

EIDE

X EIDE - 2015



10 a 14 de novembro de 2015
Araraquara/SP - Brasil
Unesp - Faculdade de Ciências
e Letras Câmpus Araraquara

Apoio:



Promoção:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara

Programa de
Pós-Graduação em
Educação Escolar



Universidad
de Alcalá

Informações:

Telefone: (16) 3334-6323/3334-6539
e-mail: secretariaeide@gmail.com

Anais do X Encontro Ibero-Americano de Educação

ISBN 978-85-8359-029-3
DOI: 10.21723/X_EIDE_2015

Encontro Ibero-americano de Educação (10.: 2015: Araraquara, SP)

Anais do X Encontro Ibero-Americano de Educação / X Encontro Ibero-Americano de Educação; Araraquara, 2015 (Brasil). – Documento eletrônico. - Araraquara: FCL-UNESP, 2015.

ISBN 978-85-8359-029-3

DOI: 10.21723/X_EIDE_2015

1. Educação escolar. 2. Educação. I. Título II. José Luís Bizelli. III. Luci Regina Muzzeti. IV. Sebastião Souza Lemes.

Organizadores

Prof. Dr. José Luís Bizelli

Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Departamento de Antropologia, Política e Filosofia

Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Departamento de Didática

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Departamento Ciências da Educação

Equipe Técnica Editoração e organização

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Mestranda em Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP

Cristiano Parra Duarte

Graduando em Administração Pública, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP

Vitor Yamaguti Muno

Graduando em Pedagogia, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP

Prof. Me. José Anderson Santos Cruz

Doutorando em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, FCLAr/UNESP
Prof. Departamento Pós-graduação Faculdade Anhanguera de Bauru/SP

I NTRODUÇÃO

Em 2006, a UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil, e a UAH – Universidad de Alcalá de Henares, Espanha, firmaram acordo de cooperação acadêmica, científica e técnica, com os objetivos de divulgar o conhecimento na área de Educação; estabelecer laços de intercâmbio – de ideias, de conceitos, de investigações, de pessoal docente, de estudantes – entre países ibero-americanos; gerar projetos comuns de pesquisa; e ampliar os vínculos internacionais da Pós-Graduação em Educação.

Fruto da relação acadêmica proporcionada pelo acordo nasceu o **I EIDE** – Encontro Ibero-americano de Educação, que ocorreu na UAH, Campus de Guadalajara, Espanha, de 18 a 21 de outubro de 2006. Em 2007, no período de 18 a 20 de setembro, realizou-se o **II EIDE** na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara-SP (FCLAr/UNESP). A alternância entre os parceiros ocorreu até 2012¹ quando a Universidade Metropolitana de Ciências da Educação de Santiago, Chile, manifestou seu interesse em abrigar o **VII EIDE** (2012). Outras Universidades associaram-se à UNESP e à UAH reivindicando a organização do evento: Colômbia, México e Paraguai. Assim, embora o **VIII EIDE** (2013) tenha retornado a Araraquara, o **IX EIDE** aconteceu, em 2014, na Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colômbia.

No ano de 2015, vivemos um momento muito especial: dez anos de trabalho investigativo compartilhado. O **X EIDE**, além de criar uma arena de discussão para pesquisadores de diversos segmentos do conhecimento humano, espalhados pelos países ibero-americanos, apresentou a pesquisa produzida pelo Grupo de Investigación Cervantes, grupo este que congrega professores da UAH e da UNESP; seus orientandos e um corpo de profissionais que atuam na área da Educação: profissionais do ensino, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais que cooperam e agregam conhecimentos às investigações realizadas. Além disso, pesquisadores de outros países e de outras Instituições brasileiras colaboram e estabelecem diálogo com o Grupo Cervantes, como pode ser verificado na seção “Obras Publicadas” (<http://iage.fclar.unesp.br/eide/obras.php>), no site do EIDE, local que reúne livros organizados pelo grupo e na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>) que funciona atrelada ao grupo.

O evento foi organizado em seis (6) Eixos Temáticos com Comitês Científicos próprios e programações específicas².

¹ Até 2012, o EIDE ocorreu no Brasil nos anos 2007 (II); 2009 (IV); e 2011 (VI) e na UAH nos anos 2006 (I); 2008 (III); e 2010 (V).

² As programações que constam nos eixos são as que concretamente se deram, ou seja, com os convidados que compareceram no evento.

Eixo Temático 01: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Objetivo: analisar, debater e divulgar pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais como forma de regulamentação e intervenção do governo na sociedade. Esta relação dá especificidade ao gestor público educacional e as competências exigidas pelas organizações e sistemas educacionais das sociedades contemporâneas. A interface entre políticas públicas e gestão educacional permite o avanço do conhecimento dos sistemas e níveis de ensino, através da análise da formulação, implantação e avaliação de políticas, projetos e programas educacionais.

Comitê Científico Eixo Temático 01:

1. Álvaro Martin Guedes (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenador.
2. Camila Carneiro Dias Rigolin (UFSCar).
3. Daniela Melaré (Universidade Aberta de Portugal, Portugal).
4. Elizabeth Balbachevsky (USP).
5. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (UFSCar).
6. Maria Teresa Miceli Kerbauy (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenadora.
7. Mario Martin Bris (UAH).
8. Oscar Mauricio Covarrubias Moreno (Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, México).
9. Ricardo Ribeiro (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenador.
10. Sonia Grego (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenadora.
11. David Montalvo Saborido (UAH)

Mesa do Eixo 01: *Qual a autonomia que as escolas precisam?*

Participantes:

Celestino Alves da Silva Júnior, FFC-Unesp de Marília.

Mario Martin Bris, Universidad de Alcalá.

Ricardo Ribeiro, FCL-Unesp de Araraquara.

Mediadora:

Maria Teresa Miceli Kerbauy, FCL-Unesp de Araraquara.

Eixo Temático 02: Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação.

Objetivo: abrigar investigações sobre uso de tecnologias (TIC) em processos educacionais. Cada vez mais as TIC invadem a vida cotidiana transformando a forma de realizar tarefas essenciais. Nativos digitais utilizam dispositivos multiplataforma que permitem a comunicação ubíqua. Como tratar pedagogicamente os novos dispositivos? Como preparar a escola e seus atores para usar tecnologia a favor de uma educação que forme cidadãos mais aptos à construção de sociedade mais equânime, mais tolerante e mais livre? Pesquisas sobre lousas eletrônicas, objetos de aprendizagem, EaD, AVA, redes de cooperação e aprendizagem, MOOCs, TVDi, aplicativos de segunda tela, *gamificação*, *edutretenimento* são apenas alguns exemplos de temas que despertam o interesse deste eixo.

Comitê Científico Eixo Temático 02

1. Adriana Martínez Arias (UNAB, Colombia).
2. Breno Vicente Mazieiro (FCL-Araraquara-Unesp).
3. Francisco Rolfsen Belda (FAAC-Bauru-Unesp).
4. Héctor Hernando Fernández (Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, México).
5. João Pedro Albino (FEBauru-Unesp).
6. José Luís Bizelli (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenador.
7. Klaus Schlunzen Junior (FCT-Presidente Prudente-Unesp/NEAD-Unesp).
8. Lina Maria Osório Valdes (UNAB, Colômbia).
9. Luis Enrique Linares Borboa (Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, CETYS Universidad, Campus Mexicali, México).
10. Marcos Américo (FAAC-Bauru-Unesp).
11. Marina García Carmona (Universidad de Granada, Espanha).
12. Rui Trindade (Universidade do Porto, Portugal).
13. Silvio Henrique Fiscarelli (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenador.
14. Víctor Aguilera Vasquez (Fundación Creando Futuro, ISCC, Santiago de Chile).

Mesa do Eixo 02: *Desafios tecnológicos para produzir conhecimento, ensinar e aprender.*

Participantes:

Joaquín Gairín Sallán, Universidad Autónoma de Barcelona – UAB: Redes de Cooperación Educativa.

Edgar Alonso Jiménez Soto, Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Mexicali, México.

Klaus Schlunzen Junior, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Câmpus de Presidente Prudente e NEAD-Unesp. Educação à distância.

Mediador:

José Luís Bizelli (FCL-Araraquara-Unesp).

Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Objetivo: incentivar novas perspectivas de análise e debates sobre planos e programas de formação inicial e permanente de professores em suas diferentes dimensões, as quais devem estar relacionadas às necessidades de mudança e transformação da educação, no século XXI. Incentiva-se também a apresentação de propostas que permitam avançar para a interconexão do desenvolvimento e da inovação curricular com o desenvolvimento profissional.

Comitê Científico Eixo Temático 03

1. Afrânio Cattani (USP).
2. Alberto Vilani (USP).
3. Alda Junqueira Marin (PUC-SP).
4. Cássia Regina Coutinho Sossolote (FCL-Araraquara-UNESP).
5. Edson do Carmo Inforsato (FCL-Araraquara-UNESP).
6. Flávia Baccin Fiorante Inforsato (Faculdades Integradas Einstein de Limeira).
7. João Teixeira Lopes (Universidade do Porto, Portugal).
8. Luci Regina Muzzeti (FCL-Araraquara-Unesp) – coordenadora.
9. Luciana Penitente (UNESP-Marília).
10. Maria Angela Barbato Carneiro (PUC-SP).
11. Roberto Fernández Sanchidrián (UAH, Espanha).
12. Rosângela Sanches Gileno (FCL-Araraquara-UNESP).
13. Rosebelly Nunes Marques (ESALQ USP).
14. Roseli Parizze (FCL-Araraquara-UNESP).
15. Rosemeire Orlando (UFSCar).
16. Wilian Manzan (Instituto Federal de Uberaba).

Mesa do Eixo 03: *Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.*

Participantes:

Marina García Carmona (Universidad de Granada, Espanha).

Alberto Vilani (USP/SP).

Maria Angela Barbato Carneiro (PUC SP).

Roberto Fernández Sanchidrián (UAH/Espanha).

Mediador:

Luci Regina Muzzeti (FCL-Araraquara-Unesp).

Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

Objetivo: compartilhar a produção de conhecimento sobre a interdisciplinaridade existente nas ações e estudos no campo da sexualidade e da educação sexual. Almeja-se discutir questões teóricas e empíricas sobre sexualidade em suas interfaces com campos específicos do conhecimento: Educação, História, Antropologia, Psicologia, Saúde, etc. Pretende-se debater pesquisas que envolvem temáticas atuais e relevantes, tais como: educação escolar, historiografia, diversidade sexual, homofobia, diversidade cultural, direitos humanos, inclusão, saúde sexual e reprodutiva, meios de comunicação, formação de professores, dentre outros.

Comitê Científico Eixo Temático 04

1. Ana Cláudia Bortolozzi Maia (FC-UNESP-Bauru) – coordenadora.
2. Ana Paula Brancaleoni (FCAV-UNESP-Jaboticabal).
3. Andreza Marques de Castro Leão (FCL-UNESP-Araraquara).
4. Célia Regina Rossi (FCL-UNESP-Rio Claro).
5. Débora Raquel da Costa Milani (UNESP-Taquaritinga).
6. Denise Maria Margonari (FCL-UNESP-Araraquara).
7. Fábio Tadeu Reina (UNIARA-Araraquara).
8. João Guilherme Rodrigues Mendonça (UNIR-Porto velho).
9. Márcia Cristina Argenti Peres (FCL-UNESP-Araraquara).
10. Maria Regina Momesso (FEBauru-UNESP).
11. Maria Teresa Machado Vilaça (Universidade do Minho, Portugal).
12. Nieves Hernandez Romero (UAH-Espanha).
13. Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen (FC-UNESP-Bauru).
14. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (FCL-UNESP-Araraquara) – coordenador.
15. Regina Celia Mendes Senatore (UFES-São Mateus).
16. Vagner Sérgio Custódio (CER-UNESP-Rosana).

Mesa do Eixo 04.01: *Sexualidade, Educação e Pedagogias Culturais.*

Participantes:

Nieves Hernandez Romero (UAH-Espanha).

Anderson Ferrari (UFJF – Juiz de Fora MG).

Paula Regina Costa Ribeiro (FURG – Rio Grande).

Mediador:

Ana Cláudia Bortolozzi Maia (FC-UNESP-Bauru).

Mesa do Eixo 04.02: *Sexualidade, Gênero e Educação Sexual.*

Participantes:

Maria Filomena Teixeira (ESE-Instituto Politécnico, Coimbra, Portugal).

Mayte Bejarano Franco (Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real, Espanha).

Joanalira Magalhães (FURG – Rio Grande).

Mediador:

Paulo Rennes Marçal Ribeiro (FCL-UNESP-Araraquara).

Colóquio: *Formação de professores em Educação Sexual.*

Participantes:

Maria Isabel Chagas (Universidade de Lisboa, Portugal).

Sonia Maria Martins de Melo (UDESC).

Mary Neide Damico Figueiró (UEL, Londrina).

Mediador:

Andreza Marques de Castro Leão (FCL-UNESP-Araraquara).

Eixo Temático 05: Educação Especial.

Educação Especial é modalidade do sistema educativo que se destina a pessoas em condição de deficiência: físicas, sensorial e intelectual. Atua transversalmente nos diferentes níveis escolares e prepara para a vida laboral. Provê conjunto de serviços, recursos humanos, recursos tecnológicos, conhecimentos especializados para assegurar, de acordo com a legislação vigente, aprendizagem e ensino de qualidade às pessoas em condição de deficiência exigindo reflexão sobre as diretrizes políticas, a legislação educacional, a organização dos sistemas escolares e suas unidades de ensino e, por fim, o interior da sala de aula. Objetivo: congrega pesquisadores nacionais e internacionais preocupados em responder às demandas esboçadas em consonância com os princípios de inclusão escolar e de exercício da cidadania. A oportunidade de discutir tais questões à luz de diferentes contextos culturais contribui de forma contundente para o avanço do conhecimento na área da Educação Especial.

Comitê Científico Eixo Temático 05

1. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (FFC-Unesp).
2. Claudia Regina Mosca Giroto (FFC-Unesp).
3. Edileine Vieira Machado (FMU).
4. Eladio Sebastian Heredero (UAH).
5. Fátima Elisabeth Denari (UFSCAr) – coordenadora.
6. Maria da Piedade R. da Costa (UFSCAr).
7. Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues (FC-Unesp).
8. Rosângela Gavioli Prieto (FE-USP).
9. Rosimar Bortolini Poker (FFC-Unesp).
10. Sadao Omote (FFC-Unesp).
11. Silvia Regina R. L. Sigolo (FCLAr-Unesp) – coordenadora.
12. Tércia Regina da Silveira Dias (Moura Lacerda).
13. Zenita Guenther (UFLavras).

Mesa do Eixo 05: *Currículos específicos na Educação Especial: diversos olhares*

Participantes:

David António Rodrigues (Universidade Técnica de Lisboa e Instituto Jean Piaget, Portugal).

Eladio Sebastian Heredero (UAH).

Fátima Elisabeth Denari (UFSCAr).

Mediador:

Silvia Regina R. L. Sigolo (FCLAr-Unesp).

Eixo Temático 06: Educação Superior.

Objetivo: reunir trabalhos que apresentam e discutem a educação superior em diferentes perspectivas e contextos, apontando avanços, retrocessos e possibilidades. Os debates propostos exploram demandas atuais relativas ao produtivismo acadêmico, às questões de ética na pesquisa em ciências humanas, à inclusão no ensino superior e à relação com a educação básica. Eixo quer, portanto, promover o debate sobre a relação das temáticas expostas com a pesquisa educacional aplicada, a formação profissional e a produção do conhecimento.

Comitê Científico Eixo Temático 06

1. Ariane L. dos Santos (FCL-UNESP – Araraquara).
2. Camila Fernanda Bassetto (FCL-UNESP – Araraquara).
3. Carlos Roberto da S. Monarcha (FCL-UNESP – Araraquara).
4. Celia Maria David (FCHS-UNESP – Franca).
5. Hilda Maria Gonçalves da Silva (FCHS-UNESP – Franca).
6. Juan Carlos Luis Pascual (UAH, Espanha).
7. Luiz Miguel Carvalho (Universidade de Lisboa, Portugal).
8. Mário Sérgio Vasconcelos (FCL-UNESP-Assis).
9. Marta Leandro da Silva (FCL-UNESP – Araraquara).
10. Natércio Afonso (Universidade de Lisboa, Portugal).
11. Sebastião de Souza Lemes (FCL-Unesp-Araraquara) – coordenador.
12. José Castilho Marques Neto (FCL-Araraquara-Unesp).

Mesa do Eixo 06: *Educação Superior: produtivismo, ética, inclusão e compromisso com a educação básica.*

Participantes:

Natércio Afonso (Universidade de Lisboa, Portugal).

Juan Carlos Luis Pascual (UAH, Espanha).

Mário Sérgio Vasconcelos (FCL-UNESP-Assis).

Mediador:

Sebastião de Souza Lemes (FCL-Unesp-Araraquara).

Para finalizar esta introdução, é importante mostrar alguns resultados do X EIDE. O evento transcorreu dentro do que havia sido programado recebendo 745 inscrições, com 452 trabalhos apresentados (107 pôsteres; 345 comunicações orais) e mais um público flutuante composto por interessados da Faculdade de Ciências e Letras. Saliente-se que o gerenciamento do X EIDE foi facilitado pela utilização do sistema de eventos desenvolvido pela Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB-UNESP) o que permitiu o controle de inscrições, a gestão financeira do evento e todo o trabalho que envolveu a recepção, distribuição, avaliação e correção dos trabalhos pela Comissão Científica.

No quadro comparativo abaixo, fica claro que o X EIDE recebeu número menor de inscrições, mas aumentou o número de trabalhos apresentados, ajustando o foco na qualificação dos participantes que atenderam ao evento, ou seja, consolidando o espaço de discussão de ideias em detrimento da simples assistência.

EIDE	ANO	LOCAL	INSCRITOS	COMUNICAÇÕES
I	2006	Guadalajara, Espanha	198	65
II	2007	Araraquara/SP, Brasil	563	356
III	2008	Guadalajara, Espanha	380	80
IV	2009	Araraquara/SP, Brasil	545	388
V	2010	Guadalajara, Espanha	297	103
VI	2011	Araraquara/SP, Brasil	1130	623
VII	2012	Santiago, Chile	550	216
VIII	2013	Araraquara/SP, Brasil	1126	435
IX	2014	Bucaramanga, Colômbia	295	204
X	2015	Araraquara/SP, Brasil	745	452

Durante o Congresso, as atividades letivas da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp foram suspensas pela Douta Congregação, o que compôs aquilo que foi chamado de público flutuante, ou seja, uma assistência – principalmente às Mesas de Debate e à Conferência Magistral³ – de estudantes de pedagogia, letras, economia, ciências sociais e administração pública; integrando o X EIDE à convivência do Câmpus de Araraquara.

Os principais atores acadêmicos do Grupo Cervantes se prepararam para o evento com contribuições reunidas em livro intitulado *Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em ibero-américa*. O livro – publicado em selo Cultura Acadêmica, pertencente à Editora da UNESP, São Paulo – está disponível no link: (<http://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n23.pdf>).

Dentro da Unesp, a Assessoria de Imprensa preparou o material de divulgação do X Encontro Ibero-Americano de Educação através de um veículo que se chama

³ A Conferência Magistral “A Quarta Missão da Universidade” foi proferida por Naomar Monteiro de Almeida Filho, Reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia.

FÓRUM, encarte que acompanhou o Jornal da Unesp, edição de novembro de 2015 (disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo316>). Assim também aconteceu com o balanço do evento publicado no Jornal da Unesp de dezembro de 2015 (disponível em: <https://issuu.com/acireitoria/docs/ju317>, páginas 10 e 11).

Os melhores trabalhos, indicados pela Comissão Científica do X EIDE, foram publicados na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e estão disponíveis no link: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/551>

Com entrevistas realizadas durante o X EIDE a TV Unesp está preparando uma temporada do “Unesp em pauta” sobre Educação. O programa é semanal e apresenta o olhar e as opiniões de professores e pesquisadores de universidades brasileiras e do exterior sobre temas do cenário contemporâneo que impactam no desenvolvimento do país. Revela estudos e experiências acadêmicas que buscam oferecer novos entendimentos e provocar ações de transformação. O público da TV Unesp não se limita à população de Bauru, já que seu alcance se amplia com a possibilidade de os programas ficarem disponíveis no site da TV Unesp e no canal do Youtube.

Da mesma forma, a íntegra da maioria das mesas redondas do evento e a Conferência Magistral estão em edição e ficarão disponíveis no banner da página inicial da Faculdade de Ciências e Letras, no Acervo Audiovisual da FCLAr – 2015 (<http://www.fclar.unesp.br/#!/comunicacao-social/acervo-audiovisual/acervo-2015/>).⁴

É preciso reconhecer que foram fundamentais para a realização do evento os recursos destinados pelas agências de fomento FAPESP, CNPq e Capes e pelas Pró-Reitorias de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Unesp. Ao mesmo tempo, fica consignado nosso agradecimento ao suporte dado pela Faculdade de Ciências e Letras do Campus da Unesp de Araraquara.

*José Luís Bizelli
Luci Regina Muzzeti
Sebastião de Souza Lemes*

⁴ Esta iniciativa permite que professores – seja em suas aulas, seja em seus Grupos de Pesquisa – utilizem os conteúdos e as discussões encetadas durante o X EIDE.

ÍNDICE

TRABALHOS COMPLETOS – EIXO 1	29
Política educacional e a escola na contemporaneidade	30
Adriana Oliveira dos Santos SIQUEIRA	30
Anselmo Alencar COLARES	30
Maria Sousa AGUIAR	30
Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES	30
A educação para o desenvolvimento sustentável e a crise hídrica no estado de são paulo: reflexões preliminares a partir de uma realidade africana	38
A participação e a gestão democrática no programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares.....	58
Ensino médio brasileiro: a proposta de politecnia do Rio Grande do Sul e o reinventando o ensino médio de Minas Gerais – projetos em disputa	69
A educação integral nas escolas municipais de ensino fundamental de Assis	77
A educação infantil no município de Marília (SP): a oferta, o atendimento e a infraestrutura e o plano nacional de educação	81
A invenção do cotidiano pela escola	89
Conselhos de escola e sua gestão democrática no município de Araraquara/ SP	95
Formação de gestores educacionais e escolares no contexto das tendências das reformas educacionais: consensos e dissensos	102
Uma discussão meta-analítica dos dados da prova brasil em 2011 e 2013 e as possíveis relações com o rendimento mensal familiar per capita	110
Validade do nível de escolaridade e inclusão no processo produtivo por meio de análise de correlação.....	119
Família, alunos e escola: alguns apontamentos	128
O FUNDEB e a reforma gerencial do estado brasileiro: uma análise crítica	137

Inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação e a gestão democrática: desafios e embates da escola	145
Política educacional paulista: o que pensam supervisores de ensino sobre a implementação da bonificação por resultados e o IDESP???	153
A evasão escolar e os projetos de extensão	160
Trote universitário: pela adoção de uma prática emancipadora	168
O ensino médio na política educacional brasileira: disposições legais de organização	175
Escolas de origem: o desempenho dos alunos de escola pública e escola privada no vestibular da Universidade Estadual Paulista-UNESP 2010 a 2014.....	184
A produção de conhecimento em políticas educacionais dos programas de pós-graduação em educação da universidade estadual paulista	198
Educação para a cidadania: contexto político e primeiras reflexões.....	206
Programa Ciências sem Fronteiras (CSF): uma análise a partir da pesquisa bibliográfica (2011-2014).....	212
Obrigatoriedade escolar com a Lei 12.796/13: concepções de diretoras da educação infantil.....	220
A indicação de uma política pública inovadora para o ensino médio	229
A adesão aos programas de materiais didáticos por municípios no estado de são paulo num contexto de relações federativas.....	236
Administração escolar em lourenço filho: memórias de pertencimento ao legado da escola nova	245
Avaliação e política de resultados educacionais no grande ABC	253
Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio	262
Livros de ocorrências escolares como procedimento de organização escolar: a (in) disciplina como regra?.....	270
As mídias e o caderno do aluno: uma análise crítica do material didático distribuído pelo governo paulista.....	277
Tornar-se professora ou professor na prática de sala de aula: a experiência da constituição da docência na região sudoeste do Paraná (1950- 1990)	285

Teoria social do reconhecimento: gestão democrática na escola e políticas públicas no Brasil.....	293
O sistema educacional inclusivo e o atendimento ao aluno com dislexia: aspectos legais	300
Política e gestão educacional: representações das configurações hierárquicas no interior da escola	308
Implicações do uso de sistemas privados de ensino nas propostas pedagógicas da educação infantil.....	317
Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões em uma escola municipal de Alfenas-MG	324
Políticas públicas de (des)valorização do magistério e a feminização da profissão na educação básica: reflexões à luz dos estudos de Pierre Bourdieu	331
Políticas públicas e curriculares na reforma gerencial do estado contemporâneo	339
A mediação como ferramenta de gestão escolar na construção de uma cultura da paz	344
O livro didático de geografia, política pública e a difusão da identidade nacional.....	352
Sociedade, escola e financiamento: por uma compreensão ampliada.....	359
O direito comprometido na educação infantil por parcerias público privadas: o caso do programa pró-creche.....	366
Semelhanças entre brasil e itália nas tentativas de introdução de um modelo econômico de mercado na área da educação.....	373
Gestão e análise de políticas etnoraciais na educação: temáticas afro, afrobrasileira e indígena no currículo.....	380
Gestão democrática e cooperativismo: construindo cidadania.....	388
Desempenho dos alunos do 9 ano: uma visão social e institucional	395
Formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo: gerencialismo e performatividade.....	400
A escola pública brasileira no alvo da nova pedagogia da hegemonia	407
Valorização dos profissionais do magistério: dialogando sobre o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024).....	414

TRABALHOS COMPLETOS – EIXO 2	422
Os tablets educacionais na rede pública estadual mineira: desafios para o trabalho docente.....	423
<i>Calidad de un MOOC sobre inclusión educativa: aplicación de varios instrumentos e indicadores</i>	<i>430</i>
Tecnologia digital educacional e o estudo de caso clínico para a aprendizagem de estudantes de enfermagem: revisão integrativa	437
Supergenius: concepção e desenvolvimento de um jogo de cartas para-didático de divulgação científica e cultural.....	446
A apropriação do filme no ensino formal: desvendando contradições e buscando possibilidades	455
Tecnologias educacionais e a formação de docentes.....	463
Teoria crítica e TIC: processo e construção de uma educação emancipadora.....	471
A gamificação como recurso estratégico para motivar nativos digitais : uma abordagem	480
Educação inovadora e alteridade: as tecnologias de informação e comunicação para uma aprendizagem colaborativa	491
Um estudo sobre a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual.....	500
Nativos digitais: uma análise comparativa da pesquisa kids online realizada pela cgi.br..	508
Um estudo de caso sobre a lousa digital interativa no ensino fundamental do município de Araraquara.....	516
O pensamento complexo e a cibercultura para a construção de um curso midiático de espanhol no centro de estudos de línguas (cel).....	526
Desenvolvimento de sistemas gamificados com foco no edutretenimento e no jogador: uma análise dos arquétipos de Bartle e Marczewski	532
Objetos de aprendizagem e lousas digitais interativas: uma proposta de avaliação de objetos de aprendizagem para ensino de ciências	541
Objetos digitais de aprendizagem: avaliações e considerações de professores da educação básica	550
Nas tramas do <i>audioler</i> : <i>podcasts</i> para ensinar e aprender	557

Reflexões sobre uso das tecnologias de comunicação e informação e os conteúdos midiáticos na educação	573
Ensino a distância: contribuições para a educação do futuro	580
Publicações de trabalhos envolvendo experimento virtual voltados para o ensino de física: uma análise	587
As TIC e as práticas docentes: desafio da escola e dos educadores	595
A utilização das tecnologias móveis na educação e a inclusão social e digital.....	600
O uso de dispositivos móveis em sala de aula como parte da cultura escolar.....	605
Sobre uso intensivo da internet: parâmetro para estudos em educação.....	607
Utilização de jogos digitais no auxílio educacional	619
Perspectivas e desafios do ensino na modalidade educação a distância.....	624
Transformando o ambiente escolar com a utilização das tecnologias de informação e comunicação	630
A relação ensino-aprendizagem na visão dos coordenadores de cursos em nível de pós-graduação em educação a distância no contexto português	636
TRABAHOS COMPLETO- EIXO 3	643
A heterogeneidade na alfabetização: saberes e práticas de uma professora alfabetizadora.....	644
Práticas de leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental: o que propõe uma professora alfabetizadora em processo de formação?	652
Os processos da formação do profissional de educação física no Brasil e sua constituição histórica	660
O alvo da educação na mira da catapulta: uma reflexão acerca dos objetivos das práticas pedagógicas.	667
Formação continuada de profissionais da educação básica: um desafio permanente	675
Aulas de biblioteca: a transformação deste espaço em leitura dialógica.....	682
A estatística sob a ótica dos alunos do curso de administração pública da faculdade de ciências e letras de Araraquara	698

A avaliação da aprendizagem: um olhar discursivo do campo acadêmico	706
A práxis pedagógica na educação básica: desafios e resultados na ação docente.....	721
O investimento em cultura por professoras que atuam concomitantemente em escolas públicas e privadas.....	730
Projeto “pais contadores de histórias” - um elo de integração entre escola, família e sociedade	738
Levantamento de trabalhos em um evento de educação: a docência universitária em questão	741
Escola - lugar de refúgio para a preservação lúdica	749
Culturas juvenis na educação física: as relações dos jovens alunos do ensino médio com a dança	756
A relação família escola e as percepções das crianças: uma revisão bibliográfica	764
A Formação do Educador em Química no Contexto da Educação Inclusiva: Produção do Conhecimento no Brasil	771
Avaliação de jogo didático como recurso auxiliar no ensino de cadeias alimentares	780
A voz das alunas sobre as disciplinas de arte no currículo do curso de pedagogia.....	786
Formação continuada de profissionais da educação básica: um desafio permanente	793
Distinções entre turmas nas mesmas escolas: períodos matutino e vespertino	800
Reflexões acerca do desempenho escolar e contexto: discutindo estudo de caso	809
Saberes de crianças em seu brincar: reflexões para uma prática pedagógica sensível ao outro.....	817
Música na formação de professores da educação básica: relato de uma experiência formativa reveladora de saberes e fazeres	825
Professor de educação física: um aliado das meninas na desmistificação das práticas sobre o futebol nas escolas	833
O PIBID na formação docente.....	837
Educação infantil pública no Brasil e assistencialismo: a desvalorização enquanto consequência.....	845

A prática pedagógica de um professor de português língua estrangeira (PLE) em contexto de imersão e não-imersão	852
Motivação na educação física escolar: relatos da prática docente junto aos alunos da 3ª série do ensino médio da rede estadual paulista	859
A formação de licenciandos/as dos cursos de pedagogia, química, geografia da UNIFAL-MG na vertente dialógica: desafios e possibilidades.....	867
A formação inicial de professores de química sob o olhar dos coordenadores dos cursos	876
Corporeidade e dança na formação continuada de professores.....	884
O ato de ler sob a ótica do materialismo	892
Contexto escolar, leitura e ação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica....	900
Da experiência da criança cigana no jardim de infância em Portugal às metas para o atendimento escolar no Brasil.....	908
A professora alfabetizadora iniciante e a gestão da matéria em suas práticas pedagógicas	914
Ensino de ciências nos anos iniciais da educação fundamental: perspectivas lúdicas para o trabalho do professor	921
Licenciatura interdisciplinar: um estado da arte.....	929
Elaboração do plano de trabalho docente e seus desdobramentos na sala de aula.....	937
As principais tendências pedagógicas e o uso do letramento	945
Estágio supervisionado: análise da construção de alter-ações de uma licencianda a partir da polêmica velada em seus registros em diário de campo	954
Construção de alter-ações em licenciandos a partir da teoria bakhtiniana: a polêmica aberta e a polêmica velada em diários de campo envolvendo o estágio supervisionado ...	961
O estágio de regência na aprendizagem da docência em química e em biologia.....	970
Aprendizagens e desafios: um olhar das professoras iniciantes sobre a cultura institucional	979
Currículo do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio na modalidade eja: breve reflexão à luz das diretrizes curriculares nacionais.....	988
Foucault e educação prisional: subjetividades entre as grades.....	998
Aprendizagem baseada em problemas como proposta na educação profissional	1005

Domínio de competências pedagógicas para la mejora de las prácticas docentes	1014
Oficina de brinquedos provocando mudanças na vida e no modo de viver dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de São Carlos-SP	1023
O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequências didáticas: potencialidades de uma abordagem	1033
A formação cidadã em meio a crise do ensino médio: o sentido da escola na percepção dos estudantes	1042
A formação inicial de professores : valorização da ação formativa em museus	1052
Formação docente enquanto herança: uma aproximação desconstrucionista	1058
Técnicas de ensino desenvolvidas pelos professores no curso técnico em administração: percepção dos alunos	1066
Aproximações entre o materialismo cultural de Raymond Williams e o currículo escolar	1075
Estudo das metodologias aplicadas no desenvolvimento das progressões parciais	1081
Sobre a importância de educar os educadores	1091
O materialismo histórico dialético enquanto método de pesquisa em educação.....	1098
Música e meio ambiente: o que dizem os estudos sobre o tema	1105
Perspectivas para a formação de educadores musicais.....	1113
O professor iniciante no ensino médio: um estudo a partir da personalidade e da profissionalidade docente	1121
É hora de brincar! A brincadeira como princípio fundamental para o desenvolvimento infantil.....	1128
TRABALHOS COMPLETOS- EIXO 4	1136
Dúvidas dos docentes do ensino fundamental sobre sexualidade no contexto escolar	1137
Sexualidade na escola pelas ondas do rádio: relato de experiência com adolescentes.....	1145

A pornografia nas obras de Aretino e Sade em uma perspectiva a partir da educação sexual emancipatória	1151
Educar em sexualidade com os <i>media</i> : analisando questões de sexualidade e gênero em campanhas de prevenção da infecção VIH/SIDA	1160
Educação sexual e universidade: compreensões de graduandos sobre sexualidade e gênero	1167
A expressão da sexualidade na juventude: um estudo de caso.....	1176
Relações de gênero no movimento dos trabalhadores sem terra - mst: perspectivas a partir da concepção pedagógica do movimento	1184
<i>Grounded theory</i> nas pesquisas em educação sexual: uma teorização em sexualidade infantil.....	1193
O humor das tiras em quadrinhos na educação para a diversidade sexual	1202
Nas ondas dos podcasts: gênero e sexualidade.....	1217
Os contos de fadas e o desvelar da prática docente na (des)construção das relações de gêneros.....	1225
Um olhar sobre o estigma e suas relações com o gênero	1233
Precarização da educação básica: questão de gênero?	1242
Estudo da formação inicial e continuada de professores da educação em sexualidade com recurso às TIC.....	1248
Trajetória social e vivência das relações de gênero em estudantes de pedagogia.....	1257
Xirizal: estigmatização no cotidiano histórico de uma cidade do Amapá.....	1265
Estigmas na sexualidade dos deficientes intelectuais	1273
A música na sala de aula: trabalhando na educação básica seus pontos positivos e negativos, refletindo a respeito da sexualidade.	1281
“A quebra do espelho”: sexualidade e identidade em Hamlet.....	1290
Travestis: corpos em trânsito!?! Sonho, mito e realidade.....	1298
A exposição das crianças à mídia e os reflexos no tocante à sexualidade infantil	1305
Reflexões sobre família e vulnerabilidade social	1312
O cortiço: nas redes do gênero e da zoomorfização feminina.....	1318

Obesidade, estigma e sexualidade	1325
Análise do potencial de contribuição de uma atividade <i>online</i> na formação de professores em educação sexual para a pessoa com deficiência intelectual.....	1331
O conteúdo futebol nas aulas de educação física: uma eternização da dominação masculina	1340
Ludicidade e sexualidade: uma nova forma de explorar um tema deveras complicado na educação *	1347
Quem está e quem poderia estar na universidade?	1356
Percepções dos adolescentes sobre sexualidade e educação sexual	1361
Professores da educação básica e temas de sexualidade e drogas na escola: ações de promoção da saúde para os alunos	1369
Discursos da sexualidade: as queixas da escola ao conselho tutelar	1377
Contribuições para a historiografia do conhecimento sexual no Brasil na contemporaneidade	1385
Apontamentos histórico-culturais da sexualidade no ocidente: uma reflexão acerca da repressão sexual.....	1392
Educação em saúde na área da sexualidade: uma revisão sobre a formação de enfermeiros	1398
Violência contra a mulher: o que dizem os (as) jovens?	1409

TABALHOS COMPLETOS- EIXO 5 1416

A inclusão de alunos surdos nas escolas do município de Araraquara	1417
Avaliação de repertório de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de down	1423
A política nacional de educação especial: reflexos sobre as altas habilidades/superdotação.....	1431
O ensino superior inclusivo das universidades públicas brasileiras segundo as produções científicas.....	1440

Os serviços de educação especial em tempos de inclusão: análise das parcerias entre as instituições especializadas e as escolas comuns	1445
Educação infantil e inclusão: análise das produções científicas publicadas em periódicos brasileiros selecionados no período de 2008 a 2014	1457
A dinâmica da interação entre irmãos com desenvolvimento típico e com síndrome de down	1467
Estigma e pessoa com síndrome de turner: o que os pais pensam?.....	1476
Cursos de pedagogia do estado de são paulo: como está organizada a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva	1484
Educação inclusiva na Espanha: professores de audição e linguagem em castilla-la mancha.....	1500
A aceleração na educação infantil	1506
Educação de surdos na base de dados <i>sciencedirect</i> : um estudo bibliométrico	1513
As interfaces entre a teoria e a prática inclusiva, nas adequações curriculares	1521
Formação e ação docente: atualidade do problema filosófico educacional no contexto da contemporaneidade.....	1527
Processos de avaliação nas salas de recursos multifuncionais	1535
Deficiência intelectual e educação física escolar	1542
Bocha paralímpica: possibilidades de práticas pedagógicas	1550
Educação e desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura.....	1555
A importância do intérprete de libras no ensino de língua inglesa para alunos surdos....	1562
Diálogo entre a educação especial no brasil e os direitos humanos: uma perspectiva histórica	1569
Políticas de formação de professores na educação de surdos.....	1577
Recurso didático que reproduz ilustrações táteis para promover o ensino de física para estudantes cegos	1585
Deficiência mental/intelectual: produções científicas no período de 2008 a 2014	1592
O que pode o cinema na educação especial?.....	1600

Avaliação do perfil psicomotor de uma criança com síndrome de down.....	1608
Deficiência e escolarização: uma análise da aplicabilidade das ações da educação especial previstas no plano municipal de educação do município de campos dos Goytacazes – RJ	1616
Análise da atual formação de professores para o atendimento aos alunos e alunas na perspectiva de escola inclusiva.....	1624
Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista	1631
Processo ensino e aprendizagem de leitura e escrita: o que dizem professores de alunos com deficiência intelectual	1639
A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo	1646
A inclusão escolar no contexto do ensino médio: análise das produções em periódico científico	1654
História do ensino de física no Brasil: academias militares dos séculos XVIII e XIX	1662
As implicações dos processos de mediação na relação professor-aluno com deficiência intelectual na EJA.....	1671
Dramatização no ensino de leitura e escrita de uma criança surda com implante coclear	1679
Recursos visuais e dramatização no atendimento educacional especializado com uma criança surda com IC	1686
Inclusão escolar e formação de professores school inclusion and teacher training	1692
Adaptações curriculares: investir em formação é necessário	1699
O transtorno do espectro do autismo e as funções executivas.....	1708
Inclusão social e educacional: uma realidade ou um sonho ainda distante?	1712
Reflexões sobre o uso da audiodescrição no ensino de ciências	1720
O processo de inclusão de crianças com tea na educação infantil.....	1727
Terapia assistida por cães na aprendizagem de adolescentes com deficiência intelectual	1734
Avaliação formativa na educação inclusiva	1742
Estimulação infantil e bem-estar familiar: avaliação de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência.....	1750

Conceitos e discursos sobre inclusão na ótica dos estudantes de licenciaturas.....	1757
Em direção a resultados positivos do uso da comunicação suplementar e alternativa para pessoas com síndrome de down.....	1764
Sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) para pessoas com síndrome de down	1772
Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no brasil.....	1780
Classe hospitalar: um relato de experiência	1790
A (in)exclusão de um aluno surdo na escola pública	1799
Análise das produções sobre educação musical especial no ensino regular em dois periódicos, três universidades e seis reuniões da ANPED, do início de 2008 à agosto de 2015	1807
Escolarização inclusiva e segregada: envolvimento entre família-escola de crianças com deficiência na educação infantil	1814
A prática de atividades físicas para as pessoas com deficiência física adquirida: busca pelo corpo belo?.....	1823
Trabalho docente com alunos que apresentam deficiência: salas regulares e de recursos multifuncionais	1832
Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual no contexto do currículo oficial do estado de São Paulo	1839
Prevenção de deficiência: impulsionando ações preventivas	1847
Ranços e avanços da língua de sinais e da surdez ao longo da história	1854
Um olhar sobre a formação docente a partir da perspectiva de alunos da pós graduação em educação especial.....	1861
A percepção familiar sobre inclusão escolar de filhos com deficiência por meio da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.....	1869
Envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual.....	1877
Políticas públicas para a oferta do atendimento educacional especializado nas séries iniciais do ensino fundamental	1884
Reflexões sobre a formação/atuação docente no contexto das altas habilidades/superdotação.....	1892

A “política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” como indutora de matrículas em escolas regulares	1900
Conhecendo a produção científica brasileira sobre o atendimento educacional especializado.....	1907
Mapas táteis: a construção do conhecimento geográfico de uma aluna com surdocegueira.....	1916

TRABALHOS COMPLETOS- EIXO 6 1925

Acessibilidade no ensino superior de pós-graduação: desafios e expectativas profissionais.....	1926
Ética em pesquisa: implicações para a educação superior	1935
Escala de concepções de deficiência: análise dos posicionamentos de universitários	1943
A formação inicial de professores sob um prisma do ensino superior	1950
Distribuição da pós-graduação e destinos institucionais dos doutores na área do conhecimento ecologia	1958
A educação ambiental no ensino superior e as concepções dos aparatos ideológicos de estado na visão de Althusser.....	1966
Políticas de educação superior e formação de docentes universitários: breve reflexão sobre os desafios colocados pela internacionalização	1971
Educação especial no ensino superior: contribuições e perspectivas	1979
Contribuições para graduandos em fonoaudiologia de ações educativas de promoção do desenvolvimento e prevenção de acidentes no ensino fundamental: opinião discente	1988
Cursos superiores de tecnologia: percurso, proposta e (des)entendimentos	1998
À borda do buraco negro: ouvindo jovens excluídos do curso de física da Universidade Federal de São João Del-Rei	2004
Recreio escolar: o que é isto?	2013
A apropriação didático-pedagógica para a práxis docente do professor universitário	2019
Interações entre a universidade e a educação básica	2027

A ética profissional na formação de psicólogos: um estudo bibliográfico e documental	2036
Articulando universidade e ensino de ciências na escola básica	2045
“III Feira das profissões” da escola estadual Toufic Joulian: fomento do desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos de Carapicuíba e seu entorno – um estudo de caso.....	2051
Formação pedagógica continuada na educação superior: apontamentos sobre O PFPC..	2058
Programa de formação continuada de professores universitários- PFC	2063
Contribuições para graduandos em fonoaudiologia de ações educativas de promoção do desenvolvimento e prevenção de acidentes no ensino fundamental: opinião discente	2070
Conhecimentos docentes: relação entre formação inicial e ações educativas do pedagogo	2079
Surdocegueira no brasil: análise sobre teses e dissertações	2086
O uso da avaliação por portfólio no ensino superior militar: uma experiência.....	2095
A sociologia da educação proposta por pierre bourdieu: uma possibilidade para a reflexão acerca do ensino superior brasileiro contemporâneo.....	2103
O processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul	2110
A prática social da convivência de estudantes universitários nas dependências da universidade como promotora de processos educativos.....	2119
Ações afirmativas para a educação superior no Brasil pós 1990: igualdade ou apenas “equidade”?	2127
Educação inclusiva a partir do ensino de história e cultura afro-brasileira.....	2135
Resultados da adesão de uma instituição de educação superior privada ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)	2145
Incursões preliminares sobre a produção acadêmica e as relações próprias do campo científico	2153
A precarização do trabalho docente no ensino superior	2162

TRABALHOS COMPLETOS – EIXO 1

Política educacional e a escola na contemporaneidade

Adriana Oliveira dos Santos SIQUEIRA¹

Anselmo Alencar COLARES²

Maria Sousa AGUIAR³

Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES⁴

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências Aguiar (2012), Antunes e Padilha (2010), Moll (2012) e Paro (2007). Objetiva suscitar reflexões relativas à complexa relação sociedade e Estado, tendo como objetos centrais a escola e as políticas educacionais, na perspectiva da gestão democrática e a concepção de educação integral que estão postas na contemporaneidade. Faz uma abordagem sobre a educação escolar estabelecida pela Constituição brasileira como um direito de todos, dever do Estado e da família, apresenta os diferentes perfis da educação pública ao longo da história enfatizando o papel social da escola no contexto da sociedade capitalista e globalizada, como uma instância democrática de formação e exercício de cidadania. Por fim, retrata a questão da educação integral como política pública no Brasil, definida como um desafio na sociedade contemporânea. Portanto, apresenta uma discussão acerca da educação escolar brasileira como direito social, perpassando pela reflexão sobre a concepção de educação integral como política pública educacional, enfatizando o Programa Mais Educação como política indutora da educação integral. O tema é amplo e não se esgota neste estudo, mas serve de instrumento de reflexão para outros educadores que acreditam que a educação é fundamental para a transformação da realidade social. É necessário que o Estado amplie seu compromisso com a educação e assumam suas responsabilidades de forma que garanta o atendimento do direito à educação para todos.

A educação como política pública e a função da escola na contemporaneidade

1Mestranda em Educação PPGE/UFOPA. Especialista em Gestão Educacional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA. Cep: 68040-470. Santarém-Pará-Brasil. Email: adriana.santos@ifpa.edu.br

2Doutor e Pós-doutor em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Professor do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA. Cep: 68040-470. Santarém-Pará-Brasil. Email: anselmo.colares@ufopa.edu.br

3Mestranda em Educação PPGE/UFOPA. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA. Cep: 68040-470. Santarém-Pará-Brasil. Email: msousaaguiar@yahoo.com.br

4Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFOPA. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil/HISTEDR/UFOPA. Cep: 68040-470. Santarém-Pará-Brasil Email: maria.colares@ufopa.edu.br

A educação escolar brasileira é reconhecida na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 como um direito de todos e dever do Estado e da família. Höfling (2001) define o Estado como sendo um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo. No entanto, a autora enfatiza que embora as políticas públicas sejam de responsabilidade do Estado, estas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular do Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (HÖFLING, 2001, p. 31 e 32, grifo da autora).

Segundo a autora as funções do Estado, concebidas pelas teorias liberais, preocupam-se em garantir os direitos individuais, sem interferência na vida pública. Esse pressuposto também é defendido pelas teses neoliberais que criticam a intervenção estatal e defendem os princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado.

É pertinente salientar que historicamente a educação pública apresentou diferentes perfis. A respeito das raízes da educação pública, Lorenzo Luzuriaga (apud GALLO, 1998, p. 6) destaca quatro diferentes perfis: a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática.

Enquanto a primeira, que vicejou entre os séculos dezesseis e dezessete, tendo por base a Reforma Protestante, tinha o objetivo explícito a formação do bom cristão através da disseminação da alfabetização para a leitura da Bíblia na língua nativa – apresentando já, portanto, um caráter nacionalista -, a segunda, que floresceu durante o século dezoito baseada nos ideais do Iluminismo visava a formação do súdito, tanto o militar quanto o funcionário; marcada que era pelo despotismo esclarecido, constituía-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar, mas também intelectual.

A grande virada, que marca a gênese da instrução pública, que nos interessa mais de perto, acontece, segundo esse autor, ainda no século dezoito, estendendo-se também pelo seguinte; a Revolução Francesa é a grande desencadeadora do terceiro tipo de educação pública, a nacional, que tem por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário. O quarto e último tipo, a educação pública democrática é, ainda de acordo com Luzuriaga, o desenvolvimento natural da anterior, marcada pelo crescimento da participação popular nas tomadas de decisão, processo que se estende do século dezanove ao vinte. Esse quarto e último tipo de educação pública teria por meta a formação do homem completo, independentemente de sua posição econômica; apresenta um caráter humanizador e aculturador, procurando levar um maior nível ao maior número possível de homens.)

Conforme retratado pelo autor o objetivo da educação sofreu alterações em cada um dos perfis desenvolvidos no decorrer da história, o que implica na formação de um determinado tipo de homem e de sociedade. Por seu papel na sociedade, a educação

não é neutra nem apolítica, considerando que ela envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar e resulta de uma construção histórica, com suas especificidades.

A partir da década de 1980, a globalização afetou as relações de produção na sociedade capitalista, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais. Diante disto, o Brasil tem de enfrentar, no campo da política educacional, muitos desafios para criar condições políticas e pedagógicas que possam superar os problemas decorrentes de uma trajetória histórica marcada por desigualdades sociais e pela ausência de uma ação política que seja capaz de promover mudanças no campo das políticas sociais no País. Nesse sentido, Lopes e Castro (2012, p. 21) afirmam que no contexto da sociedade globalizada:

Fez-se necessária a modernização do sistema capitalista, impulsionado pela busca de maior independência do capital em relação ao trabalho, utilizando-se, entre outras, as descobertas da microeletrônica e da microbiologia, que provocaram transformações estruturais e complexas em todos os campos sociais. Essas mudanças passaram a exigir uma reestruturação do capital, que se desenhou pela negação de concepções e modelos vigentes, impondo novos paradigmas de organização social.

A reorganização do capital proporcionou mudanças nas relações de trabalho, exigindo a formação de trabalhadores com novas competências e capacidades intelectuais que pudessem atender as demandas do mercado de trabalho, tais como:

Comunicação adequada, por intermédio de novas linguagens tecnológicas, conhecimento de novos idiomas e diferentes formas de comunicação, autonomia intelectual para resolver problemas, autonomia moral e posicionamento ético para comprometer-se com o trabalho com responsabilidade, crítica e criatividade. (LOPES; CASTRO, 2012, p. 23).

Desta forma, as características mencionadas pelas autoras evidenciam a necessidade de um trabalhador com mais habilidades, competitivo e criativo. A forma de organização da sociedade, as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação se modificaram com o advento do capitalismo.

Pacheco e Mendonça (2006) destacam que na visão de Althusser a escola possui papel central entre os aparelhos ideológicos porque é o local onde os indivíduos se especializam e são designados a assumir papéis diferenciados na sociedade como pessoas exploradas, agentes da exploração e profissionais da ideologia. A escola tem a função de reproduzir as relações de exploração da sociedade capitalista. Já Gramsci admitia a escola como um aparelho reproduzidor das relações sociais capitalistas, no entanto, “ele enxergava o ambiente escolar como um espaço fértil da sociedade civil para germinar a possibilidade de luta contra a dominação burguesa e, por conseguinte, transformadora das relações sociais dominantes.” (p. 64).

Para Gramsci, assim como a escola constrói a ideologia, também pode elaborar a contra-ideologia. Ou seja, da mesma forma que ela poderia servir de instrumento para inculcar os valores conservadores burgueses, mantendo a dominação capitalista, a escola também poderia se construir como um ambiente de resistência da classe trabalhadora e luta contra a exploração capitalista. (PACHECO; MENDONÇA, 2006).

A escola pública brasileira é fruto de uma sociedade capitalista e por ser um aparelho ideológico do Estado serve aos interesses da classe dominante. Por sua

dimensão pública, a educação brasileira está submetida às esferas administrativas, a saber: União (federal), estados, Distrito Federal e municípios. (CERVI, 2005). A autora destaca ainda que “em cada esfera administrativa existem diferentes órgãos que orientam, assistem, formulam políticas e executam atividades específicas para o sistema de ensino.” (2005, p. 119).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também define a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino:

Aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas superiores, nacionais e dos respectivos sistemas de ensino aos quais pertencem, cabe elaborar e executar a sua proposta pedagógica, administrar o seu pessoal e os seus recursos materiais e financeiros, assegurar o cumprimento do tempo escolar estabelecido e velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. O estabelecimento de ensino deve, ainda, dispensar um cuidado especial em relação às famílias e à comunidade, informando-as sobre a frequência e o aproveitamento dos alunos além de prestar contas de seu trabalho. Mais do que isso, o estabelecimento de ensino deve fomentar a integração da sociedade com a escola. Com certeza, essa pretensão sugere o exercício de uma nova liderança escolar. (CERVI, 2005, p. 124).

Nota-se, portanto, as diversas atribuições dos estabelecimentos de ensino o que implica, como evidencia a autora, em uma nova liderança escolar que atue de forma democrática. O princípio da gestão democrática do ensino público está estabelecido no Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal brasileira, articulado aos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais de ensino e garantia do padrão de qualidade.

A discussão em torno da democratização da escola pública não é recente e esta preocupação tem sido difundida nos meios educacionais. A expressão gestão democrática ganhou espaço na literatura e no meio educacional e “de modo geral, significa o reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo do seu trabalho.” (AGUIAR, 2012, p. 83).

Na atualidade, defende-se um novo estilo de gerir a escola “voltado para uma ação coordenada, coletiva, onde todos os envolvidos, no trabalho escolar sintam-se atores desse processo.” (AGUIAR, 2012, p. 84).

Paro (2001, p. 20) afirma que “quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho.” Segundo o autor, este pensamento precisa ser combatido e, em contrapartida, propõe que a função educativa global da escola seja colocada em discussão. Este repensar global da escola deve ultrapassar a visão de preparação para o mercado e entender a educação como um processo de atualização histórico-cultural dos indivíduos. Para superar o estado geral de injustiça social, que reserva para a maioria o trabalho alienado, é preciso que a escola forme cidadãos atualizados, capazes de atuar politicamente na sociedade, contribuindo assim, não só para sua criação, mas também para sua transformação.

Segundo Paro (2007) a função da escola, no contexto de uma sociedade democrática, sintetiza-se na formação do cidadão na sua dimensão individual e social. Portanto, a qualidade da educação deve referir-se à formação integral do educando, pois é através da educação que o homem se apropria da cultura e constrói sua história.

Na ótica das políticas educacionais, nos últimos anos, a educação integral tem sido apontada como um caminho para a educação de qualidade. Antunes e Padilha

(2010) esclarecem que Educação integral⁵ não tem o mesmo significado de tempo integral ou horário integral. Destacam que a educação integral exige organização democrática, elaboração coletiva de princípios de convivência, sistematização das práticas e conhecimento da realidade.

Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso a educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 07 e 08).

Tais compromissos tomam forma na legislação, nas campanhas e movimentos protagonizados pela sociedade civil e iniciativas governamentais nas três esferas de governo e em cada escola que busca criar estratégias para implementar a educação integral no contexto em que está inserida.

A concepção de educação integral está presente na legislação educacional brasileira. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes.

A proteção integral mencionada de forma implícita na Constituição apresenta-se de maneira enfática e consolidou-se com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado através da Lei nº 8.069 em 13 de julho de 1990, no qual foi dada uma nova concepção à Doutrina de Proteção Integral:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2015).

Em suma, “tanto o ECA, quanto a CF/1988, trabalham com duas abordagens: a da criança e do adolescente como sujeitos e direitos e a da proteção integral que lhes deve ser garantida pelo Estado, família, e sociedade”. (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p. 25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos artigos 34 e 87 preveem o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral.

Outro documento que faz alusão à ampliação do tempo de permanência na escola é o Plano Nacional de Educação⁶, que traz na meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014).

⁵ Segundo Antunes e Padilha (2010) a educação integral não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, mas trata-se de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos **biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais**. (grifo dos autores).

⁶ Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Com o propósito de ampliar os direitos e garantir investimentos para a melhoria da educação pública no Brasil, o Governo Federal inseriu na agenda governamental a educação integral tendo como política indutora o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e da Portaria nº 19/2007.

Arroyo (2012) destaca que os “Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais.” (p. 33). Segundo o autor as políticas afirmativas do direito da infância-adolescência popular à vida, corpos, tempos-espacos e um digno e justo viver constituem o núcleo central desses programas, os quais não devem apenas propor a ampliação do tempo na escola, mas também é necessário reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência.

A territorialidade do Programa Mais Educação, espaços prioritários de implantação, considera as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

- capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária, de políticas públicas;
- cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos;
- cidades com 200.000 habitantes (2008), 163.000 habitantes (2009), 90.000 habitantes (2010) e 18.800 habitantes (2011). (MOLL et al, 2012, p. 134).

Moll et al (2012) afirmam que esse recorte revela o caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que impulsiona as ações do Programa, tornando-o uma estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais nos contextos de vulnerabilidade social e educacional. Diante disto, cabe aos professores, gestores, pesquisadores, colaborar para a qualificação do debate sobre a agenda implementada para a educação integral como política pública.

Portanto, como tarefa da sociedade inteira, a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira. (MOLL et al, 2012, p. 139, grifo da autora).

Neste sentido, a educação integral como política pública exige esforços coletivos na busca da superação aos inúmeros desafios da realidade educacional brasileira. A questão da escola de tempo integral e da educação integral implica considerar o aspecto tempo e espaço e, também o direito à aprendizagem. A expansão no horário de tempo na escola deve representar novas oportunidades de aprendizagens significativas.

Considerações finais

As reflexões explicitadas neste estudo demonstraram que garantir a educação como direito envolve questões como a democratização do acesso e garantia de permanência na escola; qualidade social da educação; democratização da gestão, as quais estão entre os desafios que o Brasil necessita priorizar em sua agenda para criar condições políticas e pedagógicas para superar os problemas decorrentes de uma

trajetória histórica marcada por desigualdades sociais e pela ausência de uma ação política que seja capaz de promover mudanças no campo das políticas sociais no País.

A política educacional deve ser compreendida de maneira articulada aos aspectos sociais, políticos e econômicos que determinam a sociedade. A educação como prática social exerce um papel fundamental para a transformação da realidade.

Assim, é necessário que o Estado amplie seu compromisso com a educação e assuma suas responsabilidades de forma que garanta o atendimento do direito à educação para todos. A escola deve se concebida como uma instância de formação e exercício de cidadania, ultrapassando a visão de preparação para o mercado.

Portanto, a qualidade da educação deve referir-se à formação integral da personalidade do educando, pois é através da educação que o homem se apropria da cultura e constrói sua história.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda Bezerra e SANTIAGO, Eliete. (orgs.). Políticas e gestão da educação básica. 2.ed. Recife: Universitária da UFPE, 2012.

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. IN: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.060, Brasília, 1990. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Mais Educação: Gestão intersetorial no território. 1.ed. Brasília, 2009. (Série Mais Educação).

CERVI, Rejane de Medeiros. Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil. 20.ed. Curitiba: Ibpex, 2005.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira. A educação pública como função do Estado. Comunicações - Vol. 5 nº 1, 1998. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/issue/view/82>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 [p. 30-41].

LOPES, Monik de Oliveira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Modernização Administrativa: Repercussões na gestão educacional. IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / e. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. 1.ed. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Educação Integral no Brasil de hoje. 1.ed. – Curitiba: CRV, 2012.

A educação para o desenvolvimento sustentável e a crise hídrica no estado de são paulo: reflexões preliminares a partir de uma realidade africana

Alexandre Marucci BASTOS¹
Sebastião de Souza LEMES²

Nas décadas que se seguiram aos dois grandes conflitos mundiais, a humanidade passou a refletir sobre os aspectos preservacionistas do nosso planeta. Tais reflexões fizeram a sociedade global iniciar um processo de despertar sobre essa questão, atingindo maior intensidade na década de 1970. A mudança, no entanto, teve maturação lenta. Milênios se passaram até que, segundo McCormick (1992, p.15) os movimentos ambientalistas emergissem no pós-guerra da primeira metade do século XX e tonificados nos anos 1970.

Nesse destaque cronológico, tal autor propõe determinado entendimento em que o ambientalismo global possa ser separado em duas fases: antes e depois da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, na Suécia, na qual foi promulgada a Declaration of the United Nations Conference on the human environment – “Declaração de Estocolmo” (UNEP, 1972; UN, 1972a). Tal Conferência realizada em 1972, portanto, se configuraria como um divisor de águas nesse contexto (McCORMICK, 1992, p.19).

O ano de 1972 foi de suma importância para a consolidação do debate ambiental, pois, segundo Martins e Gallo (2001, p.128) e Nobre e Amazonas (2002, p.30), além da Conferência de Estocolmo, outro fator contribuiu sobremaneira nesse sentido: a publicação naquele ano, pelo Clube de Roma, de um estudo sobre as tendências e os problemas econômicos que ameaçavam a sociedade global, denominado The limits to growth – “Limites do crescimento” (MEADOWS et al, 1972).

Consectário aos fatores relevantes mencionados, ocorridos no ano de 1972, a relação entre o homem e o meio ambiente foi o tema central em vários eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo Sachs (2009, p.234), foi ainda nos corredores do evento de Estocolmo que surgiu o termo “ecodesenvolvimento”, cujo conceito seria definido ao longo dos anos até se transformar na expressão “desenvolvimento sustentável” (DS), sobretudo em razão do relatório Nosso futuro comum (WCED, 1987), publicado pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento – a CMMAD.

Se a década de 1970 pode ser compreendida como o momento em que humanidade despertou definitivamente para as questões ambientais, o final dos anos de 1980 e início da década de 1990 seriam reservados à gênese da noção de um modelo que primasse por um desenvolvimento sustentável. Uma abordagem que foi ganhando forma, espaço e importância continuamente na agenda global. Consolidou-se a tal ponto que, em dezembro de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas decidiu enfatizar a

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – amarucci@uol.com.br.

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Ciências da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - ss.lemes2@gmail.com.

educação como um elemento indispensável para alcançar o DS, proclamando um período de dez anos – de 1º de Janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014 – como a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: DNUEDS (DEDS) 2005-2014 (UN, 2002a; 2002b; 2002c).

Destarte, este texto foi elaborado especificamente no formato de comunicação para ser apresentado em evento científico sobre educação; cujo desenvolvimento se deu em conjunto entre doutorando e seu respectivo orientador (com algumas informações e dados coletados da Tese de Doutorado, ainda em elaboração). A pretensão que reveste o teor da apresentação consiste em propor, sobretudo junto aos congressistas participantes, uma discussão no âmbito de um determinado contexto que possa ser compreendido pela proposta de uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS); no intuito de promover reflexões preliminares compartilhadas sobre qual seria sua essência aplicada mediante fatos reais da atualidade.

Nesse propósito, será abordada a crise hídrica que se estabeleceu no estado de São Paulo justamente no íterim da vigência da DEDS, colocando-a em contraponto a partir de uma realidade africana, onde a escassez de água não é acaso, e sim um fato corrente. Dessa forma, considerando que a água trata-se de um bem precioso, imprescindível, para qualquer sociedade, há pertinência em colocar à luz da discussão a postura das respectivas autoridades governamentais, paulistas e africanas, diante cenários de restrições hídricas, e o quanto foi considerada a educação em um eventual processo de conscientização nesse sentido, mormente à ensejada proatividade requerida por políticas públicas e gestão da educação para tanto.

Da educação ambiental para uma educação para o desenvolvimento sustentável

No que tange a função educacional no contexto preservacionista global, embora desde meados dos anos de 1960 já houvesse a consciência da importância de inserir na educação a preocupação com as questões ambientais, foi em decorrência do ânimo propiciado pela Conferência de Estocolmo de 1972, que a educação ambiental (EA) ganha o devido espaço e passa a ser considerada como um campo de ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais (MEDINA, 1997, p.258-259). A partir de então a EA ocupa seu fundamental papel nesse processo. Foi sob essa dinâmica que a EA, a partir da década de 1970, passa então a ser pauta prioritária de vários eventos promovidos pela comunidade internacional, entre os quais se destacam os seguintes:

No ano de 1974, ocorreu o Seminário de Educação Ambiental, em Jammi, Finlândia (Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO³), quando os Princípios de Educação Ambiental são estabelecidos. Na ocasião se reconheceu que a EA permite alcançar os objetivos de proteção ambiental; não se tratando de um ramo da ciência ou uma matéria de estudos separados, mas de uma ação integral permanente (BURSZTYN e PERSEGONA, 2008, p.162; MEDINA, 1997, p.259; NASCIMENTO, LEMOS, MELLO, 2008, p.82).

Naquele mesmo ano de 1974, foi realizado em Cocoyoc, no México, o simpósio organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA (UNEP) 4 e pela Comissão das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO).

⁴ *United Nations Environment Programme* – UNEP, entidade encarregada de coordenar uma resposta global aos desafios lançados pela problemática ambiental do planeta, com sede em Nairóbi, capital do Quênia. Criada em 15 de dezembro de 1972, pela Resolução nº 2.997 da Assembleia Geral da ONU, para

(UNCTAD – United Nations Conference on Trade and Development). Em tal evento foi produzido um documento denominado como a Declaração de Cocoyoc (UNEP, UNCTAD, 1974), pelo qual surge uma nova percepção da relação entre sociedade e natureza, incorporando à discussão a ideia de que existiam limites ambientais e sociais para o desenvolvimento que deveriam ser respeitados, e a educação teria um papel fundamental nesse aspecto (BURSZTYN, PERSEGONA, 2008, p.160; UNEP, UNCTAD, 1974, n.p.) 5.

Na sequência ocorreram ainda vários outros eventos relevantes sobre EA. Não cabe aqui relacionar todos, mas pelo menos os que seriam considerados por este texto merecedores de registro, entre os quais, em 1975, o Seminário Internacional de Educação Ambiental de Belgrado, organizado pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, quando então foi elaborada a Carta de Belgrado (UNESCO, UNEP, 1975), caracterizando, destarte, o startup do Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA.

Em 1977, dois anos depois do evento de Belgrado, ocorreu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (UNESCO, UNEP, 1977), realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS); e organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA. Na ocasião foram ratificados os princípios orientadores da EA, contribuindo para precisar a sua natureza educacional, definindo seus objetivos e características, assim como as estratégias pertinentes em nível nacional e internacional (BURSZTYN e PERSEGONA, 2008, p.172; MEDINA, 1997, p.259; NASCIMENTO, LEMOS, MELLO, 2008, p.80-81).

Segundo Bursztyn e Persegona (2008, p.172) e Medina (1997, p.259), a Conferência de Tbilisi constituiu-se como o ponto culminante do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), cuja Declaração, além de enfatizar o caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador da EA, postulou que a mesma se faz como um elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não formal, em favor do bem estar da comunidade humana.

Assim seguia a EA pelo seu trajeto histórico, até que, no início da década de 1980, seriam providenciados avanços propositivos estratégicos no sentido de estabelecer um modelo de desenvolvimento sustentável (DS). Foi quando a expressão DS começaria, então, a ganhar certa proeminência com a publicação de *World conservation strategy – WCS –* (IUCN, UNEP, WWF, 1980), pela International Union for Conservation of Nature Resources – IUCN, com a assessoria, a cooperação e assistência financeira do PNUMA e do World Wide Fund for Nature (WWF). O próprio prefácio e subtítulo da WCS – “living resource conservation for sustainable development” – indicam a linha mestra seguida por tal obra: que a estratégia para a conservação do mundo implicaria na adoção de um modelo de vida que não compromettesse os recursos atuais quanto às necessidades das gerações futuras, com vistas a fazer prevalecer um desenvolvimento sustentável (DS) em nível global.

No entanto, em que pese o valor do documento publicado pela WCS, foi por meio da publicação do relatório *Nosso futuro comum* (WCED, 1987), apresentado em 20 de março de 1987, pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD (World Commission on Environment and Development – WCED), que a

atender o que havia sido deliberado na Conferência de Estocolmo (BURSZTYN e PERSEGONA, 2008, p.151; McCORMICK, 1992, p.113; UNEP, 2006, p.3 e 8; UN, 1972b).

⁵ As posições de Cocoyoc foram aprofundadas um ano depois, em 1975, com a publicação do relatório final de um projeto da Fundação Dag-Hammarskjöld (DHF, 1975), que contou com a participação de 48 países. O PNUMA e mais treze organismos da ONU também contribuíram (BRÜSEKE, 1996, p.106).

expressão DS passaria a ser efetiva e mundialmente difundida, consolidando a essência do DS lançada pela WCS. Sua repercussão pode ser atribuída pela própria representatividade institucional nele embutida, tanto que, em razão de a CMMAD ter à frente naquela ocasião a premiê da Noruega, Grø Harlem Brundtland, tanto a Comissão como o relatório Nosso futuro comum passaram também a ser conhecidos como Comissão Brundtland e Relatório Brundtland, respectivamente (DUPUY e VIÑUALES, 2015, p.12; GADOTTI, 2012, p.98; LIMA, 2011, p.38; NOBRE e AMAZONAS, 2002, p.39).

Resultado dos trabalhos da CMMAD, realizados em Oslo, Noruega, desde 1983, o mencionado relatório Nosso futuro comum ou Relatório Brundtland (WCED, 1987) enfatizou o reconhecimento que cada nação deveria, sim, promover seu desenvolvimento, mas que esse fosse sustentável, que pudesse satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em também satisfizer suas próprias necessidades.

Foi nesse contexto, portanto, que tal relatório da CMMAD – fruto, como já aludido, de uma Comissão revestida pelo manto de expressiva representatividade mundial – trouxe uma definição para a expressão “desenvolvimento sustentável” (DS) que ainda hoje é amplamente difundida: “O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 41, tradução livre nossa) 6.

Devido à repercussão do documento da CMMAD, a expressão DS passou a ser recorrente, consolidando-se na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, CNUMAD-92, realizada de 3 a 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, razão pela qual esse evento também ser conhecido como Rio-92 ou ECO-92 (UNCED, 1992; BRASIL, 2012). As negociações na Rio-92, além de aprovar o relatório Nosso futuro comum, resultaram em promulgações de importantes documentos que ganharam destaques nos anais da história ambiental, entre os quais ganhou relevância a Agenda 21. (ARID, 2003, p.2; DUPUY e VIÑUALES, 2015, p.13-14; GADOTTI, 2011, p.80; MELLO e OJIMA, 2004, p.3; e SACHS, 1993, p.58-59).

De fato, dos acordos assinados na Rio-92, o de maior destaque foi a Agenda 21 (CNUMAD, 1992, 1995). Um documento considerado como o mais abrangente e de maior alcance (BURSZTYN e PERSEGONA, 2008, p.252; GADOTTI, 2012, p.44; LAGO, 2007, p.76; e SACHS, 1993, p.59). Oliveira (2011, p.64) faz questão de frisar que, tanto a assinatura de documentos como Agenda 21 como a exaltação do DS, como solução das questões ambientais, remete a leitura para evidências cabais do sucesso da CNUMAD-92, a Rio-92.

Não obstante o caráter de não obrigatoriedade – fato que inclusive suscitaria certo ceticismo à época (SACHS, 1993, p.59) –, a Agenda 21 acabaria por ganhar difusão ao se configurar como um plano ou programa de ação, em forma de recomendações, de abrangência nos mais diversos níveis de aplicação, representando um consenso mundial; uma forma de compromisso político de alto nível, bem como por constituir o primeiro esforço de sistematização de amplo programa de ação para a transição relativa ao DS, preparando, destarte, o mundo para o século XXI (BURSZTYN e PERSEGONA, 2008, p.252).

Foi, portanto, nesse contexto propício, que se iniciou certa acoplagem entre a essência da educação ambiental (EA) – que vinha sendo constituída desde meados da década de 1960 – e uma educação voltada ao desenvolvimento sustentável (EDS) –

⁶ Texto original: “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”.

seguindo uma abordagem lançada a partir de 1987, com o relatório *Nosso futuro comum*, cujos preceitos foram consolidados em 1992, na Rio-92. Entre os eventos internacionais que contribuíram para esse processo de consolidação propositiva de uma EDS, destacam-se dois encontros promovidos pela ONU/UNESCO, que trataram sobre o tema: um em 1997 e outro em 2002.

O evento de 1997 se refere à “Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade”, realizada na cidade de Tessalônica (Grécia), de 8 a 12 de dezembro de 1997 (UNESCO, 1997 e 1999). Quanto ao evento de 2002, trata-se da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CMDMS), realizado em Johannesburgo (África do Sul), de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, quando novamente se buscou fazer um balanço das conquistas, desafios e das novas questões surgidas desde a Conferência Rio-92, daí sendo denominada de Rio+10 (UN, 2002a).

Ambos os eventos, grego e sul-africano, ocupam cada qual seu lugar de destaque nesse trajeto conceitual de uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). O primeiro, como ocasião para que o tema “educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)” aparecesse, pela primeira vez, associado à educação ambiental (EA), marcando uma mudança profunda na trajetória da EA (SCOULLOS, 2004, n.p.; BARBIERI e SILVA, 2011, p.60).

O destaque do segundo, referente à Cúpula de Johannesburgo de 2002, Rio+10, consiste no fato de tal evento proporcionar que a EDS viesse enfim à luz proposicional, quando suas bases institucionais, que haviam sido concebidas em Tessalônica, fossem devidamente formatadas. Foi na Rio+10, portanto, que definitivamente a EA seria entendida de modo mais pragmático: como estratégia de governabilidade das questões ambientais, associada, porquanto, às dimensões de um modelo de desenvolvimento sustentável (DS) defendidas na CNUMAD-92, Rio-92, mormente ao disposto pelo Capítulo 36 da Agenda 21 (GADOTTI, 2012, p.81). Ademais, a importância do evento de Johannesburgo, em relação à EDS, ganha tônica quando Czapski (2008, p.106) destaca o fato de que, em vez de mencionar EA, os documentos da Rio+10 adotam a expressão EDS.

Em síntese, se no Documento Final aprovado em Tessalônica a EDS foi concebida, em Johannesburgo ela recebeu uma formatação deliberativa mais formal, por meio de um decisivo documento para a EDS: a Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável, vindo a estabelecer o Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – “Plano de Implementação de Johannesburgo” (UN, 2002a), pelo qual se confirmou o quão importante seria uma educação com olhos para o DS, recomendando que a Assembleia Geral da ONU considerasse a adoção de uma década de educação para o desenvolvimento sustentável a partir de 2005 (UN, 2002a, p.62, grifo nosso).

Foi desse modo, então, que a EDS e a DEDS foram oficializadas, pois a recomendação de Johannesburgo foi acatada logo a seguir, quando, em 20 de dezembro de 2002, na 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, a Resolução 57/254 (UN, 2002b, 2002c) foi aprovada; pela qual a educação foi enfatizada como um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável, decidindo proclamar o período de dez anos – de 1º de Janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2014 – como a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: DNUEDS (DEDS) 2005-2014 (UN, 2002a; 2002b; 2002c).

O Plano de Implementação da DEDS elaborado pela UNESCO, evidencia que o êxito do programa EDS estaria em função da integração de todos os níveis da comunidade: local, nacional, regional e global, pois um pretensão desenvolvimento

sustentável não seria alcançado em apenas um desses níveis, já que as causas, efeitos, problemas e soluções estão entrelaçados entre os mesmos, com implicações mútuas, do princípio ao fim (UNESCO, 2005, p.84). Nesse aspecto, ao se considerar o caráter propositivo que reveste tanto a EDS como uma década dedicada à sua priorização (2005-2014), caberia a cada comunidade decidir pela sua adoção ou não, restando evidente que o êxito da EDS seria medido especialmente pelo lugar que a EDS teria no diálogo sobre desenvolvimento com a própria comunidade envolvida, refletindo-se em seus respectivos níveis (UNESCO, 2005, p.84).

À luz desse entendimento, pelo qual o alcance dos objetivos da EDS estaria em função do nível de engajamento de cada localidade – compartilhado e em sinergia com os demais níveis onde os reflexos da EDS alcançariam –, o presente texto, atento às respectivas proporções, coloca duas realidades em circunstâncias regidas por um cenário de escassez da água: a atual crise hídrica no estado de São Paulo e uma realidade corrente africana.

A educação como elemento fundamental para preservar a vida no deserto africano

O sistema do Rio Cubango/Okavango, localizado na região da África Austral do continente africano, configura-se como uma bacia hidrográfica que, ao longo de seu curso com mais de 1.800 km, privilegia as Repúblicas de Angola, Namíbia e Botsuana (OKACOM, 2011a, p.16 e 51). O curso de seu principal rio tem a nascente no planalto angolano, com o nome de Cubango. Segue a sudeste até se fazer como delimitação parcial da fronteira entre a Namíbia e Angola. Neste trecho recebe o Rio Cuíto, seu principal tributário (p.18).

Já com a denominação alterada de Cubango para Kavango, atravessa uma faixa estreita da Namíbia em direção a Botsuana. Ao adentrar em Botsuana, passa a ser denominado de Okavango, e inicia a formação do “Panhandle” para logo a seguir começar a espalhar-se pelas areias planas do Deserto do Kalahari, onde forma uma bacia de terras úmidas de importância global – o “Delta do Okavango”. No Delta, o caudal forma uma série de leques de evaporação nas planícies do Kalahari, sobretudo os “Leques de Makgadikgadi”, alimentados pelo rio Boteti (OKACOM, 2011a, p.18 e 35).

Por se tratar de um dos maiores Sítios Ramsar⁷ do mundo, o Delta do Okavango é a parte que mais se destaca nessa bacia hidrográfica. Nesse contexto, devido à sua localização e variedade de habitats, a área compreendida pelo Delta é considerada uma das mais exclusivas do mundo para a conservação da biodiversidade. O ambiente úmido do Delta constitui um local de repouso para as aves que migram para a África Austral durante o inverno boreal. Dessa forma, a Bacia Cubango-Okavango possui um valor ambiental significativo aos níveis regional, nacional, e – mais importante – mundial (OKACOM, 2011a, p.35).

Além do significativo valor ambiental, o sistema do Rio Cubango/Okavango possui uma peculiaridade hidrodinâmica merecedora de comentário: suas águas, que

⁷ Segundo o Ministério do Meio Ambiente brasileiro (BRASIL. MMA, [2011?]), Sítios Ramsar são áreas, de relevante proteção e conservação ambiental, definidas pela *Convenção sobre Zonas Úmidas de Importância Internacional*, mais conhecida como “*Convenção de Ramsar*”: um tratado intergovernamental estabelecido em fevereiro de 1971, na cidade iraniana de Ramsar, e que está em vigor desde 21 de dezembro de 1975, com vigência indeterminada. Até janeiro de 2010, a Convenção contabilizava 159 adesões. O Brasil assinou a Convenção em setembro de 1993, ratificando o ato em 1996. A *Convenção Ramsar* estabelece marcos para ações nacionais e para a cooperação entre países com o objetivo de promover a conservação e o uso racional de zonas úmidas no mundo. Essas ações estão fundamentadas no reconhecimento, pelos países signatários da Convenção, da importância ecológica e do valor social, econômico, cultural, científico e recreativo de tais áreas.

nascem no planalto angolano, e que percorrem praticamente 2.000 km por territórios de três países, não deságuam no oceano, mar, rio ou em qualquer outro curso ou corpo hídrico. Ao fim de seu percurso, o Okavango simplesmente espraia-se pelas areias planas do Kalahari, se dispersando por um conjunto de leques que compõem uma área de pântanos, quando suas águas se evaporam e/ou sofrem um processo natural de drenagem fóssil (OKACOM, 2011a e 2015b).

Por toda a extensão territorial do sistema Cubango-Okavango constata-se o quanto os países, por ele atendidos, dependem de tal sistema hídrico para suprir suas necessidades sociais e econômicas legítimas. A população da bacia, segundo um estudo de 2011 (OKACOM, 2011a, p.23), era de 921.890 habitantes, e a previsão para 2025 é que atinja os 1,28 milhões de pessoas, das quais 62% em Angola, 22% na Namíbia e 16% no Botsuana.

Em toda a bacia verifica-se uma tendência para a urbanização, associada ao crescimento demográfico e à falta de formas de subsistência alternativas. Nesse sentido, Angola, Namíbia e Botsuana reconhecem as implicações que ações visando qualquer tipo de desenvolvimento a montante do rio podem ter nos recursos a jusante. Tanto que a maior parte da bacia ainda está subdesenvolvida, e o Rio Cubango-Okavango se mantém como um dos poucos rios em estado “quase impoluto” do mundo (OKACOM, 2015a, n.p.).

Apesar da classificação de “águas quase impolutas”, há a necessidade de instaurar mecanismos que garantam essa situação favorável para gerações futuras, conforme adverte o estudo elaborado por Panda et al. (2015). Nesse sentido, os Governos das Repúblicas de Angola, da Namíbia e do Botsuana, orientados pelo espírito de gestão da Bacia do Rio Okavango como entidade única, acordaram em assinar, em Windhoek, capital da Namíbia, a 15 de Setembro de 1994, o “Acordo OKACOM”, definindo o Estabelecimento da Comissão Permanente das Águas da Bacia Hidrográfica do Rio Okavango (OKACOM, 1994). Tal Acordo elevou a Bacia do Rio Cubango/Okavango como fonte imperiosa de recursos hídricos para os três países, aceitando os conceitos de gestão de recursos naturais adequada ao meio ambiente, desenvolvimento sustentável e utilização equitativa dos sistemas compartilhados de cursos de água, conforme previsto nas cláusulas constantes da Agenda 21, fruto da Conferência do Rio de Janeiro⁸, de 1992, a Rio-92 (OKACOM, 1994, grifo nosso).

Para assessorar tecnicamente os países signatários do Acordo de 1994, neste próprio documento foi criada a Comissão Permanente para os Recursos Hídricos da Bacia do Rio Cubango – OKACOM (atualmente, Comissão Permanente das Águas da Bacia Hidrográfica do Rio Okavango). Tal entidade promoveu sucessivas ações e estudos no tocante à preservação da Bacia Hidrográfica do Cubango-Okavango⁹. Até que, em 2011, subsidiadas pela Comissão OKACOM, as Repúblicas de Angola, da Namíbia e do Botsuana decidem estabelecer o Programa de Ação Estratégico do Cubango-Okavango (PAE), cujo instrumento é apoiado, a nível nacional, pelos respectivos Planos de Ação Nacionais – para a gestão sustentável dos recursos da Bacia do Rio Okavango (PAN). Dessa forma, cada um dos países que compõem a bacia fez, do seu respectivo PAN, um instrumento crítico para a implementação das ações prioritárias do âmbito nacional. Que, de modo sinérgico, busca a integração das

⁸ Referente à CNUMAD-92 UNCED, 1992; BRASIL, 2012). *Agenda 21* (CNUMAD, 1992, 1995).

⁹ Devido aos efeitos da guerra civil angolana, a qual, apesar de breves intervalos de trégua, se arrastava desde 1975, o trabalho da Comissão foi posto em causa entre 1994 e 2002, que limitou as atividades na Bacia do Cubango-Okavango. Contudo, mesmo sob as restrições operacionais decorrentes de tal guerra, a OKACOM não abandonou sua missão, mantendo-se ativa dentro do possível. Com a assinatura de paz em 2002, a Comissão pôde retomar efetivamente seus trabalhos na Bacia (OKACOM, 2011e, n.p.)

preocupações a nível transfronteiriço da própria bacia, nas mais diversas implicações nos processos de tomada de decisões (OKACOM, 2011b, 2011c, 2011d).

Os PAN de Angola (OKACOM, 2011b), do Botsuana (OKACOM, 2011c) e da Namíbia (OKACOM 2011d), todos endossados pela chancela política, identificaram os problemas e intervenções prioritários, tornando-se planos de implementação estratégicos para cada porção nacional alinhados aos aspectos transfronteiriços da Bacia Hidrográfica do Cubango-Okavango. Embora os PAN, em suas essências, contribuam para o PAE, são documentos independentes, porém coesos, que detalham os objetivos, metas e intervenções nacionais a serem atingidas, inclusive com diretrizes comuns.

O PAE e os PAN no seu conjunto materializaram, portanto, uma sensibilização na forma de compromisso compartilhado para a gestão sustentável melhorada dos recursos hídricos por parte das nações banhadas pela bacia: Angola, Namíbia e Botsuana. Sob uma perspectiva pela qual restou consolidado que todos os países envolvidos avançassem continuamente em direção a uma administração melhorada de todos os recursos naturais a nível nacional, com a confiança de que mesmo a ação mais insignificante poderá conduzir a uma melhoria significativa quando tomada coletivamente (OKACOM, 2011b, 2011c, 2011d).

Os PAN das Repúblicas de Angola, do Botsuana e da Namíbia (respectivamente, OKACOM, 2011b, 2011c, 2011d) reconheceram que a educação exerceria um papel fundamental nesse processo visando à implementação de diretrizes estratégicas relativas à preservação e conservação da Bacia Hidrográfica do Cubango-Okavango, pois são requeridas amplas campanhas de educação pública, começando pelas comunidades da bacia e indo até ao nível das instituições locais (OKACOM, 2011a, p.151, grifo nosso). Nesse aspecto, os PAN das Repúblicas de Angola, do Botsuana e da Namíbia reservaram o devido espaço para que a educação providenciasse as bases necessárias para sensibilizar e conscientizar as comunidades envolvidas nesse propósito, à luz das dimensões de sustentabilidade.

A dimensão cultural, em relação ao sistema Cubango/Okavango, reside no fato de que ao longo de sua extensão há muitos locais culturais e espirituais, com características morfológicas específicas, tais como lagoas, quedas de água e grandes árvores, cujos elementos são considerados elementos sagrados. Dessa forma, eventuais alterações nesse sistema – na sua morfologia e a perda de vegetação – podem levar ao desaparecimento desses locais culturalmente ricos (OKACOM, 2011a, p.161). Quanta à dimensão econômica, tal sistema suporta as populações, os seus animais e uma miríade de modos de subsistência que vão desde a pesca artesanal à agricultura em pequena escala (OKACOM, 2015b, n.p.).

De modo abrangente, os bens e serviços gerados pela Bacia do Cubango-Okavango são importantes para toda uma panóplia de formas de vida das comunidades ribeirinhas: desde a pesca artesanal e a pequena agricultura, até a relevante indústria de ecoturismo no Delta do Okavango (OKACOM, 2011a, p.35). Enfim, a bacia constitui uma realidade regida por um complexo ciclo definido pelo pulso das cheias que alimentam e suportam os sistemas ecológicos, econômicos e sociais na região da África Austral, sendo a Namíbia e a Botsuana dois dos países com maior índice de aridez dessa região (OKACOM, 2015a, 2015b, n.p.).

Pela realidade descrita, os PAN de cada país, que compõe a bacia, reconheceram que só por meio de programas de educação e sensibilização ambiental seria possível dar suporte a uma gestão compartilhada e participativa dos recursos hídricos evidenciados, sobretudo na implementação de mecanismos de gestão dos sistemas de água e saneamento, de modo a garantir não só a quantidade como a qualidade da água. Dessa forma, ao ressaltar a necessidade em desenvolver programas educacionais vocacionados

à preservação da bacia, os PAN também buscaram colocar no mesmo patamar de importância, a gestão para preservação vegetativa e animal. Tanto para frear um inconsequente extrativismo da flora, seja quanto aos aspectos de proteção dos recursos faunísticos com vista à redução da caça e da pesca ilegais (OKACOM, 2011b, 2011c, 2011d, grifo nosso).

As questões relacionadas à dimensão espaço-territorial, subjacente ao equilíbrio multidimensional ensejado, também foram devidamente observadas e tratadas nos PAN, nos quais foi destacada a importância de capacitar as comunidades em relação aos procedimentos participativos na elaboração de planos diretores relativos ao ordenamento da ocupação de território, desde o nível dos municípios servidos pela bacia, a fim de reduzir crescimento desordenado nos assentamentos junto à bacia (OKACOM, 2011b, 2011c, 2011d).

Enfim, pelo que foi colocado à luz da discussão, percebe-se o quanto é precioso o sistema do Rio Cubango/Okavango para as Repúblicas de Angola, da Namíbia e do Botsuana, e como esses países africanos, os mais interessados em sua preservação, agem nesse sentido. Nesse contexto, ganha inequívoca relevância o Acordo da OKACOM, de 1994, pelo qual foi possível fazer com que os estados membros promovessem um desenvolvimento coordenado e ambientalmente sustentável dos recursos naturais oferecidos pela Bacia Hidrográfica do Cubango-Okavango, sobretudo quando da instituição dos PAN.

Nos PAN, configurados como instrumentos estratégicos, a educação assume um papel fundamental, de modo a fazer com que a comunidade ribeirinha atual assimile a consciência de satisfazer suas necessidades sociais, econômicas e culturais legítimas do presente, mas buscando garantir que as gerações futuras também as satisfaçam; algo que em tese seria a essência de uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) colocada em prática na realidade da Bacia Cubango/Okavango, situada em uma região de elevada aridez.

Se na região da Bacia Cubango/Okavango a escassez de água não é acaso, e sim uma realidade corrente, o mesmo não se pode dizer do estado de São Paulo. Diferentemente do exemplo africano colocado à luz da discussão, no estado paulista haveria, de certa forma, até uma determinada noção de abundância hídrica, mesmo que em reminiscência já tenham ocorridos momentos de estiagens preocupantes, mas não nas proporções que vem pairando em São Paulo há praticamente dois anos, justamente durante a vigência da DEDES.

Os países africanos que compõem a Bacia Cubango/Okavango agiram de modo a proteger os preciosos recursos hídricos oferecidos pelo respectivo sistema, visando seu uso sustentável, inclusive reconhecendo a imprescindibilidade da educação nesse propósito. Resta saber, então, como o estado de São Paulo, mesmo com situações pretéritas de restrições hídricas, que justificariam ações proativas, teria agido no tocante aos seus recursos hídricos. Sobretudo quanto a oferecer subsídios para que os alunos de sua rede pública tivessem o mínimo de condições para um compatível discernimento sobre a criticidade hídrica que vem se anunciando nos últimos anos na realidade paulista. Algo que remete à relevância de agir proativamente, levando a efeito adequadas políticas públicas e gestão da educação.

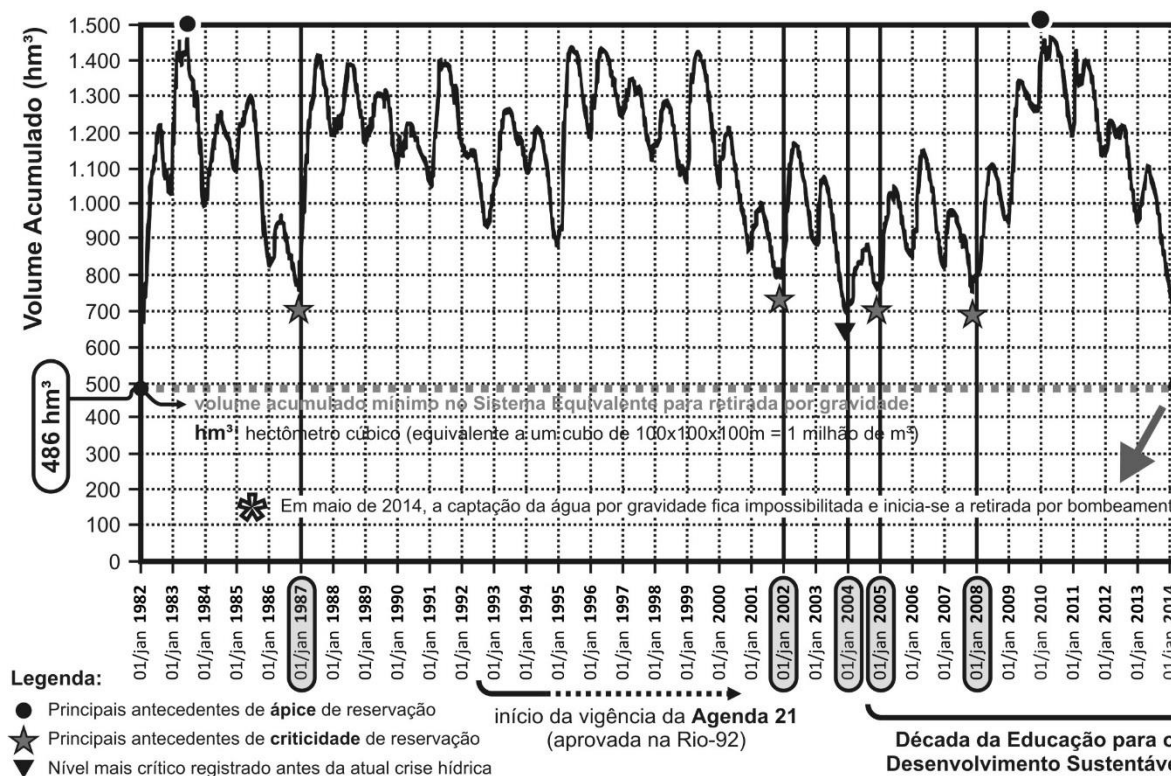
A educação pública no contexto da crise hídrica no estado de São Paulo em plena DEDES

Em um trajeto cronológico decenal, muitos fatos podem ocorrer e, após curto prazo, até cair no esquecimento. A atual crise hídrica, por exemplo, não é inédita na história paulista. Segundo Reinach (2014), há pouco mais de dez anos, no final de 2003 e ao longo dos primeiros meses de 2004, a Região Metropolitana de São Paulo já havia

sofrido com os baixos níveis do Sistema Cantareira, quando pela primeira vez o “volume morto” foi utilizado. Mas, como se diz em aforismo, memória não é um dos pontos fortes do brasileiro, assim como não seria um despautério aludir que planejamento na dinâmica da gestão pública brasileira não corresponde à realidade de sua essência pragmática, sobretudo quanto a promover uma postura governamental de prontidão estratégica com visão em longo prazo. Porém, faz-se necessário tratar tal abordagem em partes, de modo didático, para melhor elucidar tais colocações, que envolve a água, a educação e o desenvolvimento sustentável.

Inicia-se pela água: o Sistema Cantareira é composto tecnicamente por um conjunto de cinco barragens localizadas no estado de São Paulo, na região da serra cujo nome deu origem a tal denominação. Suas represas são interligadas por um complexo sistema de túneis e canais, bem como dispositivos de bombeamento. Os principais reservatórios destinados à armazenagem de água são três, a saber: (1) Jaguari-Jacaré (em Bragança Paulista); (2) Cachoeira (Piracaia); e (3) Atibainha (Nazaré Paulista). Essas três represas do Sistema Cantareira corresponde ao que se denomina “Sistema Equivalente” de armazenamento (BRASIL. ANA, 2015, p.6). Assim, para demonstrar que a atual crise hídrica não é algo inédito, elaborou-se o Gráfico 1, no qual é possível verificar a evolução do volume acumulado no Sistema Equivalente (do Cantareira), a partir de 1982, até 31 de dezembro de 2014.

Gráfico 1: Evolução do volume acumulado no Sistema Equivalente – de 1982 a 2014.



Fonte: Elaboração adaptada nossa a partir de BRASIL. ANA, 2015, p.9.

O Gráfico 1 fornece uma significativa gama de informações relevantes sobre os níveis progressos de armazenagem (reservação) hídrica do Sistema Canteira (Equivalente), cuja essência já inicia a fundamentação factual em relação aos propósitos deste texto. Como é possível observar, os menores níveis ocorreram histórica e

predominantemente ao final de cada ano, e os maiores durante os quadrimestres seguintes.

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente – Rio-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, foi aprovada a Agenda 21 (CNUMAD, 1992, 1995) e, em 2005, inicia-se oficialmente a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDES (UN, 2002a; 2002b; 2002c). Mediante tais parâmetros, constata-se pelo Gráfico 1, portanto, que a ameaça de um colapso do Sistema Cantareira já havia se apresentado ao final de 2001, durante a vigência da Agenda 21; ademais, três novos alertas foram dados pela natureza ao final de 2003 e início de 2005 e 2007, estes dois últimos já durante a DEDES.

Desse modo, com exceção do índice de 1982 – ano em que o Sistema Cantareira iniciou sua operação na configuração atual –, antes da crise de 2014 o volume acumulado do sistema ficou abaixo dos 800 hm³ (um hectômetro cúbico é igual a um milhão de metros cúbicos) em cinco ocasiões (assinaladas com quatro estrelas e um triângulo no Gráfico 1), sendo que, ao final de novembro e início de dezembro de 2003, esse volume ficou abaixo dos 700 hm³ (triângulo no Gráfico 1). O mais baixo até então registrado; quando o volume morto foi utilizado pela primeira vez. E é a partir desse fato que ganha relevância essa abordagem, tanto em relação ao contexto estratégico como ao educacional, conforme se explica:

Ao término do ano de 2013 e início de 2014 (com a DEDES em vigência), o volume acumulado ficou novamente abaixo dos 800 hm³. No entanto, mesmo com tantos alertas antes da atual crise, a natureza sempre foi generosa com os gestores públicos dos recursos hídricos, pois, conforme se verifica no Gráfico 1, o volume do sistema era gradativamente recuperado ao longo dos primeiros meses do ano subsequente, inclusive atingido os índices históricos mais altos nos primeiros semestres de 1993 e 2010 (assinalados com círculos no Gráfico 1).

Tais comportamentos volumétricos apresentados pelo Sistema Cantareira podem ter criado uma acomodação geral no poder público, bem como certa noção de abundância e segurança hídrica por parte da própria sociedade como um todo, implicando em eventual desprezo pelas questões cruciais relativas à teoria do desenvolvimento sustentável (DS) e, conseqüentemente, à visão propiciada por uma gestão estratégica sobre tal questão, algo que uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) busca evidenciar.

A própria crise atual de abastecimento de água ilustraria como a questão climática é complexa: conforme se verifica no Gráfico 1, em 1º janeiro de 2014, o volume do Sistema Equivalente (do Cantareira) estava próximo dos 800 hm³, porém bem acima dos 700 hm³ de exatos dez anos atrás (1/1/2004), quando da mais severa crise antes da atual; época que, pela primeira vez, o volume morto foi utilizado. Entretanto, o regime de chuvas, no primeiro quadrimestre daquele ano de 2004, favoreceu a recuperação de armazenagem do Sistema Equivalente. Algo que não ocorreu no respectivo quadrimestre de 2014 – em plena vigência da DEDES – e, conseqüentemente, o Sistema Cantareira vem sucessivamente batendo recordes, de toda a sua história, em relação ao seu nível mínimo.

Nesse contexto, são levantados alguns pontos que em tese provocariam e justificariam indagações, seguidas por supostas reflexões, tais como:

Mesmo com tantos alertas de um possível colapso do Sistema Cantareira desde o final da década de 1980, houve alguma preocupação relacionada às dimensões espacial e ambiental de sustentabilidade, tanto em relação à acomodação antrópica nas regiões de seus respectivos mananciais, como com a expansão de consumo de água decorrente

do contínuo aumento populacional das Regiões Metropolitanas de São Paulo e de Campinas?

A questão da água no estado de São Paulo está sendo tratada sob a perspectiva de uma visão estratégica?

A sociedade paulista (principalmente a paulistana) estaria preparada para enfrentar um efetivo cenário de escassez de água? Ela estaria consciente sobre esse risco?

Mesmo diante um iminente colapso hídrico, as autoridades responsáveis pela gestão da água em São Paulo ainda relutam em assumir a suposta gravidade da situação perante a sociedade, deixando de prepará-la e/ou conscientizá-la sobre uma eventual escassez?

Em que pese os registros pretéritos do volume do Cantareira indicarem certa recuperação nos primeiros quadrimestres subsequentes aos níveis mínimos, qual seria a razão da inércia do poder público diante o fato de o volume do sistema continuar caindo drasticamente desde o início de 2014, contrariando de forma contundente os fatos pregressos?

Como saber se as chuvas virão ou não em quantidades suficientes nos próximos anos – sobretudo nos locais necessários –; ou seja, como enfrentar a temerária incógnita representada pelos futuros regimes de chuvas, esquivando-se de meras especulações; sejam elas pessimistas ou otimistas?

Os estudos e as discussões sobre a crise da água no estado de São Paulo teria ressonância além dos gabinetes políticos e dos espaços acadêmicos?

A capacidade cognitiva da sociedade paulista como um todo estaria à altura para entender o tema da água, inclusive questionando as decisões sobre a questão ou a colocando sob um contexto sustentável coletivo presente e futuro?

Em relação à dimensão cultural de sustentabilidade, há como conscientizar uma sociedade sobre a essência de um desenvolvimento sustentável sem que seja por meio da educação, preferencialmente desde o início do trajeto propedêutico?

Não obstante a vigência da Agenda 21 desde 1992, os milhões de discentes que já passaram pelas carteiras da rede pública de ensino administrada pelo governo do estado de São Paulo, foram efetivamente conscientizados nesse período sobre a importância da água e de um desenvolvimento sustentável?

Considerando que a DEDS se encerrou ao final de 2014, justamente quando a crise hídrica que assola São Paulo foi deveras iniciada e poderá ser a mais grave na sua história, a plataforma curricular da rede da educação pública estadual pelo menos evidenciou nos últimos cinco anos a vigência de tal documento da ONU, ou levou a efeito seus propósitos visando uma educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)?

Quantos alunos já ocuparam as carteiras das salas de aula das escolas públicas no estado de São Paulo nos últimos cinco anos, período que corresponde à metade derradeira da DEDS?

Esses milhões de alunos foram preparados de modo a compor um “imenso exército de cidadãos em defesa do desenvolvimento sustentável”, aptos a advogarem em favor da água e difundirem um novo comportamento consciente sobre a importância dos recursos hídricos, algo que poderia contribuir sobremaneira tanto para evitar como para enfrentar, de forma ponderada e com maturidade civilizatória, uma eventual escassez de água?

No intuito de dar uma noção de grandeza às duas últimas questões lançadas, segundo a Fundação Seade (SÃO PAULO. SEADE, s.d.), o total de matrículas, em 2013, para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e a todas as séries do Ensino

Médio (EM) era de 3.288.013, distribuídas da seguinte forma: 1.699.828 (51,7%) para os anos finais do EF; e 1.588.185 (48,3%) para todo o EM. Se somarmos aos quase 3,3 três milhões de matrículas citadas os 2,8 milhões de concluintes do EM de 2005 a 2012 (ínterim compreendido pela DEDS), se constata um contingente total na ordem de 6,1 milhões de jovens e adolescentes, cujo montante justificaria a utilização da expressão “imenso exército em defesa do desenvolvimento sustentável”, já que esse quantitativo representaria praticamente 20 vezes o total do efetivo das Forças Armadas do Brasil.

Conforme dados do Ministério da Defesa (BRASIL. DEFESA, [2014?]), as Forças Armadas do Brasil possuíam, em 2014, um contingente total em torno de 332 mil militares entre homens e mulheres: o Exército contando com um efetivo na ordem de 200 mil, a Aeronáutica com aproximadamente 67 mil e a Marinha com cerca de 65 mil. Mediante a perspectiva quantitativa providenciada restariam ainda as principais questões qualitativas consoantes ao presente estudo: esse imenso exército – que poderia defender e difundir a essência de um desenvolvimento sustentável – esteve sob um comando dotado de visão estratégica durante a DEDS? Tal exército foi devidamente treinado e/ou conscientizado para eventualmente cumprir essas missões?

Para verificar como a questão da água foi tratada no âmbito da rede estadual de educação básica pública paulista, procedeu-se à pesquisa documental dos currículos inerentes a “Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)” e a “Ciências Humanas e suas tecnologias (CHT)”; adotados nos últimos cinco anos pela rede estadual do ensino público, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio (2010 a 2014).

Na análise curricular procedida, constatou-se que os currículos utilizados em 2014 é o da edição 2012, cujos preceitos, conteúdos e habilidades são praticamente idênticos às edições de 2010 e 2011. Portanto, a edição de 2012 passou a ser o referencial precípua da pesquisa em tela (SÃO PAULO, 2012, [a] e [b]).

À luz dos objetivos da ensejada análise, a pesquisa foi norteada a partir de alguns descritores (expressões/contextos/termos/palavras-chave) inerentes ao tema “água”, que em tese seriam essenciais para constar nas diretrizes curriculares. Pelo resultado da pesquisa, muitos termos que seriam fundamentais para contribuir no efetivo discernimento dos discentes sobre a importância da água à luz de desenvolvimento sustentável (DS), NÃO CONSTAM nas diretrizes curriculares analisadas, conforme listados na Tabela 1.

Tabela 1: Descritores que em tese seriam essenciais na abordagem curricular sobre a água

Descritores inerentes ao tema ÁGUA, à luz de um desenvolvimento sustentável.	
Ecologia ou Educação Ambiental	Aquífero(s)
Educação para o desenvolvimento sustentável	Subterrânea (água)
Agenda 21 ou Eco-92 ou Rio-92 (evento do Rio de Janeiro de 1992)	Lençol(óis)
Grande Encontro da Terra ou Cúpula ou Cimeira da Terra	Freático(s)
Sistema(s) de abastecimento (qualquer)	Poço(s) ou Nascente(s)
Cantareira ou Guarapiranga ou Alto Tietê ou Tietê ou Rio Claro	Artesiano (poço)
Jaguari-Jacaré ou Cachoeira ou Atibainha ou Atibaia ou Piracicaba	Represa(s) ou Reservatório(s)
Rio Grande ou Ribeirão da Estiva ou Alto Cotia ou Baixo Cotia	Corrêgo(s) ou Ribeirão(ões)
Recurso(s) hídrico(s) ou Recurso(s) aquático(s)	Fauna ou Flora
Reserva(s) - de água ou hídrica ou aquática...	Irrigação
Hídrico(a) (como simples terminologia)	Fluvial

Rio(s) - como fonte de fornecimento de água ou cursos geográficos	Hidrovia ou Eclusa
Pluvial ou pluviométrico ou pluviometria	Hidrografia

Chega a suscitar certa preocupação constatar que, em momento algum, os descritores constantes na Tabela 1 são levados a termo nas diretrizes curriculares adotadas pela rede estadual de educação básica pública paulista. Dessa forma, restaria eventual dificuldade de os alunos da Região Metropolitana de São Paulo entender o que vem a ser o Sistema Cantareira, como ele funciona e quais as ameaças que pairam sobre ele. E, subjacente a esse aspecto, o quanto a Região Metropolitana de Campinas poderia ser afetada, já que a mesma se encontra a jusante do Rio Atibaia, o qual é um dos rios que compõem o conjunto pluvial referente ao processo de armazenagem hídrica do Sistema Cantareira.

Da mesma maneira, haveria certa dificuldade de os alunos do interior assimilar a importância dos aquíferos, dos lençóis freáticos e dos poços artesianos, já que a maior parte dos municípios paulistas é abastecida, total ou parcialmente, por meio da exploração de recursos hídricos subterrâneos (SÃO PAULO, SSRH, 2013, p.14). Além desses descritores, causa estranheza a omissão dos principais rios paulistas nos currículos, sobretudo o Rio Tietê.

Outros descritores omitidos como, por exemplo, Agenda 21, educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e ecologia, indicariam o quão distante estaria a proposta curricular da rede educacional estadual paulista de uma educação convicta em favorecer uma relação homem-natureza à luz do DS, mormente quanto aos recursos hídricos.

Considerações finais

Tendo como cenário a atual crise hídrica, cujo contexto – por coincidência ou ironia do destino – é demarcado pelo crepúsculo da DEDS, no ano de 2014, o presente texto colocou à luz da discussão dois cenários com restrições hídricas. O primeiro, relatando uma realidade africana, discorreu sobre como a educação se faz imprescindível na preservação do sistema do Rio Cubango/Okavango, permitindo que as gerações do presente de três países satisfaçam suas necessidades sem comprometer que as gerações futuras também satisfaçam as suas. Já no segundo, discutiu-se sobre a crise hídrica paulista.

Nesse segundo cenário, haveria indícios de que as políticas educacionais públicas no estado de São Paulo não teriam levado a termo os propósitos da DEDS na plataforma curricular da sua rede da Educação Básica. Tal inferência seria reforçada tanto pelo teor do Gráfico 1, como pelo da Tabela 1, pelos quais surgiria a possibilidade de entender que provavelmente o governo paulista deixou de aproveitar a DEDS para formar pro ativamente um “imenso exército” para conscientização da sociedade, ao invés de meras ações reativas diante um colapso de abastecimento, como bônus na conta de água pela indução de menores consumos, ou aplicação de multas para, em efeito subjacente, gerar receitas compensatórias.

O exemplo africano deixa claro que os olhos devem estar atentos ao futuro. Lá, três países, de distintas configurações étnicas e culturais, conseguiram se alinhar para proteger um bem precioso chamado água. No caso paulista, percebe-se que, mesmo se tratando de uma unidade federativa, com considerável autonomia na gestão de seus recursos hídricos e de sua educação, não teria agido à luz do que seria um

desenvolvimento sustentável. Talvez fosse o caso de o estado de São Paulo considerar a lição ofertada por Angola, Namíbia e Botsuana.

Referências

ARID, Fahad Moysés. Doutrina e desafios ambientais. *Jornal da Unesp, Seção Opinião*, n. 181, p. 2, set. 2003. São Paulo: Unesp, Reitoria, Assessoria de Comunicação e Imprensa, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/181/>>. Acesso em: abr. 2015.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *Revista de Administração Mackenzie – RAM*, v. 12, n. 3, Edição Especial, São Paulo, maio/junho 2011, p.51-82. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/2989>>. Acesso: abr. 2015

BRASIL. Preservação ambiental: um discurso de todos, da Eco 92 à Rio + 20. BOTELHO, Cássia Regina Ossipe Martins (org.) [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012, 357 p. (Série obras comemorativas. Homenagem; n. 5). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/preservacao-ambiental-2013-um-discurso-de-todos-da-eco-92-a-rio-20>>. Acesso em: abr. 2015.

_____. ANA. Agência Nacional de Águas (ANA). Boletim de monitoramento dos reservatórios do Sistema Cantareira (mensal), v.10, n.01, jan. 2015. Boletim mensal elaborado pela Superintendência de Operações e Eventos Críticos, posição até 31 de dezembro de 2014, publicado em jan. 2015. Brasília-DF: ANA, 2015. Disponível em: <http://arquivos.ana.gov.br/saladesituacao/BoletinsMensais/Cantareira/Boletim_Monitoramento_Reservatorios_Cantareira_2015_01.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

_____. DEFESA. Ministério da Defesa (Defesa). Forças Armadas e Estado-Maior Conjunto. Brasília-DF: Defesa, [2014]. Disponível na versão online não paginada, no formato html, em: <<http://www.defesa.gov.br/forcas-armadas>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. MMA. Ministério do Meio Ambiente. Convenção de Ramsar. Brasília-DF: MMA, [2011]. Disponível no sítio MMA na versão online não paginada, no formato html, em: <<http://www.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-aquatica/zonas-umidas-convencao-de-ramsar>>. Acesso em: ago. 2015.

BRÜSEKE. Franz Josef. Desestruturação e desenvolvimento. In: FERREIRA, Leila da Costa; VIOLA, Eduardo (Org.). *Incertezas de sustentabilidade na globalização*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996, p.103-133.

BURSZTYN, Marcel; PERSEGONA, Marcelo. A grande transformação ambiental: uma cronologia da dialética homem-natureza. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, 412 p.

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992: Rio de Janeiro). Agenda 21 (de acordo com a Resolução nº 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento) Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. 472 p. (série ação parlamentar; n. 56). Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

CZAPSKI, Silvia. *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998, 166 p.

DHF. Dag Hammarskjöld Foundation. What now: the 1975 Dag Hammarskjöld report on development and international cooperation. *Dag Hammarskjöld Project*, 1975. Uppsala, Sweden (Suécia): Dag Hammarskjöld Foundation, 1975, 128 p.

DUPUY, Pierre-Marie; VIÑUALES, Jorge E. *International environmental law: a modern introduction*. (in copyright). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015, 515 p.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. Série Unifreire. 2. ed. São Paulo: Ed,L – Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012, 128 p.

IUCN; UNEP; WWF. *World conservation strategy: living resource conservation for sustainable development*. Gland, Switzerland: © IUCN, UNEP, WWF, 1980, 67 p. International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN), with the advice, cooperation and financial assistance of the United Nations Environment Programme (UNEP) e World Wide Fund for Nature (WWF). Disponível em: <<https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCS-004.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

LAGO, André Aranha Corrêa do. Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre de Gusmão, 2007, 276 p.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios. Campinas, SP: Papirus, 2011, 249 p.

MARTINS, Lília A. T. Piza; GALLO, Zildo. Qualidade do crescimento econômico: uma reflexão sobre o caso de Piracicaba. In: TERCI, Eliana Tadeu (Org.). O desenvolvimento de Piracicaba: história e perspectivas. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2001, p.127-167.

McCORMICK, John. Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992, 224 p.

MEADOWS, Dennis L. et al (MIT project team director). The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: *Universe Books*, 1972, 205 p. (Brasil: Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1973, 203 p).

MEDINA, Naná Mininni. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca. (Org). Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: Ipê, 1997, p. 257-269.

MELLO, Leonardo Freire; OJIMA, Ricardo. Além das certezas e incertezas: desafios teóricos para o mito da explosão populacional. In: XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. 2004. Caxambu, MG, de 20 a 24 de setembro de 2004.

NASCIMENTO, Luis Felipe; LEMOS, Ângela Denise da Cunha; MELLO, Maria Celina Abreu de. Gestão socioambiental estratégica. Porto Alegre: Bookman, 2008, 229 p.

NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Mauricio de Carvalho (Org.). Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito. Brasília: IBAMA, 2002, 368 p.

OKACOM. Comissão Permanente das Águas da Bacia Hidrográfica do Rio Okavango. Acordo entre os Governos da República de Angola, a República do Botsuana e a República da Namíbia no estabelecimento de uma Comissão Permanente para os recursos hídricos da Bacia do Rio Okavango (OKACOM): Acordo OKACOM, assinado em Windhoek, capital da Namíbia, a 15 de Setembro de 1994. Windhoek, Namíbia: OKACOM, 1994, 8 p. Disponível em:

<<http://www.okacom.org/site-documents-pt/key-documents/1994-agreement-between-the-governments-of-the-republic-of-angola-the-republic-of-botswana-and-the-republic-of-namibia-on-the-establishment-of-a-permanent-okavango-river-basin-water-commission-okacom-agreement-pt/view>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Relatório de Análise Diagnóstica Transfronteiriça da Bacia Hidrográfica do Cubango-Okavango. Maun, Botsuana: OKACOM, 2011a, 218 p. Disponível em: <http://www.ao.undp.org/content/dam/angola/docs/documents/UNDP_AO_OKAVANGO-TDA_2011_PT.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Plano de Ação Nacional (PAN) para a gestão sustentável da Bacia do Rio Cubango/Okavango (Draft 3): PAN para a parte de Angola do sistema do Rio Cubango-Okavango. Luanda, Angola: Ministério da Energia e Águas. Maun, Botsuana: OKACOM, março de 2011, 53 p. (2011b). Disponível em: <<http://www.okacom.org/site-documents-pt/key-documents/plano-de-accao-nacional-pan-para-a-gestao-sustentavel-dos-recursos-da-bacia-do-rio-okavango-angola/view>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Plano de Ação Nacional (PAN) para a gestão sustentável dos recursos da Bacia do Rio Okavango: PAN para a parte do Botsuana do sistema do Rio Cubango-Okavango. Maun, Botsuana: OKACOM, abril de 2011, 74 p. (2011c). Disponível em: <<http://www.okacom.org/site-documents-pt/key-documents/plano-de-accao-nacional-pan-para-a-gestao-sustentavel-dos-recursos-da-bacia-do-rio-okavango-botswana/view>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Plano de Ação Nacional (PAN) para a gestão sustentável dos recursos da Bacia do Rio Okavango: PAN para a parte da Namíbia do sistema do Rio Cubango-Okavango. Maun, Botsuana: OKACOM, abril de 2011, 74 p. (2011d) Disponível em: <<http://www.okacom.org/site-documents-pt/key-documents/plano-de-accao-nacional-pan-para-a-gestao-sustentavel-dos-recursos-da-bacia-do-rio-okavango-namibia/view>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Alguns antecedentes históricos: Abraham Nehemia, Piet Heyns e Balisi Khupe, falando sobre a história da OKACOM. 17ª reunião da OKACOM, Fórum de Diálogo Aberto. Swakopmond, Namíbia, maio de 2011 (2011e). Disponível no sítio da OKACOM na versão online não paginada, no formato html, em: <<http://www.okacom.org/okacom-commission-pt/history-of-okacom>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. A Comissão Permanente das Águas da Bacia Hidrográfica do Rio Okavango (OKACOM). Maun, Botsuana: Copyright © OKACOM, 2015a. Disponível no sítio da OKACOM na versão online não paginada, no formato html, em: <<http://www.okacom.org/okacom-commission-pt>>. Acesso em: ago. 2015.

_____. Visão geral da Bacia do Rio Okavango: A Bacia Hidrográfica do Rio Okavango. Maun, Botsuana: Copyright © OKACOM, 2015b. Disponível no sítio da OKACOM na versão online não paginada, no formato html, em: <http://www.okacom.org/okavango-river-basin-pt?set_language=pt>. Acesso em: ago. 2015.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. A geopolítica do desenvolvimento sustentável: um estudo sobre a Conferência do Rio de Janeiro (Rio-92). 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociência, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2011.

PANDA, Olívio Afonso et al. Proposta de diretrizes para política de regulação de uso dos recursos hídricos na gestão de bacias interfronteiriças: estudo de caso da bacia hidrográfica do Okavango. Revista Brasileira de Recursos Hídricos – RBRH, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 138-146, jan./mar. 2015. Disponível em:

<http://www.abrh.org.br/SGCv3/UserFiles/Sumarios/fac0f8f12bcd38ec65597da95c89b2f9_a8ec9844a7028d83f530c5a5de748044.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

REINACH, FERNANDO. Ressuscitando morto com caneta. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 10 mai. 2014, Caderno Metrópole. p. E4 (95). Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ressuscitando-morto-com-caneta,1164746>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993, 103 p.

SACHS, Ignacy. A terceira margem: em busca do ecodesenvolvimento. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 392 p.

SÃO PAULO (Estado). SEADE. Fundação Sistema Estadual de Dados. Banco de Dados. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/>>. Acesso em: nov.2014.

_____. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias / Secretaria da Educação. Maria Inês Fini; Luis Carlos de Menezes (Coord). 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.152 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/780.pdf>>. Acesso em: nov.2014.

_____. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação. Maria Inês Fini; Paulo Miceli (Coord.). 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>>. Acesso em: nov.2014.

SCOULLOS, Michael J. Conceptualizing ESD. SGI Quarterly: Education for Sustainable Development. *Soka Gakkai International*, [Tokyo], oct. 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sgiquarterly.org/feature2004Oct-6.html>>. Acesso em: abr. 2015.

UN. UNITED NATIONS. Declaration and Recommendations of the Stockholm Conference. In: *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*. Stockholm, Sweden, 5-16 Jun. 1972. Stockholm, Sweden: UN, 1972a, 78 p. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

_____. Resolution 2.997, adopted at the twenty-seventh session, 2112th plenary meeting, 15 December 1972. Institutional and financial arrangements for international environmental cooperation. Governing Council of the United Nations Environment Programme – UNEP. New York: UN General Assembly, 1972b. Disponível em: <<http://www.un.org/ga/president/61/follow-up/environment/NR027027.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

_____. Johannesburg Declaration on Sustainable Development (Declaração de Johannesburgo). World Summit on Sustainable Development (Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – CMDS), Johannesburg, South Africa, 26 aug./4 sep. 2002. *New York: UN Publication*, 2002a. (A/CONF.199/20). Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/confjohannesb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.

_____. Resolução 57/254, Sessão 57^a. United Nations decade of education for sustainable development. Agenda item 87-a. *New York: UN General Assembly*, 2002b. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a57r254.htm>>. Acesso em: abr. 2015.

_____. Adoção da Resolução 57/254. Report of the Second Committee, Agenda item 87-a (A/57/532/Add.1). Official Records UN General Assembly: 57th session, 78th plenary, 20 dec. 2002. United Nations decade of education for sustainable development. *New York: UN General Assembly*, 2002c, p.7-8. Disponível em: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/757/69/PDF/N0275769.pdf?OpenElement>>. Acesso em: abr. 2015.

UNCED. United Nations Conference on Environment and Development. Agenda 21. Rio de Janeiro, Brazil, 3-14 jun. 1992. Copyright © *United Nations Division for Sustainable Development* (UN Department of Economic and Social Affairs), 1992, 351 p. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

UNEP. United Nations Environment Programme. Declaration of the United Nations Conference on the human environment. *Stockholm, Sweden*, 1972. Disponível em: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&I=en>>. Acesso em: jul. 2012. (Brasil: Organizações das Nações Unidas – PNUMA. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Escritório de representação fixa no Brasil. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972 – “Declaração de Estocolmo”. Estocolmo, Suécia, 1972. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>>. Acesso em: jul. 2012).

UNEP; UNCTAD. United Nations Environment Programme; United Nations Conference on Trade and Development. The Cocoyoc Declaration. *Adopted by the participants in the UNEP/UNCTAD: symposium on “Patterns of Resource Use, Environment and Development Strategies”*, Cocoyoc, Mexico, 8-12 oct. 1974. Não paginado. Disponível em: <<http://www.mauricestrong.net/index.php/cocoyoc-declaration>>. Acesso: abr. 2015.

_____. Organization profile. *Nairobi, Kenya*, PSS/06-51658, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.unep.org/PDF/UNEPOrganizationProfile.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action. (Basic Document). International Conference on Environment and Society: education and public awareness for sustainability. *Thessaloniki, Greece*, 8-12 dec. 1997. Thessaloniki, Greece: UNESCO, 1997, 44 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas; e Declaração de Tessalônica. Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Tessalônica, Grécia, 8-12 dez. 1997. Brasília: Ed. IBAM, 1999, 118 p. Documento Básico, p.10-112; Declaração de Tessalônica, p.113-117. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686porb.pdf>>. Acesso: mai. 2015.

_____. Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005, 120 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso: abr. 2015.

UNESCO; UNEP. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO; United Nations Environment Programme – UNEP. La Carta de Belgrado. In: Seminario Internacional de Educación Ambiental. Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) – UNESCO/PNUMA. Belgrado, Yugoslavia (atual Sérvia), 13-22 out. 1975.

Belgrado, Sérvia: UNESCO/UNEP, 1975. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608SB.pdf>>. Acesso: abr. 2015.

_____. Final Report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education. Declaration and Recommendations of Tbilisi. Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi, Georgian SSR, Union of Soviet Socialist Republics (USSR), 14-26 out. 1977. Tbilisi (atual Geórgia): UNESCO/UNEP, 1977. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>>. Traduções da Declaração/Recomendações Tbilisi, disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>>. Acessos em: abr. 2015.

WCED. World Commission on Environment and Development. United Nations. Our common future. CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum. Documentos da ONU: relatório transmitido à Assembleia Geral, anexo ao documento A/42/427 – Desenvolvimento e Cooperação Internacional: Ambiente. Noruega, Oslo: 1987. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>> ou em: <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>. Acessos em: abr. 2015.

A participação e a gestão democrática no programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares

Aline C. A MORAES¹
Maria José Ferreira RUIZ²

Os anos de 1980, no Brasil, foram marcados por disputas políticas e econômicas, emergindo com elas uma caracterização social, na qual a sociedade volta a reivindicar o direito à participação social. É cenário no qual os movimentos populares, novamente, se multiplicam por todo país. Neste contexto de reivindicações de direito à participação é que os conselhos, núcleos organizados como órgãos de representação da sociedade, voltam a ser evidenciados, como espaços de lutas políticas e de controle social, que fazem mediação entre Estado e sociedade, em prol do cuidado com a coisa pública. Estas reivindicações sociais almejam ampliar a participação popular, restringida pelo Estado no período ditatorial, o que contribuiu para fomentar o levante das organizações populares, que reivindicam por melhores condições de trabalho, de vida e por uma educação de qualidade. Esse contexto propiciou conquistas que foram registradas na Constituição de 1988.

Benevides (1991) nos aponta que a Constituição Federal de 1988 prevê a participação direta ou indireta do cidadão, propondo assim os conselhos e outros órgãos colegiados, nos quais os cidadãos exerçam sua representatividade social e apresentem suas reivindicações, num modelo de democracia republicana/representativa.

Essa identidade de propósitos, no que toca a participação da sociedade civil, é evidentemente aparente. Mas essa aparência é sólida e cuidadosamente construída através da utilização e referências comuns que tornam seu deciframento uma tarefa difícil, especialmente para atores da sociedade civil envolvidos, cuja participação se apela tão veementemente e em termos familiares tão sedutores (DAGNINO, 2004, p. 97).

Dessa forma, as concepções de participação social, de autonomia e outra mais, que compõem a concepção dos teóricos e dos trabalhadores da educação que têm uma concepção progressista de sociedade, almejando transformações sociais substantivas, são apropriados e recebem novos significados, ao gosto dos pressupostos neoliberais e conservadores. Essa constatação não inviabiliza, contudo, a prática dos conselhos que, mesmo de forma limitada, são órgãos coletivos que possibilitam a ação da sociedade, contribuindo e fiscalizando as políticas públicas, sejam elas voltadas para a educação, para a saúde ou para qualquer outro área social.

Segundo Cury (2000, p. 47) a palavra conselho “vem do latim *conselium*, que por sua vez provem do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto

¹ Graduanda em Pedagogia – Departamento de Educação – Universidade Estadual de Londrina –UEL. 86055-680. Londrina-Paraná- Brasil. Alinemoraes.edu@gmail.com. Integrante Projeto de Iniciação Científica Gestão Democrática: a participação das organizações populares de bairros na gestão da escola pública de periferia urbana.

² Docente da Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Educação – Universidade Estadual de Londrina –UEL. 86055-680.Londrina-Paraná- Brasil. Fruiz@uel.br. Doutora em Educação pela UNESP-Marília. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Gestão Democrática: a participação das organizações populares de bairros na gestão da escola pública de periferia urbana

submeter algo a uma deliberação de alguém após algumas ponderações refletidas, prudentes e de bom senso”. Estes instrumentos de democracia fazem parte da gestão democrática da educação. O princípio da gestão democrática do serviço público foi contemplado na CF de 1988 e reiterado na LDB 9394/96, em seu artigo 14. Este artigo institui a participação da comunidade escolar e local no conselho escolar, e a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola. O funcionamento efetivo dos conselhos escolares pode contribuir para a descentralização do poder de decisão, que deixaria de estar centrado na figura do diretor escolar, passando para as mãos do coletivo.

Contudo, a gestão democrática não é algo a ser imposto de cima para baixo, por força de um marco legal. Segundo Dourado (1998, p. 79): ” a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola. ”

Ela se faz em um processo político, ativo, dinâmico e dialético, no qual pairam interesses contraditórios. Se por um lado ela é conquista dos trabalhadores da educação e possibilidade de alargamento da participação destes na escola, por outro ela também se apresenta como forma de atribuir à escola e seus atores, a responsabilidade da manutenção, inclusive financeira, desta instituição.

Nessa direção, há o incentivo por parte das políticas governamentais à participação passiva da sociedade na escola, de forma voluntária, conforme fomentado no modelo neoliberal de parceria público-privado. Esse movimento foi implementado no Brasil, em meado da década de 1990, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil, que defendeu a minimização do papel do Estado no desenvolvimento de suas ações, naquilo que diz respeito ao fomento das políticas públicas. Seguiu-se daí um processo crescente de descentralização de execução de tarefas organizacionais, mas um processo de centralização das tomadas de decisão e, também, um processo de avaliação em larga escala, ou seja, o Estado se retira aos poucos do seu papel de provedor de recursos para ser o fiscalizador de resultados.

Esse processo ocorre, concomitantemente, ao processo de reestruturação produtiva e de um novo modo de organização do mundo do trabalho, que ficou conhecido como acumulação flexível (HARVEY, 1992). Neste contexto, estimula-se um modelo de Estado que minimize suas intervenções no setor produtivo, incitando a demanda de crescimento do setor privado. Dentro desta lógica, é necessário também que o Estado diminua sua atuação nas áreas sociais e estabeleça parcerias com a sociedade a fim de minimizar o ônus com os serviços públicos, refutando o modelo de Estado de bem-estar social e estimulando a filantropia.

Contudo, mesmo com essa ambiguidade a respeito da gestão democrática defendemos que a participação política, em seu sentido pleno, se caracteriza pela força coletiva de uma atuação consciente dos sujeitos sociais, por meio da qual os membros de um grupo, reconhecem e assumem o poder de exercer influência nos assuntos da vida coletiva. Este poder resulta da vontade coletiva de compreender, decidir e agir sobre as questões que os afetam direta e/ou indiretamente e talvez não possa ser efetivado em sua plenitude na sociedade de classes.

É neste propósito que a participação popular na escola assume uma caracterização política e salutar e pode contribuir para melhorar a sua qualidade. Com isto a escola torna-se um espaço de luta política que visa garantir a aproximação dos estudantes com o conhecimento científico elaborado pela sociedade. Dessa forma, não se trata de negar a importância da participação da comunidade nos colegiados escolares, como no caso do conselho escolar, mas sim de esclarecer que essa participação não

pode ser ingênua e manipulada pelos interesses da classe hegemônica. Não é apenas a participação da comunidade na escola que vai melhorar a sua qualidade. Ela é importante, entretanto, a escola pública não pode prescindir dos recursos públicos para sua qualidade e manutenção, e ainda segundo Gohn (2004), existem algumas premissas que sustentam isso

Existem, também algumas premissas básicas relativas à participação da sociedade civil das quais se destaca a participação da sociedade civil na esfera pública- via conselhos e outras formas institucionalizadas - não é para substituir o Estado, mas para lutar para que este cumpra seu dever: propiciar educação, saúde e demais serviços sociais com qualidade, e para todos. Essa participação deve ser ativa e considerar a experiência de cada cidadão que nela se insere e não tratá-los como corpos amorfos a serem enquadrados em estruturas prévias, num modelo pragmatista.

A criação de conselhos não pode ser vista apenas como estratégia de desresponsabilização do governo, embora também o seja, mas sim precisa ser analisada no contexto “das políticas da democracia participativa e como estratégia de organização de um poder autônomo, estruturado a partir dos movimentos sociais da sociedade civil” (GOHN, 2001, p. 75).

De acordo com Paro (2002) a gestão democrática pede uma mudança no modo de entender o ato de administrar, principalmente, em uma sociedade que ainda carrega os resquícios do autoritarismo. Precisamos avançar na concepção do exercício do poder na escola pública, poder este que deve estar para servir a comunidade e não aos interesses da classe hegemônica. Para este autor, “é na prática escolar cotidiana que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestações, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade” (PARO, 2002, p.19).

Na tentativa de fomentar a ação dos conselhos escolares nas escolas públicas o MEC instituiu em 2004 a Programa Nacional dos Conselhos Escolares, que foi sancionado pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, mediante a Portaria Ministerial nº 2.896/2004. Este Programa faz compõe uma das ações do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo MEC na gestão Lula.

O PNFCE tem como principal objetivo fortalecer a prática de conselhos escolares, tendo como foco a formação continuada dos conselheiros escolares, assim como dos técnicos que atuam em secretarias de educação (municipais e estaduais). Essa formação pode ser presencial e/ou à distância. Desde sua implantação já foram elaborados doze cadernos com textos fundamentados em discussões teóricas acerca do tema gestão democrática e outras discussões a fim. Essa formação é organizada em sistema de parceria entre a coordenação do PNFCE, as secretarias de educação e algumas instituições de ensino superior (RUIZ, 2013).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos apresenta algumas normatizações que estabelecem as competências dos conselhos escolares, dentre estas:

1. Função deliberativa é entendida quando a lei atribui ao conselho competências para decidir, em instância final, sobre determinadas questões.
2. Função consultiva tem caráter de assessoramento e é exercido por meio de pareceres, aprovado pelo colegiado.
3. Função fiscal que ocorre quando o conselho é revestido para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou

legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração.

4. Função mobilizadora situa o conselho numa ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, promovendo os direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação (BRASIL, 2004).

Segundo o PNFCE, os conselhos escolares, quando ativos, cumprem com a função de orientar a direção sobre assuntos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem e os demais assuntos pedagógicos e administrativos que compõem o cotidiano das escolas. As escolas que decidem pela implementação do Programa, podem incluir alterações que atendam às suas especificidades e as deliberações coletivas. Ainda na perspectiva deste Programa, os conselhos escolares são mecanismos favorecedores a uma gestão escolar democrática e têm por finalidade propor espaços de tomada de decisões conjuntas, haja vista a procura de meios para alcance dos objetivos escolares, em todos os seus aspectos, pela participação de modo ativo de pais, alunos, professores e funcionários. Este instrumento democrático não pode estar para autenticar a voz da direção, como ocorre em grande parte das vezes, mas sim para construir a voz da pluralidade e paridade dos sujeitos sociais, pertencentes às escolas. Os participantes do conselho representam a comunidade escolar e local, atuando em confluência com a administração escolar e definindo meios para a tomada das decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas que venham condizer com as necessidades e as potencialidades da escola.

A partir da sucinta apresentação que fizemos até aqui sobre o PNFCE, na sequência, apresentamos uma breve análise dos relatos de “experiências exitosas” registradas por escolas que se inscreveram para participar do PNFCE. Esses relatos ficaram disponíveis no site do MEC por um certo período, mas atualmente, não se encontram mais ali registradas, por motivos desconhecidos. Como era de interesse para nosso estudo, fizemos a compilação destes dados que servirão para captarmos qual a concepção de gestão democrática e participação que permeia as escolas, na implementação deste Programa. Contudo, uma análise mais aprofundada pediria uma pesquisa empírica e observação no campo (nestas escolas), para podermos observar melhor se tais experiências são de fato exitosas, uma vez que os dados relatados, muitas vezes, omitem a questão política. Porém, ressaltamos que nenhum tipo de participação em colegiados é neutro, mas sim carregado de lutas políticas e embates com o poder local. Tal como posto por Muller e Surel (2002, p.77)

A construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização. Ela depende também, de estrutura mais ou menos flutuante de suas relações e das estratégias elaboradas no contexto de ação definidos em especial pelas estruturas institucionais, no interior das quais tomam lugar as políticas públicas.

Portanto, reconhecemos que nossa análise é parcial, uma vez que se embasa em relatos que precisariam ser confirmados na prática social de cada escola, a fim de perceber o contexto dessas escolas, sua estrutura de poder, de participação e outros intervenientes que nos permitiriam compreender melhor esse fenômeno. É por reconhecer esse limite que optamos deixar o termo “experiências exitosas” entre aspas.

As “experiências exitosas” , inseridas no banco de dados do programa , nos aponta a frágil concepção de participação difundida nos conselhos escolares das escolas pesquisadas, ora se apresenta como uma participação de caráter apenas consultivo (ouvir argumentos sobre determinados assuntos) e/ou informativo (colocar os sujeitos a par de algo que já havia sido decidido), ora como uma participação crítica e ativa de sujeitos sociais autônomos no encaminhamento de seus argumentos e contra-argumentos.

Porém acreditamos que participação ao nosso ver, é a que mais contribui para auxiliar na conquista de uma escola pública de qualidade, uma vez que une forças com a escola em prol de reivindicar o direito ao acesso e à permanência nessa instituição.

Só se pode aprender a democracia por meio do fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática: a aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menor relevância nesse processo. A participação adulta pode ser prognosticada pela participação como estudante, daí a importância da escola dedicar tempo para fazer democracia e promover a participação. (WERLE, 2003, p. 24).

Na cidade de Araucária – PR, o relato analisado descreve que a formação no PNFCE fomentou a implantação da gestão democrática nas escolas municipais da região, fazendo com que estas percebesse a necessidade de iniciar a construção de um processo coletivo de participação nas tomadas de decisão em seu interior. Nesta escola, há relatos de que o desenvolvimento das ações propostas pelo PNFCE e repassadas aos gestores por intermédio da Secretaria Municipal de Educação possibilitou ao menos a tentativa de um exercício democrático e coletivo de efetivação do conselho escolar, antes não atuantes nas escolas municipais daquela região. O diretor de uma das escolas municipais analisadas ressalta que “O mais importante é compreender que está construção não se efetiva por decreto, portaria ou resoluções, mas sim é resultante, sobretudo da concepção de gestão democrática difundido pelo PNFCE.” (DIRETOR, 1).

Neste relato podemos observar que, aparentemente, a formação obtida no referido Programa teve algum êxito e tem conseguido ampliar a concepção da gestão democrática e daquela comunidade escolar. No entanto, concordamos com Dourado quando afirma que a gestão democrática

[...] só se efetiva se a gestão dos processos for participativa, ou seja, se houver participação ativa de todos os atores e instituições intervenientes nos processos de gestão. É nesse espaço ambíguo que devemos pensar os limites e as possibilidades de democratização na escola, ou seja, é fundamental não perder de vista que a educação como prática social é parte constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas (DOURADO, 2007, p. 150).

Portanto, há que se considerar que essas relações sociais mais amplas, as quais o autor se refere, ocorrem no contexto da sociedade capitalista neoliberal, que tem uma perspectiva de gestão empresarial. Importa, portanto, a busca da eficiência e da eficácia nas instituições, com a menor quantidade possível de recursos investidos.

Em outro relato, o diretor da escola afirma que “o conselho escolar tem efetivamente atuado e a escola mostra ser mais sensível às necessidades e os problemas, sobretudo dos pais e alunos, possibilitando a participação de toda comunidade na definição dos rumos que a escola toma” (DIRETOR 2). O mesmo diretor ainda relata

que realiza eleições para cada segmento ocupante das cadeiras do conselho, tendo como base a formação recebida no PNFCE. A partir destas reuniões surgiram projetos para melhoria do espaço escolar e grupos de estudos para professores.

Diante deste relato percebemos que, de alguma forma, parece que a formação obtida e a implementação das ações propostas pelo PNFCE, contribuiu para avanços nas propostas de organização do trabalho nesta escola. Contudo seria interessante poder verificar com os professores e demais sujeitos como de fato essas ações se realizam. Pois, concordamos com Dourado (2007), quando afirma que quando se trata de gestão democrática “é importante e necessário discernimos quais são as categorias que utilizamos. Percebe-se que há uma banalização quando se fala de democratização da gestão ou da administração, podendo nesse sentido, ser tudo ou não ser coisa nenhuma” (DOURADO, 2007, p. 156)

Na análise dos relatos, de forma geral, observamos uma pluralidade de concepções em relação à gestão democrática e à participação nos conselhos escolares: ora como espaço consultivo de caráter mais administrativo que pedagógico tal como registrado na escola do município de Toledo; ora como ambiente de produção e promoção de conhecimentos para a comunidade com a efetivação de grupos de estudos; ora como fomentadores de ações e projetos assistencialistas, tal como produção de chás beneficentes, nos quais os conselheiros atuam como auxiliares para a arrecadação de recursos financeiros para a escola via APMF, ou ainda como instrumento fiscalizador e regulamentador das ações e projetos políticos e pedagógicos das escolas.

Desta forma, há que se levar em consideração que cada escola é uma instituição que tem necessidades e formas de organização específicas, no que diz respeito à operacionalização da gestão, o que inviabiliza homogeneizar e simplificar a análise da efetivação dos conselhos escolares em cada uma delas, pois, essa pluralidade tem que se dimensionada.

Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e análise das concepção de cidadania e democracia

No primeiro caderno : Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania , temos as concepções de cidadania e democracia como conquista histórica da democracia representativa, porém fazendo um paralelo com democracia participativa e representativa , entendemos ambos são termos antagonicos e que não se equiparam.

E democracia segundo Ruiz (2009. Pg.6), está para além de espaços eletivos, é algo a ser contruido e levado em conta historicamente

O significado de democracia, na sociedade atual, necessita ir além e incluir as diversas formas, meios e esforços de se buscar o entendimento entre grupos diversos e pessoas que os compõem, tendo sempre em vista os valores que não são inatos, porém, constituem construção histórica e coletiva da humanidade.

Porém no Caderno 1, observamos que as duas formas de democracia são concomitantes, mostrando assim um distanciamento da participação popular, uma vez que , segundo Cortina (2001), a democracia participativa, vincula-se a á uma “despolitização do público”, ou seja atua de forma na qual os individuos ficam refens de ações de delegações de poder ou , nas quais não se tornam politicamente atuantes e pensantes, mas sim meros “delegadores de poder” .

Vejamos

Construímos, assim, a democracia representativa, em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos (presidente da República, governadores, prefeitos, senadores, deputados e vereadores). As conquistas históricas trazidas por essa democracia representativa serão ampliadas e novos avanços reais para a grande maioria da população serão conquistados quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa. Esta amplia e aprofunda a perspectiva do horizonte político emancipador da democracia. Isto é: uma democracia em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais, tentam ampliar esses direitos, acompanham e controlam socialmente a execução desses direitos, sem deixar de cumprir, em contrapartida, os deveres constitucionais de todo cidadão. (CADERNO 1,MEC, 2006, p.18).

Está democracia na qual temos sujeitos conscientes e que entendem seu papel na sociedade, é o que deveria aplicar na escola no Conselho Escolar, onde os conselheiros aplicam as funções administrativas, financeiras e consultivas, com isto teríamos um democracia integral e não mera função consultiva. E de acordo com os textos do Caderno vemos uma lacuna em qual modelo de democracia seguir e que não rompe com a desburocratização dos espaços burocráticos. Em uma mesma formação onde apresentam que “Democracia e cidadania não combinam nem admitem uniformidade, padrão e modelo”(Caderno 6.pg.24), ao longo do curso colocam em que para gestão democrática existe um modelo a ser seguido, ou seja é completamente contraditório ora fala em democracia representativa, outra em participação comunitária. Segundo Gohn (2001,p.18) “a participação comunitária também é um derivativo da concepção liberal. Ela concebe o fortalecimento da sociedade civil em termos de integração, dos órgãos representativos da sociedade aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado.”

Autora Gohn (2003, p. 25) ainda coloca que a “usualmente se considera participação política como um processo relacionado ao número e intensidade de indivíduos envolvidos na tomada de decisão”, articulando-se diretamente com a questão da democracia representativa.

No caderno 6 - Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação, podemos comprovar esta lacuna, quando caderno coloca que a participação e a construção da democracia é responsabilidade da comunidade local e ainda serve como meio de inclusão social, porém é muito contraditório este pensamento, pois como tornar a comunidade responsável por algo que ela muitas vezes não participa ativamente.

Nesta perspectiva de construção da cidadania e da democracia participativas, demanda um trabalho pedagógico coletivamente assumido pela comunidade escolar e local[...]Trata-se de construir no coletivo um projeto de ação e de trabalho educativo escolar que impulse a qualidade da educação com inclusão social, levando em consideração as demandas da comunidade local. Caderno 6 - Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. Pg.23

O PNFCE, assim como os demais programas atuais do governo federal para a educação, centra-se em experiências individuais e reforça a meritocracia, destacando algumas escolas que têm êxito na condução dos mesmos. Apresentamos agora alguns relatos destas “experiências exitosas” registradas por escolas que se inscreveram para

participar do PNFCE. Esses relatos estiveram disponíveis no site do Programa em uma espécie de banco de dados, que registrou a implantação do Conselho e o que deu certo com o Programa.

Considerações Finais

Neste estudo, concluímos que a concepção de gestão democrática e de participação, difundida pelo PNFCE se pauta na lógica das políticas para a educação difundidas após a década de 1990, na qual a parceria entre escola e comunidade é vista como condição sem a qual não é possível alcançar a qualidade na escola. Contudo é necessário questionar sobre essa concepção redentora e também sobre as condições concretas e objetivas diante das quais a gestão democrática é efetivada.

Entendemos que sua operacionalização pode sim contribuir para melhorias nas escolas uma vez que a comunidade possa participar da elaboração do projeto da escola e que se alie a esta instituição, no sentido de unir forças para cobrar do poder público mais investimento e valorização da educação pública, assim como de seus profissionais.

Defendemos isso, pois, ao mesmo tempo em que o governo federal preocupa-se em difundir uma política democrática nas escolas, para almejar a ampliação da qualidade, o PNE (2011-2020), elaborado nas CONAES e votado em 2014 indica uma necessidade de ampliação de recursos financeiros destinados à educação e para outros elementos importantes para a valorização desta área. E também uma maior atenção às metas que tangem a gestão democrática

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2010, p. 14).

Essa conclamação pela qualidade, fortalecimento da gestão democrática e aumento da participação nas escolas públicas, caminham de forma morosa, não tendo nenhuma dessas estratégias ressaltadas nos dias atuais. Falta ainda promover condições reais e objetivas, pautadas em políticas de Estado eficientes, resulta num fenômeno no mínimo contraditório.

Finalizando, reiteramos que o fortalecimento dos conselhos escolares, proposto pelo PNFCE, configura-se como uma ação importante para a efetivação da gestão democrática da educação e para participação da comunidade em seu interior. Entretanto, tal programa, fica em nível das boas ideias e intenções se não houver políticas públicas integradas que proporcionem condições de trabalho e de vida para que todos os segmentos da comunidade escolar possam dispor de condições efetivas para participarem dos referidos conselhos.

Referências

Alves, A. V. V. Para que fortalecer os conselhos escolares? Web Revista Diálogos & Confrontos. Revista em Humanidades. jan. jun. 2012. p.47-59. Disponível em: <http://www.uems.br/dialogoseconfrontos/Arquivos/PARA%20QUE%20FORTALECER%20OS%20CONSELHOS%20ESCOLARES-1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

BRASIL. Constituição – República Federativa do Brasil, capítulo III. Da Educação, da Cultura e do Desporto. Arts. 205 ao 214.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 l.

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, novembro, 2004.

_____. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 10 abril. 2015.

BORDIGNON, Genuíno. Natureza dos conselhos de educação. In: Pró-Conselho. MEC. Brasília, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da educação. In: Boletim Salto Para o Futuro, Boletim 19 outubro, p. 6-8., Brasília: MEC, 2005.

BENEVIDES, M. V. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1998.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Org.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos R. Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. São Paulo. Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. RBPAAE – v.22,n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. (Org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas , v. 28, n. 100, Oct. 2007 . Disponível em m <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acessado em 21/02/2015.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais de educação: desafios e compromissos. In: _____. Gestão democrática da educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1227-1249. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400008>. Acessado 20/02/2015

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. 3ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GOHN, M. G. Conselhos Gestores e Participação sociopolítica. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, nº 84).

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAAE - v. 25, p. 197-209, mai/ago. 2009.

OLIVEIRA, João Batista A. e SCHWARTZMAN, Simon. A escola vista por dentro. Belo Horizonte. Alfa Educativa Editora, 2002.

PARO, Vitor H. Administração escolar. Introdução crítica. São Paulo: cortez, 2002 .

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. R. Educação Pública, Cuiabá. v. 9. N. 40. P. 215-227. maio. ago., 2010. p. 215-228. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista/>. Acesso em: 06 set. 2014.

RUIZ, Maria José Ferreira. Lutas populares e democratização da escola pública no estado do Paraná (1983 a 2010). 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

VALENTE, Ivan; ROMANO, R. PNE: Plano nacional de educação ou carta de intenção? Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf. Acesso em: 03 set. 2009.

WERLE, F.O.C. Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEFFORT, F. Qual Democracia? 2ªed. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

Ensino médio brasileiro: a proposta de politécnia do Rio Grande do Sul e o reinventando o ensino médio de Minas Gerais – projetos em disputa

Aline C. A. MORAES¹
Sandra Regina de Oliveira GARCIA²

Este texto é resultado de um trabalho de pesquisa que iniciou na disciplina de Trabalho e Educação do Curso de Pedagogia da UEL/2014, a partir das discussões teóricas da disciplina, que teve como objetivo, analisar duas políticas para o Ensino Médio que estavam sendo implantadas em dois estados da federação, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Buscamos trazer à luz as divergências que permeiam cada uma delas e quais modelos de formação estão sendo disponibilizados a juventude. Buscando com isso uma reflexão sobre a política educacional para o Ensino Médio. Nosso objetivo é apresentar como são divergentes, mostrando que enquanto uma proposta tem foco na formação voltada para mundo do trabalho, temos a outra voltada para mercado de trabalho, que é expressa claramente nos documentos analisados, trazendo assim os conceitos de politécnia e polivalência amplamente discutidos por Kuenzer (2005) e Saviani (1989).

Traremos alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, que apontam que o Ensino Médio tem como objetivo a formação integral e não a formação fragmentada, voltada essencialmente para inserir os jovens das camadas populares no mercado de trabalho, assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que também partem dos mesmos princípios da LDB. O que vemos hoje no Brasil é que há um pseudo consenso sobre a necessidade de mudanças no Ensino Médio, para que se possa criar uma identidade, rompendo com a fragmentação que temos hoje, O que se apresenta na maioria das vezes, no entanto é uma disputa entre formação propedêutica e formação técnica, não chegando a superação da fragmentação. Sobre isso (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.354) nos apontam:

O nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da Universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão -, de forma integrada e dinâmica, Tal concepção está expressa em alguns documentos nacionais oficiais sobre as competências e habilidades específicas esperadas do estudante desse nível de ensino.

¹ Graduanda em Pedagogia – Departamento de Educação – Universidade Estadual de Londrina –UEL. 86055-680. Londrina-Paraná-Brasil. Alinemoraes.edu@gmail.com. Integrante Projeto de Iniciação Científica Gestão Democrática: a participação das organizações populares de bairros na gestão da escola pública de periferia urbana.

² Docente Doutora em Educação -Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. 86055-680.Londrina-Paraná- Brasil. sandragarciapr@hotmail.com - Coordenadora do Projeto de Pesquisa A prática pedagógica como mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento tácito: A Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais.

Para Kuenzer (2010), é necessária a universalização do Ensino Médio, torná-lo pressuposto de inclusão no modelo educativo, mas deve ser acompanhado não apenas da garantia do acesso, mas principalmente da qualidade e das condições de permanência, bom desempenho e conclusão, assim como, do respeito a diversidade socioeconômica cultural, de gênero e raça, promovendo assim um ensino realmente democrático e igualitário. Desta forma, um modelo que pretende apenas modificar o baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não é suficiente para impactar diretamente a juventude nesta etapa da educação básica.

A partir desta discussão, sobre a universalização do Ensino Médio, o Governo Federal tem proposto ações/programas como, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI3, que tem como principal objetivo a reestruturação curricular, na tentativa de integrar: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O ProEMI busca, portanto, incentivar a reestruturação curricular das escolas a ser realizada pelos governos estaduais. O ProEMI busca fortalecer e dar apoio ao desenvolvimento de novas propostas, aumentando tempo de permanência da juventude nas escolas, oferecendo uma formação integral, que contemple tanto as expectativas dos jovens, como a necessária formação que é direito de todos.

O ProEMI se coloca como indutor das políticas para o Ensino Médio que começam a ser estruturadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis por esta etapa da Educação Básica. Entendemos que o ProEMI pode ser um importante desencadeador de um processo de mudanças no Ensino Médio, pois as duas propostas que analisamos nascem após a implantação do referido programa e apresentam nos seus documentos alguns indicativos, o aumento da carga horária e o redesenho curricular, no entanto isto não significa que seguiram as mesmas orientações, a LDB e as DCNEM.

Nessa conjuntura é que nasce a proposta do Rio Grande do Sul - RS, uma política de reestruturação do Ensino Médio para ser implementada de 2011 a 2014. O mesmo aconteceu com Minas Gerais- MG, que apresentou em 2012 a sua proposta no documento intitulado como Programa Reinventando Ensino Médio, com objetivo de ter um currículo escolar mais integrado com mercado de trabalho.

Um ponto a ser destacado é que o Ensino Médio, tal como apresentado na LDB 9394/96 e na DCNEM/2012 não se restringe somente a preparação para o mercado de trabalho, de acordo com legislação é algo muito mais complexo:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

³ Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Programa de estratégia do Governo Federal como proposta de novo currículo do Ensino Médio. Tem por objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades.

Após essa breve introdução, apresentaremos os pontos divergentes entre as duas propostas uma que se aproxima da politecnia e a outra que se aproxima da polivalência e, como isto afeta diretamente os jovens.

A proposta do ensino médio politécnico

A proposta do Ensino Médio do RS, respalda-se no decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.741/2008, que alterou a LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que tramitava no Conselho Nacional de Educação- CNE.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio, contida neste documento base, foi construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se encontra em tramitação no Ministério da Educação para homologação (RIO GRANDE DO SUL/SEDUC,2011, p.3)

Neste documento é relatada a preocupação do estado com o Ensino Médio, os seus altos índices de evasão, a fragilidade ao acesso e permanência, a formação continuada e o próprio currículo. Na Educação Profissional apresenta a falta de articulação entre o conhecimento básico e os conhecimentos específicos da profissionalização, ou seja, se preocupa em oferecer uma educação profissional de qualidade que possa inserir os jovens no mundo do trabalho e não diretamente ao mercado de trabalho.

A proposta do Ensino Médio Politécnico, de acordo com o documento parte da compreensão de que “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (SAVIANI,1989, p. 17)

Também deixam claro que o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e nas relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade

Nesta ótica Frigotto (2005,p.74) apresenta a necessidade:

[...]de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas, a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.

Para que isto aconteça, é necessário que Ensino Médio rompa com ênfase na formação imediata para o mercado de trabalho, ainda sobre isso Saviani (2007) coloca que escola atual, exige do aluno um conhecimento mínimo e fragmentando que contempla: linguagem; matemática; ciências naturais, porém não havendo interação com saber social. De acordo com Saviani (2007,p.160):

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Nesta perspectiva de romper com ensino fragmentado e que contemple somente sujeito produtivo, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul propôs a Politécnica, uma formação integrada, que no caso, pode ou não, estar integrada a Educação Profissional.

Em 2003, com mudanças no governo federal, explicita-se nacionalmente o debate que já vinha sendo gestado sobre o Decreto nº 2.208/97, em especial no que se refere à separação entre ensino médio e educação profissional. Uma grande mobilização de pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional, retomando a discussão, viabilizam como alternativa para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica uma concepção de educação unitária e universal – educação politécnica. (RIO GRANDE DO SUL/SEDUC, 2011, p.8)

No documento definem politécnica como “ o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Constatamos, portanto, que na proposta do RS é possível observar que há convergência entre conceito de politécnica e os princípios norteadores das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politécnica, compreendida como domínio intelectual da técnica.(RIO GRANDE DO SUL/SEDUC,2011, p.15)

Quando tratam do conceito de conhecimento observamos que o eixo norteador segue relação entre teoria e prática, isto pode ser comprovado quando destacam a avaliação formativa e não classificatória.

Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL/SEDUC, 2011, p.20)

Avaliação que reverbera para avanço e crescimento do jovem no ensino e não somente o classifica ou exclui do processo de ensino aprendizagem, por meio mais democrático de se avaliar e até reduzir as taxas dos índices de evasão, muitas vezes motivados por baixos índices de classificação.

Outro conceito que merece destaque é de trabalho, o qual é conceituado no âmbito ontológico, realização inerente ao indivíduo e como processo de desenvolvimento de sua humanidade. Mostrando que é pelo trabalho que produzimos conhecimento e transformamos a realidade, fazendo assim o processo dialético de

construção da história. Dialogar com trabalho como princípio educativo é levar em conta também as condições de trabalho, organização e gestão da vida social de cada tempo histórico. “É, pois, esse novo princípio educativo do trabalho que aponta a necessidade premente da reorganização da Educação Básica, e em particular do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio, em um governo comprometido com a inclusão social” (RIO GRANDE DO SUL/SEDUC, 2011, p.15)

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. ” (RIO GRANDE DO SUL/SEDUC, 2011, p.13)

A proposta traz uma base crítica completamente contrária a vertente mercantilista, apresentada na proposta de Minas Gerais. A grande divergência entre as duas propostas se dá na categoria do trabalho como princípio educativo, como politecnicidade, que é o caso da proposta da Rio Grande do Sul/ SEDUC.

A proposta de Minas Gerais: reinventando o ensino médio

O programa apresentado em Minas, tem como modelo a proposta de uma formação que busca inserir os jovens no mercado de trabalho. O programa Reinventando o Ensino Médio oferece uma formação polivalente que trabalha o desenvolvimento das competências e inserção do aluno no mercado de trabalho, também apresenta como justificativa sanar distorções na idade/série, índices de evasão, baixo rendimento. Porém há uma diferença significativa deste modelo educacional que propõe colocar a educação a serviço das demandas do mercado, para isto preparando os jovens com qualificação técnica para atender as mesmas.

A proposta da MG/SEDUC atende o que definem como exigências do mercado de trabalho e as inovações tecnológicas que mercado exige. Se coloca, portanto, como excludente, pois apesar de colocar como uma das possibilidades a continuidade dos estudos, tem como principal vertente, a formação para a empregabilidade.

O projeto Reinventando o Ensino Médio, através da reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, tem como objetivo a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS/SEDUC, 2012, p.11)

Outro ponto relevante é que colocam a empregabilidade, como se fosse uma saída para o Ensino Médio. A educação fica restrita a educação mercantilista, não assumem, portanto, a formação integral prevista tanto na LDB 9394/96 e nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Empregabilidade e cidadania é uma exigência a ser cumprida por quaisquer políticas educacionais compatíveis com a contemporaneidade. Reformas educacionais, não importa o seu escopo ou amplitude, devem levar em conta cada um destes fatores e, sobretudo, a articulação entre eles. (MINAS GERAIS/SEDUC, 2012, p.6)

Os percursos curriculares propostos adicionam os conteúdos das áreas de empregabilidade ao atendimento do que é estabelecido pelo Currículo Básico Comum (CBC). Dessa forma, o estudante percorre, simultaneamente, dois eixos formativos inter-relacionados com identidade clara, de modo que, ao concluir o Ensino Médio como uma etapa significativa da vida escolar, além da formação que lhe permite o prosseguimento dos estudos, conte, também, com os instrumentos proporcionados pela área de empregabilidade cursada. (MINAS GERAIS/SEDUC, 2012, p.10)

Explicitam no documento a compreensão de empregabilidade

Por empregabilidade, entende-se a oferta de uma formação que possibilite ao estudante sua inserção múltipla e gradual no mundo do trabalho. Ao invés de uma destinação profissionalizante específica, o propósito do Reinventando é fornecer instrumentos aos jovens estudantes que permitam a sua atuação em nossa sociedade, com capacidade de respostas adequadas à realidade (MINAS GERAIS/SEDUC, 2012, p.33)

Além de todo tratamento da proposta mineira de educação como mão de obra para mercado, o programa intensifica a ideia de que Ensino Médio, seria a etapa voltada para empregabilidade, isto é, preparar o jovem para assumir a responsabilidade de forma individual pelo seu sucesso ou fracasso.

O Programa inicia como um projeto piloto em apenas 11 escolas estaduais em 2012, já na definição da escolha das escolas, mostra a sua compreensão de quem são os sujeitos que devem se submeter a este tipo de formação.

O projeto piloto tem como área de atuação 11 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte, todas adstritas à SER Metropolitana C. A escolha se deu pelo fato de a Regional Norte, área de localização das escolas, apresentar características que otimizam enquanto laboratório do projeto: altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de comunidades Quilombolas e Ciganas, bem como uma ocupação territorial desordenadamente e uma acentuada tendência de crescimento populacional através da expansão do Vetor Norte em Belo Horizonte. (MINAS GERAIS/SEDUC, 2012)

Entendemos que a proposta de Minas Gerais se distancia tanto da LDB como das Diretrizes Curriculares, pois não contempla a formação integral dos estudantes, a perspectiva formadora se aproxima da polivalência, aqui compreendida como definido por GARCIA (2009) como uma categoria utilizada pelo capital, com o entendimento de que os trabalhadores flexíveis podem e devem ter a capacidade de atuação em diversos postos de trabalho, “superando” a rigidez do taylorismo/fordismo, cuja característica é a especialização/treinamento em uma única função.

Polivalência, portanto, é uma forma de qualificação humana onde o trabalhador se mostra funcionalmente flexível ou ainda podemos definir como multifuncional. Para KUENZER (2007, p.10):

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético se dá, predominantemente pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é através dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar múltiplas tarefas no mercado 36 flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica em exercer trabalhos simplificados repetitivos, fragmentados, para o que seja suficiente um

rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso à educação básica completa.

De acordo com Garcia (2009) para atender as demandas do setor produtivo organizado na perspectiva da acumulação flexível, a educação passa a ter o papel também de desenvolver uma formação flexível que parece superar a fragmentação do fordismo ao possibilitar o desenvolvimento de diversas funções. Este movimento é explicado por Kuenzer (2004) como inclusão excludente, pois ao mesmo tempo que a escola inclui, abrindo possibilidade de acesso a ela, torna-se excludente por incluir com propostas desiguais. É o que ao nosso ver a proposta de Minas Gerais traz no seu arcabouço.

Algumas considerações

Fazendo este comparativo entre as duas propostas educacionais temos uma que se aproxima da polivalência, portanto da formação voltada para a inserção no mercado de trabalho e a outra que se aproxima da politécnica, a qual busca a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber e o fazer, entre a ciência e a técnica “a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais” (SAVIANI, 2003, p. 9).

Essa disputa entre a defesa de uma educação integral, omnilateral e a educação para trabalho é algo que é intensificado pela política neoliberal, fortalecendo cada vez mais modelos de formação com distanciamento do conhecimento.

Com esta análise constatamos que a proposta de Minas Gerais é um modelo que visa uma homogeneização da educação, a qual retira o caráter crítico da escola, redefinindo-a não como espaço de acesso ao conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, mas sim, como espaço de empregabilidade, da venda do possível sucesso pessoal, sem levar em conta em nenhum momento as especificidades de cada jovem, sua região e contexto social.

A proposta do Rio Grande do Sul “Ensino Médio Politécnico” mais se aproxima do que é definido pela atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pois trabalha com as mesmas dimensões presentes nas atuais Diretrizes, ou seja, as dimensões estruturantes do ensino médio o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia na perspectiva da formação humana integral.

A precarização do Ensino Médio constatada pelo pseudo consenso estabelecido e, a falta de uma definição de uma política educacional que deveria ser coordenada pelo Ministério da Educação, permite que em nosso país vários “Ensinos Médios” convivam em perspectivas bastante diferenciadas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Decreto - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 agosto. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In:FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA.S.R.O. A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, trabalho e educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAS GERAIS, SEDUC. Reinventando o Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais Belo Horizonte,2012.

RIO GRANDE DO SUL, SEDUC. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.Secretaria de Esatdo da Educação do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro,1989.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

A educação integral nas escolas municipais de ensino fundamental de Assis

Aline Linhares Rodrigues TALAVERAS¹
Iraíde Marques de Freitas BARREIRO²

A escola de tempo integral vem sendo discutida por pesquisadores e profissionais da área da Educação como professores e gestores, estudantes de Pedagogia e políticos, visto que na última eleição para presidência, muitos a lançaram como proposta.

Segundo Cavaliere (2002), a escola pública brasileira de ensino fundamental “vive um momento de perda de identidade cultural e pedagógica”, na qual as necessidades sócio-integradoras, com temas ligados à saúde, à ética e à cultura, passam a ser mais importantes que questões pedagógicas. Esta escola passa a assumir responsabilidades e compromissos educacionais muito mais amplos do que a escola tradicional pública brasileira de caráter predominantemente instrutivo. Esta mudança deu-se a partir do momento em que a escola deixou de atender apenas uma pequena parcela da população e passou a atender a grande parcela da população em meados da segunda metade do século XX. Este atendimento ocorreu de forma precária, em instalações físicas inadequadas, com redução de jornada, multiplicação de turnos e baixa qualidade da formação dos professores. Diante desta situação, a classe média urbana retirou-se da escola pública, migrou para o ensino particular, confirmando a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental público. Impõe-se circunstancialmente desta maneira aos profissionais das escolas públicas um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, para se trabalhar com este novo perfil de alunado, sem os quais torna-se inviável o trabalho de instrução escolar, como atividades voltadas à higiene, saúde, alimentação e cuidados pessoais. É neste cenário que a escola pública de tempo integral começa a ser introduzida, correndo-se o risco de ser uma “escola inovadora e transformadora, com uma rica e multidimensional prática escolar ou reguladora, conservadora e discriminatória, dependendo de concepções e decisões políticas que serão escolhidas”.

Tratando-se de concepções a serem escolhidas, traremos para discussão uma reflexão acerca de um tema antigo, recorrente e pertinente à escola de tempo integral: a educação integral. Desde a antiguidade, Aristóteles já falava em educação integral, Marx chamava-a de educação “omnilateral” ou “politécnica” e em 1932 com o movimento dos Pioneiros da Educação, a educação integral era vista como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado. (GADOTTI, 2009).

No Brasil, Anísio Teixeira foi um dos pioneiros na introdução das escolas de tempo integral com a criação da Escola Parque, em Salvador, na década de 1950. No Rio de Janeiro, em 1980, houve a implantação dos CIEPs- Centros Integrados de Educação Pública e a partir do final da década de 1990 a escola de tempo integral ganhou mais espaço nas discussões com a promulgação da LDB- Lei de Diretrizes e

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Diretora de escola municipal na cidade de Marília. CEP 17526-431-Marília-SP- Brasil- e-mail: alinhares_rodrigues@hotmail.com.

² Professora Doutora no Programa de Pós- Graduação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília.-SP-Brasil.- e-mail: iraide@uol.com.br

Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dos Planos Nacionais de Educação de 2001- 2011 (BRASIL, 2001) e 2014- 2024 (BRASIL, 2014).

A LDB, em seu Artigo 34 estabelece que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. (BRASIL, 1996)

E no segundo parágrafo do mesmo artigo, introduz a escola de tempo integral, apesar de trazê-la como uma oferta progressiva, no qual diz: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996)

Já no artigo 87, “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. No parágrafo quinto do mesmo artigo diz que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. (BRASIL, 1996)

E é no primeiro parágrafo do Artigo 87 que a LDB institui o Plano Nacional de Educação. A União encaminhou ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado em janeiro de 2001 e nele a Escola de Tempo Integral não aparece como um item específico, mas sim diluída pelos níveis e modalidades da educação infantil e do ensino fundamental. (Cavaliere, 2014).

O segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, “com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 14 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014) e traz a Escola de Tempo Integral como meta específica, a meta número 6, para todos os níveis da educação básica, como objetivo atender, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos alunos da educação básica. Além de apresentar nove estratégias priorizando atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, culturais e esportivas, inclusive a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Outro documento político relevante para o estudo da ETI é o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em abril de 2007, com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, que prevê várias ações, entre elas o Mais Educação, no qual os alunos passarão mais tempo na escola, terão mais atividades no contra turno e haverá ampliação do espaço educativo. Este programa Mais Educação do governo federal (BRASIL, 2007) prevê uma jornada escolar nas escolas de tempo integral de no mínimo 7 horas diárias, em que os alunos terão, além das disciplinas curriculares, educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica e acompanhamento pedagógico.

Desenvolvimento

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as concepções de educação integral nas escolas municipais de tempo integral de Assis. Os objetivos específicos são analisar os documentos e a bibliografia referente ao tema.

Utilizaremos como referencial teórico metodológico o Ciclo de Políticas Ball e Mainardes (2011), considerando que a análise de políticas públicas pode servir para vários fins, entre eles servir a própria política, defendendo-a ou prestando informações

para ela ou analisando sua formulação e seu conteúdo, problematizando-a ou desvelando-a.

Mainardes (2011), traz uma questão importante em relação à análise de políticas públicas, advertindo os pesquisadores da área, para que não se confundam com os propositores das políticas, ressaltando a relevância da questão ética ao se fazer pesquisa.

Nesse sentido, temos como propósito realizar uma pesquisa considerando seu contexto e analisando-a numa perspectiva crítica, entendendo as políticas públicas como “processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação”. (MAINARDES, 2011).

Pretendemos dessa maneira ao analisarmos a política da Educação Integral ir além de uma análise linear sobre sua oferta, levando em consideração, “a ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos como o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros” (MAINARDES, 2011). Surge a necessidade de analisarmos portanto as instâncias legislativas como a LDB, os Planos Nacionais e os programas que surgiram a partir deles, como o Mais Educação.

Como procedimentos estão sendo realizadas a pesquisa bibliográfica a partir da reunião, seleção e leitura de livros, artigos científicos, teses e dissertações que tratam da temática em estudo. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Assis e com gestores escolares que atuam em escolas de tempo integral, questionando sobre as concepções de educação integral presentes nas escolas deste município.

De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Assis, o município possui onze escolas em Tempo Integral, sendo que oito delas recebem os alunos no período da manhã, que permanecem na escola até o período da tarde, realizando as refeições na própria escola, participando de oficinas curriculares e atividades propostas pelo Mais Educação. Três escolas oferecem as atividades do Mais Educação de forma optativa. Sendo assim, os alunos vão para a escola no período da manhã, almoçam em suas casas e apenas aqueles que têm interesse retornam no período da tarde para as oficinas do Mais Educação.

Os resultados parciais da leitura de pesquisas referente ao tema apontam que há um distanciamento entre a concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira e as concepções em vigor e uma aproximação de concepção de educação integral com escola de tempo integral, relacionando a questão de mais tempo na escola com educação integral. A pesquisa bibliográfica aponta também um questionamento acerca da educação integral ser uma política pública ou filantropia.

Considerações finais

Em termos de leis, a educação integral vem sendo amparada desde 1989 com a promulgação da Constituição Federal, ganhou espaço na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, apesar de ser considerada como oferta de forma progressiva e em 2007 foi impulsionada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, com o Programa Mais Educação. Os dois Planos Nacionais de Educação também encorajaram as discussões e a oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas de educação básica.

Entretanto, o que temos encontrado na bibliografia referente ao tema sobre as concepções de educação integral presentes nas escolas de tempo integral se distanciam da concepção de educação integral de Anísio Teixeira, um dos pioneiros desta área.

Constatamos que a concepção de educação integral está muitas vezes atrelada ao maior tempo de permanência na escola e não como uma política de Estado.

Nas escolas municipais de Assis encontramos escolas que funcionam em tempo integral com todos os alunos e escolas que aderiram ao Programa Mais Educação e atendem apenas os alunos que tem interesse nas oficinas oferecidas no contra turno. Em relação às concepções de educação integral presentes nessas escolas, a pesquisa ainda está em andamento e as entrevistas não foram realizadas, portanto não foi possível apresentar as discussões acerca deste tema.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em : 30 maio de 2015.

BRASIL. Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Lei n. 10. 172/ 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007b.

_____. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? Educação & sociedade, Campinas, vol. 35, n. 129, p.1205-1222, out.-dez.2014.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J. e MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143- 171.

A educação infantil no município de Marília (SP): a oferta, o atendimento e a infraestrutura e o plano nacional de educação

Carlos da Fonseca BRANDÃO¹
Silvana Fernandes LOPES²
Catharina Edna Rodrigues ALVES³
Ana Laura Jeremias UREL⁴

O presente artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Marília (SP), a qual procurou diagnosticar a situação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) em Marília no que se refere às questões de oferta, atendimento e infraestrutura, tendo como parâmetro principal o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou até 2011 (Lei nº 10.172/01)⁵.

Nossa opção por focalizar as questões relativas à oferta, ao atendimento e à questão da infraestrutura física e material das escolas pesquisadas, deu-se por dois motivos: o primeiro, por acreditarmos que essas questões se constituem em um sério problema da Educação brasileira, ainda não resolvido. Posteriormente porque reforça a centralidade das questões que discutimos, os quais, são abordadas (no todo ou em parte) pelas metas de nº 1 e 2 da seção destinada à Educação Infantil do antigo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e pela meta de nº 1 do atual Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14)⁶.

Apesar deste artigo focar em uma única cidade do interior paulista, acreditamos que esse estudo de caso serve para como uma espécie de “fotografia” da Educação Infantil em nosso país, sem que isso signifique esquecermos das grandes diversidades existentes no país, tais como as relativas a densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas e climáticas. Tais diversidades contextuais (e conjunturais) exigem uma abordagem de projeto pedagógico para a Educação Infantil que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade do ambiente das unidades de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, ofereça condições para que as prefeituras criem uma rede de Educação infantil que se pautem, prioritariamente, pela qualidade.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação da UNESP – Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília; email: cbrandao@assis.unesp.br

² Professora do Departamento de Educação da UNESP – São José do Rio Preto e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília; email: silvanaflopes@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UNESP – Marília e docente da graduação e da pós-graduação da Faculdade do Ensino Superior do Interior Paulista – FAIP; email: calvesro@marlia.unesp.br

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista – FAIP; email: laura.urel@gmail.com

⁵ Esse artigo é parte da pesquisa intitulada “Mapeamento da situação atual das escolas municipais de educação infantil (EMEI's) do centro-oeste paulista em relação às metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) nas questões de oferta, atendimento e infraestrutura.”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital nº 07/2011 MCTI/CNPq/MEC/CAPES.

⁶ Apenas à título de esclarecimento, o antigo PNE (Lei nº 10.172/01) possuía 298 metas, as quais estavam divididas por níveis e modalidades de ensino. Já o atual PNE (Lei nº 13.005/14) possui apenas 20 metas, as quais englobam os níveis e modalidades de ensino assim como alguns outros assuntos, como, por exemplo, formação de professores (BRANDÃO, 2006 e 2014).

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre a Educação Infantil, a partir da análise de alguns aspectos da política educacional pública brasileira. Assim como Ball (2011, p. 39), sabemos que as pesquisas que abordam momentos muito específicos, como essa nossa pesquisa, se constituem em pesquisas cujos resultados também devem ser lidos com as devidas ressalvas. Porém, Ball também considera que os efeitos das políticas educacionais são “sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade.” (BALL, 2011, p. 47).

Por fim, apresentamos os dados coletados pela equipe técnica da Secretaria da Educação do município após entrevista com a Supervisora das Escolas de Educação Infantil, sobre as questões da oferta, do atendimento e da infraestrutura da Educação Infantil em Marília. Ao final desse artigo teceremos algumas considerações sobre essa temática, procurando sistematizar em que medida essas questões estão dentro dos parâmetros estabelecidos pelo antigo PNE e, talvez, também, pelo novo PNE (Lei nº 13.005/14), especificamente no município de Marília.

A educação infantil no PNE

O atual PNE (Lei nº 13.005/14) traz um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas à efetivação do direito à Educação Infantil, assim como para a interpretação dos deveres jurídicos que devem ser assumidos pelas diferentes esferas do Poder Público, principalmente pelos municípios, com a necessária (e efetiva) colaboração da União e dos estados. Assim, o atual PNE, longe de significar o esgotamento de um ciclo de regulamentação do direito à educação, abre uma nova etapa de proteção jurídica e de planejamento público para sua efetivação, na qual está prevista a edição de novas normas, além da revisão e adequação de políticas em curso, tendo como instrumento principal, no âmbito local, os planos de educação dos municípios e estados.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), conhecida no meio educacional como a “Constituição” da Educação brasileira, determina, em seus artigos 29, 30 e 31, que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade (BRANDÃO, 2010, p. 84-85).

No Brasil, desde a promulgação da atual Constituição e da sanção da Lei nº 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a concepção da criança como sujeito de direitos (SARMENTO, 2001, p. 24-7), que é detentora de potencialidades a serem plenamente desenvolvidas, está em sintonia com as principais normas internacionais sobre o direito da criança à Educação, quer sejam, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) (TIRIBA, 2001, p. 73 e LEITE FILHO, 2001, p. 31). Para além dos argumentos legais, sociais e econômicos, na base dessa questão está o direito ao cuidado e à Educação desde o nascimento, como elemento constitutivo da pessoa e como meio mais adequado à formação, desenvolvimento e integração social da criança. A importância da Educação pré-escolar também está presente em análises mundiais sobre a Educação.

Em seu relatório final, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - criada, oficialmente, no início de 1993, sob o patrocínio da UNESCO -, afirma que as crianças que usufruem da Educação pré-escolar

“têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade” (DELORS, 2001, p. 129)⁷.

Desse modo, as instituições que atendem à Educação Infantil, especialmente as pré-escolas, deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de Educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil (SAVIANI, 1997, p. 172)⁸.

Lembrando que esta é a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, ofertada em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, em turnos parciais ou em jornada de tempo integral, devem, por sua importância social, ser regulados e supervisionados pelos respectivos sistemas de ensino municipais e, ainda que indiretamente, ser submetida ao controle da sociedade.

No entanto, mesmo regulamentada pela atual LDB, a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental, não podendo, de forma alguma, impedir o acesso da criança ao Ensino Fundamental (BRANDÃO, 2004, p. 57). Preferencialmente, as vagas da Educação Infantil pública devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. Portanto, para que isso ocorra efetivamente, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física, quando for o caso.

Na questão da oferta e do atendimento da Educação Infantil no Brasil, a meta nº 1 do antigo PNE (Lei nº 10.172/01) propunha que, até o início do ano de 2006, a oferta fosse ampliada para 30% da população de 0 a 3 anos e 60% da população de 4 e 5 anos. Também propunha que, até o início do ano de 2011 esse percentuais passassem para 50% e 80%, respectivamente (BRANDÃO, 2006, p. 26). Já a meta nº 1 do atual PNE (Lei nº 13.005/14) propõe a universalização do atendimento da Educação Infantil, no âmbito da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) até 2016, e, no âmbito das creches (atendimento às crianças de 0 a 3 anos) o alcance de atendimento de 50% do total dessas crianças até o ano de 2024 (BRANDÃO, 2014, p. 15).

Na comparação direta entre as metas propostas para a questão da oferta e do atendimento da Educação Infantil brasileira, imediatamente é possível perceber que, no âmbito da pré-escola, a meta nº 1 do novo PNE avança em relação à meta nº 1 da Educação Infantil do antigo PNE, ao passar de 80% de atendimento para a

7 Não fazendo distinção entre creches e pré-escolas, mas considerando a Educação Infantil como Educação pré-escolar, Delors considera que a oferta dessa fase escolar traz vantagens significativas à crianças e às suas famílias, ao afirmar que uma “escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais e linguísticas. Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica.” (2001, p. 129).

⁸ Para uma noção das discussões realizadas sobre Educação Infantil no Brasil e no exterior, ver, por exemplo, Faria; Palhares (1999) e Machado (2002), além dos documentos governamentais citados no decorrer desse capítulo - que ainda se encontram em discussão -, e os documentos oficiais relacionados nas referências bibliográficas.

universalização da oferta desse nível de ensino. Segundo dados do próprio Ministério da Educação (MEC), em 2013 (último dado disponível), a taxa de atendimento no nível da pré-escola (4 e 5 anos) no Brasil estava em, aproximadamente, 88%, ou seja, uma meta absolutamente factível de ser alcançada até o final de 2016, como propõe a meta nº 1 do novo PNE9.

Por outro lado, também é possível perceber que, no âmbito da oferta e do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, o novo PNE (Lei nº 10.172/01) não avança em relação ao antigo PNE (Lei nº 13.005/14), visto que ambos propõem atender 50% das crianças brasileiras dessa faixa etária, ainda que o novo PNE coloque o patamar de 50% de atendimento nesse nível de ensino como nível mínimo a ser alcançado. O aspecto negativo dessa situação é constatar o fato de que, passada mais de uma década, ainda temos presente o sério problema da oferta e do atendimento da Educação Infantil no Brasil, no nível das creches, instituições essas destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Na questão da infraestrutura da Educação Infantil, a comparação entre o antigo PNE (Lei nº 10.172/01) e o novo PNE (Lei nº 13.005/14) é impossível de ser realizada, visto que, enquanto o PNE anterior possuía uma meta específica para essa questão (meta nº 2 da seção destinada à Educação Infantil), a qual continha especificações sobre a infraestrutura adequada das escolas de Educação Infantil, o atual PNE não possui nenhuma meta (ou estratégia) específica sobre esse assunto. Entendemos que esse fato não prejudica a análise aqui apresentada pois, ainda que o novo PNE não contenha metas nem estratégias para a questão da infraestrutura das escolas de Educação Infantil, é de conhecimento público que essas escolas, nos mais diferentes municípios brasileiros, possuem, em termos de infraestrutura, diferentes níveis de qualidade e adequação.

A questão da oferta, do atendimento e da infraestrutura das escolas municipais de educação infantil de Marília (EMEI'S)

A Rede Municipal de Educação possui 34 escolas de Educação Infantil, sendo essas Berçários, EMEIs, EMEIs/creche e EMEFEIs e 2 entidades que atendem a crianças nessa faixa-etária. O número de crianças atendidas é de 12.424 sendo contadas as matrículas de crianças de tempo integral – o que, para eles, caracteriza duplicidade no atendimento. Assim, há 9.100 matrículas nesse nível de ensino. Segundo o blog da Secretaria da Educação, Marília atende 100% de sua demanda em Educação Infantil obrigatória: 4 e 5 anos, porém, possui uma significativa demanda não atendida dos 4 meses aos 3 anos (Creches).

Segundo informações que constam no blog da Secretaria da Educação¹⁰, foi realizada uma reunião com os diretores de escola para orientações a respeito da Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013¹¹ e sobre a criação de uma Central de vagas. Tal medida, segundo a Secretária, possibilitará a implementação de critérios justos e transparentes para os atendimentos de crianças de 4 meses a 3 anos no período integral (Creches), já

⁹ Cf. www.mec.gov.br, acesso em 24/07/2015.

¹⁰ Outras informações podem ser encontradas no seguinte endereço: <http://secretariamunicipalmarilia.blogspot.com.br/2013/10/reuniao-central-de-vagas.html>.

¹¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, principalmente no que tange à obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos e a nova organização da educação infantil de 4 meses a 5 anos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

que não há vagas para toda a demanda e, até então, o sistema para matrículas se reduzia ao critério de ordem de chegada dos pais nas escolas no dia definido para as matrículas. No ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Marília ainda não possuía o levantamento de quantas crianças, por faixas etárias, aguardavam vagas nas EMEI's e nem o levantamento de quais são as regiões da cidade em que esse problema é mais premente. Mesmo assim, estavam sendo construídas 3 creches em setores distintos do município para suprir a demanda dessas regiões e outras 5 creches estavam sendo planejadas para serem construídas até o final de 2016.

A seguir temos um quadro com os dados quantitativos do número de crianças atendidas e matriculadas na Educação Infantil no município de Marília:

Parcial	9100
Integral	3324
Emei's/Creche	8711
Berçários	389
Matrículas	9100
Atendimentos	12424
Particulares	685
Total de Matriculados	9785 part/municipais
Total aproximado de Crianças entre 0 e 5 anos	12.500
Demanda total não atendida	2.715

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na entrevista e no blog da Secretaria da Educação do Município de Marília

Considerando os dados obtidos, podemos afirmar que as crianças matriculadas da rede de ensino municipal, cujos dados informados são da própria Secretaria da Educação, somadas às matriculadas na rede particular de educação infantil são, aproximadamente, 9.785 crianças. De um total aproximado de 12.500 crianças que estão na faixa-etária correspondente a esse nível de ensino, quase 80% das crianças são atendidas. Se desconsiderarmos os atendimentos das instituições particulares de educação infantil, a porcentagem atendida ainda supera a meta de 50% do PNE (2001-2010). Para o ano de 2014, a meta estipulada pela própria Secretaria Municipal de Educação de Marília era de se aumentar para 9.500 vagas na rede municipal de ensino de Marília.

No ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Marília ainda não possuía o levantamento de quantas crianças, por faixas etárias, aguardavam vagas nas EMEI's e nem o levantamento de quais são as regiões da cidade em que esse problema é mais premente. Mesmo assim, a SME de Marília estimava em quase 3.000 o total de crianças, na faixa etária da Educação Infantil, que estavam fora da escola. Para minimizar esse problema, estavam sendo construídas 3 creches em setores distintos do município e outras 5 creches estavam sendo planejadas para serem construídas até o final de 2016.

Por outro lado, o município de Marília possuía, em 2013, 9.100 crianças matriculadas em instituições de Educação Infantil com jornada parcial, sendo 8.711 crianças em EMEI's (jornada parcial) e 389 crianças em berçários. Marília também

possuía, em 2013, 3.324 crianças matriculadas em EMEI's cuja jornada escolar é de tempo integral. Esse conjunto de matrículas produz, aproximadamente, um total de quase 12.500 atendimentos/ano.

De acordo com a equipe técnica, das 34 escolas de educação infantil, apenas 4 escolas ainda não estão adequadas quanto à infraestrutura: espaços, materiais e mobiliários, porém, essas estão no processo de reforma, porém, o espaço ainda é uma fragilidade nessas instituições de Marília. O pacote de reformas abrange, por exemplo, instalação de postes de iluminação na área próxima da e na quadra, construção de sanitários e depósito anexo à quadra, colocação de portas de correr no refeitório, cobertura nos portões de entrada e saída dos alunos, entre pátio coberto e quadra, construção de tanque de areia coberto, construção de quiosque, instalação de playground e campo de futebol com traves, entre outras modificações na estrutura das escolas. Quanto às adequações para alunos com necessidades especiais, a equipe técnica afirma que em todas as escolas já foram realizadas mudanças nesse sentido.

Considerações finais

A pesquisa presente foi realizada, primeiramente, a partir de contato direto com os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação de Marília. Buscamos informações junto aos responsáveis pela área de Educação Infantil do município de Marília e a respectiva equipe técnica. Como, naquele momento, ainda não havia sido iniciado o Censo Escolar, os dados obtidos foram os dados disponíveis pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, tendo como referência o início do ano de 2013.

Assim que tivemos acesso aos dados, percebemos que precisaríamos pesquisar em outras fontes algumas informações. Dessa maneira, encontramos alguns dados no blog da Secretaria da Educação, nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), os quais apresentam informações diferentes quanto ao número de matrículas e número de crianças na faixa etária correspondente à educação infantil.

Em relação à oferta de vagas e demanda, podemos afirmar que as crianças, entre 4 meses e 5 anos, matriculadas nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino são, aproximadamente, 9.100. De um total aproximado de 12.500 crianças (dado encontrado no site do IBGE) nessa faixa de idade, podemos concluir que quase 75% das crianças são atendidas, nas duas etapas da educação infantil. Com a expansão das vagas programada para o ano de 2014, a Secretaria espera atender mais 400 crianças.

Por um lado, a própria Secretaria Municipal de Educação de Marília admite que ainda não há vagas suficientes para atender às crianças de 4 meses a 3 anos (vagas nas creches), por outro lado, a mesma afirma que atende toda a demanda entre 4 e 5 anos, cujo atendimento passará a ser obrigatório a partir de 2017. Com os dados obtidos, podemos afirmar que o município de Marília atende, no que tange à pré-escola, as metas estabelecidas pelo antigo e pelo novo Plano Nacional de Educação pois à meta nº 1 da Educação Infantil do antigo PNE era alcançar 80% de atendimento e o novo PNE propõe a universalização da oferta desse nível de ensino, já atingida pelo município de Marília.

Quanto à infraestrutura, foi relatado que as escolas de educação infantil, de uma maneira geral, apresentam boas condições de atendimento, com bons espaços, materiais e mobiliários. Entre as escolas, apenas 4 escolas (EMEI's) não estão conforme o padrão ideal, mas estão no plano de reformas para este e próximo anos. Como o atual Plano

Nacional de Educação não possui metas nem estratégias específicas com relação à infraestrutura das EMEI's, estamos considerando como padrão ideal o proposto pela meta nº 2 da Educação Infantil do antigo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e, portanto, podemos afirmar que, também nessa questão, as EMEI's existentes no município de Marília possuem boas condições de infraestrutura.

No geral, consideramos que as três metas analisadas (quanto à oferta, demanda e infraestrutura), estão sendo alcançadas pela rede municipal de educação infantil do município de Marília. Cabe destacar que também localizamos, no âmbito da rede municipal de educação do município de Marília, ações referentes à formação continuada docente, à qualidade da merenda escolar, ao sistema de matrículas, que, entre outras, se constituem em ações empreendidas com o objetivo da melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada por este município, ainda que, por outro lado, tenha sido possível constatar algumas falhas, entre as quais destacamos a ausência de um plano de carreira para o magistério municipal e falta de docentes em número suficiente.

Referências

- ÀRIES, P. História social da família e da criança. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, C. F. Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e suas estratégias. São Paulo: Avercamp, 2014.
- _____. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed., São Paulo: Avercamp, 2010.
- _____. PNE passo a passo: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01). São Paulo: Avercamp, 2006.
- _____. Estrutura e funcionamento do ensino. São Paulo: Avercamp, 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 20 nov de 2013.
- _____. Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 04 nov. 2013.
- IBGE Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350400>>. Acesso em 04 nov. 2013.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/São Carlos/Florianópolis: Autores Associados/Ed. UFSCar/Ed. UFSC, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62).

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58, (Coleção O sentido da escola; 18).

MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARILIA. Blog da Secretaria da Educação de Marília. Disponível em: <<http://secretariamunicipalmarilia.blogspot.com.br/>>. Acesso em 04 nov. 2013

_____. Secretaria Municipal de Educação de Marília. Disponível em: <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/?page_id=361>. Acesso em 04 nov. 2013.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28 (Coleção O sentido da escola; 18).

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção Educação contemporânea).

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-80 (Coleção O sentido da escola; 18).

A invenção do cotidiano pela escola

Ana Maria FALSARELLA¹

Ao elaborar este texto, nosso objetivo foi o de contribuir para a ampliação dos estudos sobre as políticas educacionais desencadeadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/96) em um de seus aspectos: a autonomia da escola para elaborar seu projeto pedagógico. Uma vez que o tema tem sido bastante explorado nos meios educacionais e acadêmicos, acreditamos que a peculiaridade deste trabalho esteja em apresentar a perspectiva dos atores internos da escola quanto à questão, partindo do pressuposto de que “a autonomia não é algo a ser implantado” [e] “não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromisso com a tarefa educativa”, [sendo importante] “lembrar insistentemente que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula”. (Azanha, 1995, p.144-145).

Descrição

a) A origem do texto

O texto tem por base nossa tese de doutoramento, na qual buscamos entender a trama que se estabelece no cotidiano escolar entre a cultura da escola e as diretrizes emanadas do sistema de ensino, partindo das seguintes questões: Considerando sua cultura interna, como a escola inventa seu cotidiano, a partir das mudanças que lhe são propostas pelas políticas educacionais? Em especial, como recebe, interpreta e efetiva no cotidiano a proposta de autonomia para elaboração do projeto pedagógico?

A busca por resposta deu-se por meio de investigação empírica e documental, de caráter qualitativo, desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental pertencente ao sistema municipal de ensino de São Paulo, situada em um bairro de periferia da região noroeste da capital. Baseamo-nos em observações do cotidiano escolar (reuniões pedagógicas, do horário de trabalho coletivo e do Conselho Escolar, festividades e outros eventos), entrevistas com os atores internos à escola (diretor, assistente de direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, pais e alunos) e com a equipe da Coordenadoria da Educação à qual a escola é vinculada, e análise do Plano Escolar (Proposta Pedagógica / Projeto Político-Pedagógico – PPP) e de outros documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

A análise dos resultados ancorou-se principalmente na obra de Michel de Certeau sobre cultura (*A Cultura no Plural* e *A Invenção do Cotidiano* – volumes 1 e 2, 1995, 2000, 2001), na qual procuramos elementos que pudessem contribuir para a análise da questão de como a escola constrói seu cotidiano, lendo, interpretando,

¹ Prof^a do Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). CEP: 14801-340. Araraquara-SP/BR. E-mail: amfalsarella@uniara.com.br.

colocando em uso, dentro de uma lógica própria, as orientações das políticas educacionais.

b) O pensamento de Michel de Certeau

Esse pensador francês (1925-1986), filósofo, historiador, antropólogo e teólogo, criou uma obra instigante e peculiar ao integrar, em seu trabalho, conteúdos originários de diferentes disciplinas.

Nas obras citadas, Michel de Certeau busca especificar o modo de estar-no-mundo e de torná-lo inteligível a si mesmo produzido pelo sujeito comum, pelo homem ordinário, pelo herói anti-herói – anônimo personagem na multidão (Cada um, Todo Mundo, Ninguém). O autor apresenta a questão de como esses sujeitos, vistos como meros consumidores dos sistemas de produção social e cultural, criam seu cotidiano. Seus estudos têm por foco o uso que grupos e indivíduos fazem dos objetos sociais e culturais. Indica, portanto, uma trajetória de inversão em que o homem comum se torna o narrador. É de sua ótica que a cultura é apresentada.

No uso corrente da linguagem, o cotidiano é definido simplesmente como “aquilo que se faz todos os dias, o que acontece habitualmente” (Dicionário online de Português). Para Certeau, o conceito é bem mais rico, como podemos observar no trecho que segue.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. (CERTEAU, 2000, p.31)

O consumo cultural é considerado por ele um tipo de produção, uma arte de utilizar os produtos culturais impostos pela ordem social dominante dentro de uma outra ordem, tal como acontecia com os indígenas subjugados da América: usavam as leis, as práticas e as representações que lhes eram impostas para fins diferentes dos idealizados pelos conquistadores.

(...) esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. (Certeau, 2001, p.39)

Ao fazer a inversão de perspectiva na reflexão sobre o que constitui a cultura numa sociedade, deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima no uso desses produtos, Michel de Certeau esboça uma teoria das práticas cotidianas. Assim, seu interesse centra-se não exatamente nos produtos culturais que estão à disposição no mercado, mas naquilo que seus usuários

fazem deles. Ele destaca a inteligência e a inventividade do mais fraco. “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 2001, p.273), diz ele. Na cultura ordinária exercer a ordem é uma arte: a arte de obedecê-la e burlá-la ao mesmo tempo. Há uma *ratio* popular, repleta de engenhosidades, que desafia e desencaminha as lógicas do poder. “Dispositivos semelhantes, jogando com relações de força desiguais, não geram efeitos idênticos”, afirma Certeau (2001, p.44).

É impossível reduzir os funcionamentos de uma sociedade a um tipo dominante de procedimentos. Uma sociedade é composta de certas práticas exorbitadas (das que têm poder) e de um sem número de outras práticas, menores mas sempre presentes. Portanto, é preciso distinguir as margens de manobra possibilitadas aos usuários pelas diferentes conjunturas.

Na cultura contemporânea há uma hierarquia entre o ler e o escrever com a qual Certeau não concorda: associar a escrita à autoria e a leitura à passividade. Na verdade, todo texto é modificado pela maneira como é lido. O leitor “cria algo não sabido organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (Certeau, 2001, p.265)

À discussão relativa ao binômio teoria-prática, Certeau acrescenta uma terceira posição: um “saber não sabido”, um “conhecimento que não se conhece” (Certeau, 2001, p.143). Trata-se de um tipo de saber relacionado à arte de dizer, à narrativa, ao relato. No ocidente moderno, o funcionamento técnico e social da cultura contemporânea estabelece uma hierarquia entre o ler e o escrever, uma supervalorização do escrito sobre o oral, em que escrever é produzir um texto; ler é recebê-lo de outro, sem marcar lugar, sem refazê-lo. A prática escriturística assumiu valor mítico e a prática oral tem sido considerada como algo que não contribui para o progresso. Tal hierarquia é contestada por Certeau. Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto, mas toda leitura modifica seu objeto, todo texto é modificado pela maneira como é lido. No texto que lê, o leitor inventa outra coisa que não aquilo que era a intenção primeira. Nesse sentido, a oralidade conserva seu papel primordial. Certeau (2000, 2001) destaca o papel fundador que a oralidade tem nas relações entre humanos. A conversação se insinua em todo lugar e organiza a família, a rua, o trabalho. Qualquer informação nova só é recebida e assimilada se o adquirente conseguir configurá-la à sua maneira.

Assim, de forma humilde e obstinada, a cultura ordinária, com uma incrível capacidade inventiva, elabora novas categorias epistêmicas: rearticula o saber ao singular, remete-o a situações concretas, particularizadas, e seleciona seus próprios instrumentos de pensamento e suas técnicas de uso.

Para o autor, a lógica do desenvolvimento técnico e econômico que predomina no sistema capitalista estende-se à educação, sendo que o aspecto técnico cresceu de tal forma que o conteúdo que possibilita à educação ser o que é perde sua utilidade. A compartimentação em especialidades implantada pela razão produtivista leva a supor que não exista criatividade nos consumidores e que a iniciativa habite apenas os gabinetes técnicos. Também aqui, no entanto, o postulado da passividade do consumo é impróprio.

A partir de tais ideias, estabelecemos um paralelo com as questões básicas de nossa investigação: Considerando sua cultura interna, como a escola inventa seu cotidiano, a partir das mudanças que lhe são propostas pelas políticas educacionais? Em especial, como recebe, interpreta e efetiva no cotidiano a proposta de autonomia para elaboração do projeto pedagógico?

Para elaborar a tese, garimpamos conceitos, concepções, fundamentos, enfim, chaves de leitura, que nos permitissem desenvolver formas de olhar, de ouvir e de interpretar aquilo que o universo escolar tem a dizer, através das pessoas comuns, dos homens ordinários que dispõem de seu tempo e circulam por seu espaço.

Resultados: Projeto de Escola – intenção comum versus contraface burocrática

A conclusão é que devemos contar conosco mesmos: nós, nossa equipe, nosso trabalho... Nada de projeto mirabolante, mas pé no chão, nem que seja pequeno, mas que comece e termine, naquilo que foi conversado entre os pares, com espírito de equipe e sendo profissionais. (Coordenadora Pedagógica, depoimento)

Ao acompanharmos as ações da escola durante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos constatar que sua equipe insiste nas questões: Que alunos queremos formar? E, agora, que caminho devemos tomar? Para onde devemos direcionar nosso trabalho? Com essas questões, percebe-se a necessidade que tem de definir, como equipe, seu modo de estar-no-mundo, de tornar seu universo inteligível para si mesma. A escola encontra-se entre a tradição e a mudança e precisa situar-se. Aos elementos tradicionais, aos quais se habituara, justapõem-se novos elementos, com os quais precisa aprender a lidar. Premida entre as exigências burocráticas do sistema e a necessidade de responder às novas demandas, a escola elabora dois projetos: um, oficial, formal, para atender a esfera burocrática da Secretaria Municipal de Educação; outro, oficioso e implícito, para uso interno.

A escola tem, assim, um Plano Escolar ou Projeto Pedagógico oficial redigido em linguagem formal, com itens convencionados conforme um modelo, que é enviado à Coordenadoria de Educação para homologação. Mas é um plano que tem pouco de vivo, que fala pouco do que realmente é a escola. O aspecto dinâmico da escola é trazido pelo projeto oculto, não explícito, relacionado a tudo o que acontece tão naturalmente que, de tão evidente, torna-se familiar. Ele não é redigido formalmente, mas fundado na oralidade e baseado na adesão a um ideal coletivo compartilhado dentro da escola por seus profissionais. Ele pode ser captado através da produção de um discurso desse mesmo cotidiano, voltado para o interior da escola e para suas funções clássicas (ensinar e socializar), que alinhava um compromisso coletivo e guarda identificação com as expectativas dos pais.

A escola revela, para uso externo, um apego ao registro, ao documento escrito, principalmente quando se trata de dar provas a outrem sobre o trabalho realizado: o Plano Escolar ou Projeto Pedagógico que é enviado à Coordenadoria de Educação, a avaliação dos alunos que é apresentada aos pais, as atas de reuniões realizadas, são exemplos. A quase obsessão pelo registro oficial que a escola apresenta, além de alimentar a burocracia do sistema, tem por objetivo justificar, documentar, provar, defender a escola de cobranças externas.

Já, internamente, a conversação e os registros informais (fotos, murais) têm predominância. Eles costumam a coesão do grupo-escola em torno de um projeto comum, comprometem as pessoas e iluminam o caminhar dos professores e da equipe gestora. São eles que organizam o trabalho da escola. As conversas, as negociações, os debates que ocorrem em momentos formais ou informais, alinhavam a produção de um ideal coletivo que, por sua vez, se traduz em um projeto de escola que conta com a

adesão da equipe. Porém, esse projeto de escola que emerge de um compromisso coletivo é diferente do projeto oficial, escrito. É um projeto implícito que revela a parte dinâmica, voltada para o interno da escola, para o seu fazer cotidiano relacionado com o ensinar e o aprender. Frente à situação aqui apresentada, a equipe escolar não tem muito interesse em discussões sobre se a escola tem ou não autonomia. Ela simplesmente vivencia o tanto que tem de autonomia no espaço que lhe cabe, cuja margem se mostra mais elástica na interpretação (das normas), na criação (de formas de contorná-las) e na seleção (de conteúdos e valores a serem transmitidos aos alunos).

Em uma linguagem certeuniana poderíamos dizer que estamos frente a uma artimanha do fraco contra a lei do mais forte: elaborar o projeto oficial, enviado para homologação. Assim, não afronta o sistema, escapa à rede de vigilância por ele controlada e abre possibilidade para a implementação do projeto oficioso. Exercer a ordem é uma arte: a arte de obedecê-la e de burlá-la ao mesmo tempo, lembra Certeau (2001). Na escola em tela, a possibilidade de tal jogo é garantida, em primeiro lugar, pela relativa estabilidade da equipe escolar. Em segundo, pela liderança que efetivamente assume seu papel, tomando decisões transparentes, consultando o grupo antes de tomá-las, fazendo as coisas acontecerem e transformando idéias em ações. Em terceiro, pela existência do horário de trabalho coletivo que, mesmo fragmentado, focaliza as discussões no processo pedagógico.

Considerações finais

Para analisar o cotidiano escolar criado pelos sujeitos que vivem, convivem e transitam pelo espaço da escola, nos valem, no presente texto, dos estudos de Michel de Certeau sobre a arte do cidadão comum em viver sua vida cotidiana.

Reformas impostas à escola afetam sua cultura de diferentes formas. Produzem efeitos desejados, buscados e previsíveis, mas também movimentos de rechaço, inibição, adaptação, conformismo formal e até de cinismo, em função do caráter contextual, circunstancial e imprevisível da tarefa educativa cotidiana e da complexidade dos sistemas educativos. Propostas aceitas sem discussão ou resistência só acontecem quando coincidem com os interesses dos profissionais da educação. (Rockwell; Mercado, 1986) Assim, é certo que as escolas não aceitam passivamente as diretrizes emanadas dos centros político-administrativos aos quais se encontram vinculadas, mas fazem uma mediação entre essas diretrizes, suas possibilidades de implementação e as crenças partilhadas pela comunidade escolar. Cada escola faz sua própria leitura, tem sua própria interpretação das diretrizes que lhe são apresentadas por propositores de mudanças.

Na escola aqui observada, em particular, pudemos constatar que o aspecto protocolar encontra sua forma dominante na cultura escriturística (projeto explícito) enquanto que o espaço de autonomia e de criação encontra-se no terreno da cultura oral (projeto implícito). Sendo a prática da cultura oral uma forma de transformar mensagens pelo uso, é ela que revela a operatividade da escola: o que faz com os produtos prontos que recebe. Essa é a forma que a escola encontra de seguir, a seu próprio modo, as políticas públicas emanadas do sistema educacional. Se os que têm poder baseiam-se na escrita para imiscuir seu discurso entre os profissionais da educação, a produção do

discurso da vida cotidiana pela escola encontra-se no âmbito da oralidade, por meio da qual a equipe escolar atribui sentido a seu trabalho.

Referências

AZANHA, J.M.P. Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

CERTEAU, M. A cultura no plural. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____. A invenção do cotidiano, v. 1 – Artes de Fazer. Apresentação de Luce Giard. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

_____, GIARD, L; MAYOL, P. 2000. A invenção do cotidiano, v. 2 – Morar, cozinhar. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Dicionário online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/cotidiano/>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

FALSARELLA, A.M. Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional. 2005. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS-PUCSP).

ROCKWELL, E.;MERCADO R. La escuela, lugar del trabajo docente – descripciones y debates. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986.

Conselhos de escola e sua gestão democrática no município de Araraquara/ SP

Ana Paula Franzini PERES¹
Maria Teresa Miceli KERBAUY²

Nosso trabalho tem por objetivo analisar os conselhos de escola e sua gestão democrática, nas escolas públicas do município de Araraquara- SP.

Para essa análise partimos das referências bibliográficas e a legislação vigente acerca do tema. Na Constituição Brasileira (1988), consta que a Educação deve ser pautada em princípios que garantam a democratização nos espaços escolares, e corroborando com esse princípio democrático a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que em seu texto também traz a garantia que os estabelecimentos de ensino públicos devem ser geridos de forma democrática e participativa.

Com base nesse princípio e embasada em pesquisas bibliográficas acerca do tema, nosso trabalho foi coletar dados através de documentos sobre o conselho (legislação, atas, entrevistas, questionários) e a metodologia utilizada foi a partir dos dados coletados utilizamos categorias de análise elaboradas por nós para chegarmos a um resultado da pesquisa. As categorias foram: gestão democrática, participação, assuntos trabalhados nas reuniões, número de participantes, interferências externas que influenciam nas decisões do conselho.

Vale ressaltar que também nos utilizamos da observação das reuniões dos conselhos para a conclusão de nosso objeto de estudo na pesquisa trabalhada. Dentre o universo de escolas a ser trabalhado, optamos em trabalhar com uma de cada modalidade: educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Integral.

Gestão democrática: os conselhos de escola e suas nuances

O movimento em torno da democratização do país iniciado na década de 1980 também teve seus princípios inseridos na educação. Nesse contexto, as escolas através dos conselhos escolares passam a ser um instrumento de participação da sociedade civil em prol da qualidade da educação, baseada no ideal democrático.

Com esse viés democrático, baseado na legislação vigente, a comunidade escolar pode assumir seu papel de agente transformador do ensino público visando à melhoria da qualidade do mesmo.

Historicamente os conselhos na educação tem seu início nas décadas de 1920 e 1930, entretanto com sua dimensão era meramente técnica e composto por indicações políticas, seus membros eram preposto do Estado. Esse modelo permaneceu durante o regime militar e a possibilidade de transformação mobilizou a sociedade civil e fôra um marco decisório para romper as barreiras da participação popular.

¹ Doutoranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências e Letras
CEP: 14800-901- Araraquara- SP- Brasil.
paulafranzini@ibest.com.br

² Programa de Pós –Graduação em Educação – Bolsista em Produtividade em Pesquisa- CNPQ- Nível 01 D- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências e Letras- CEP: 14800-901- Araraquara- SP- Brasil.
kerbauy@travernet.com.br

O Estado de São Paulo foi um dos pioneiros a trazer na legislação a garantia legal da constituição dos conselhos, a da lei 444/85, Estatuto do Magistério Estadual Paulista garante a constituição dos conselhos escolares e legitima suas atribuições, bem como seu caráter pedagógico. Os conselhos de escola são órgãos colegiados com atribuições variadas em aspectos normativos, fiscalizador, consultivos e deliberativos. No espaço escolar representam a instância democrática de participação da comunidade escolar.

Conselho vem do latim *Consulium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulare*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de parte destes, o próprio verbo *consulare* já contém um princípio de publicidade. Certamente é de o interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e não são comuns a todos os indivíduos só pode ser produto de uma audição maior. Essa modalidade do ver e ser visto deve se distinguir, por sua vez, daquilo que decorre no âmbito da privacidade dos indivíduos.

Esse caráter de algo que é público, que cruza o interesse comum com a visibilidade e, portanto, um conhecimento aberto a todos, se relaciona com a modernidade. É próprio de a modernidade distanciar dos arcanos imperii (segredos do poder imperial) de um poder que se dizia vindo de uma autoridade divina ou natural. A modernidade em seu sentido amplo, afirma o papel do indivíduo como fonte de poder. Esse último, por seu turno, deve proteger o direito destes indivíduos. Esse, sendo fonte de poder e não podendo exercê-lo de modo direto. Fazendo mediante outros para os quais delegam parte desse poder em favor de ocupantes de funções de governo que os representam. Mas, em momento algum eles deixam de ser titulares e fonte de poder. Por isso não se excluem formas diretas de participação (CURY, 2011, p.48).

Nos conselhos os indivíduos se posicionam, dialogam, aliás, faz parte da dialética do mesmo ser um órgão colegiado e representativo.

Neste sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional (RISCAL, 2010, p.29).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 menciona que os sistemas de ensino devem estar pautados nos princípios da gestão democrática. Em seu artigo 14, define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão

democrática nas escolas públicas da educação básica e que essas normas devem em primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e segundo garantirem a:

I-“Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”;

II-“Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Para que essa participação democrática tenha êxito, os conselhos devem ter paridade em seus membros, 50% para o poder público (diretor, professores e funcionários) e os outros 50% são divididos entre a sociedade civil (pais, alunos e comunidade local), essa forma de composição permite que todos os agentes envolvidos tomem ciência dos atos geridos pelo conselho escolar.

“... A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto ao empenho por reverter à tradição, que confunde os espaços públicos com os privados” (CURY, 2011, p.55).

O intuito dessa gestão democrática compartilhada é o de fomentar discussões, traçar diretrizes, metas no espaço escolar com objetivo claro em prol da melhoria na qualidade da educação.

A gestão educacional, entendida como o conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas que caracterizam um país como o Brasil, onde união, estados e municípios têm responsabilidades solidárias no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos, vive dilemas decorrentes de um modelo que ainda está longe de ser eficiente. Algumas ações exigiram providências no âmbito da política maior, que é conduzida, pelos poderes constituídos e que, salvo honrosas exceções, parece pouco preocupado em garantir à tarefa educativa à condição de prioridade absoluta da sociedade. Orçamentos votados não são cumpridos integralmente, programas são abandonados ao sabor dos interesses imediatos e a entrada cada vez mais intensa de recursos externos causa a impressão de que estes são mais para suprir omissões internas do que ampliar as possibilidades de ampliação da qualidade da oferta educativa (GARCIA, 2011, p. 127).

Na década de 1990 esses movimentos em prol da democracia no espaço escolar permearam o ideário das comunidades escolares e foram pauta de vários fóruns, congressos e trabalhos científicos. A gestão democrática foi incorporada pelas escolas e aos poucos foi ampliando a participação popular por todo o país, mas no município de Araraquara somente nos anos 2000 que ganha uma legislação específica.

A gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem mais do que ser executores de política, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração. Sinais desse tipo de presença são chamados de orçamentos participativos em muitos municípios (CURY, 2011, p.55).

Como já relatamos a metodologia aplicada para a pesquisa foi à pesquisa bibliográfica e da legislação em um primeiro momento, posteriormente a esse levantamento realizamos a análise das pautas das reuniões e observações das reuniões em um período de um ano pautadas nas diretrizes da gestão democrática e com categorias de análise elaboradas durante a pesquisa.

Ao término do trabalho constatamos alguns dificultadores para a efetivação da gestão democrática nas escolas, dentre eles: a questão cultural que permeia a participação, as políticas públicas, a burocracia e a estrutura da própria escola.

O processo de gestão que usualmente é desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional-positivista, no qual a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas). Como isso, pode-se compreender a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais das escolas. Essas relações são compreendidas a partir da identificação do sujeito, como aquele que tem o poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e que aprende. São relações fundamentadas na concepção estrutural-funcionalista.

Essas relações ignoram a intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória que fundamenta os fins da educação. A verticalidade das relações assenta no princípio da autoridade do chefe e estabelecem o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornem objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo. Essas relações permitem ao (à) secretário (a) de Educação e ao diretor (a) da Escola administrar segundo sua idiosincrasia, ou seja, sua maneira de ver e conceber a educação. A superação dessas relações de verticalidade, estabelecendo relações de reconhecimento, acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo (BERDIGNON; GRACINDO, 2011, p. 151).

Nosso posicionamento, é que a legislação avançou muito, entretanto, na prática em muitas unidades escolares o conselho de escola é usado para legitimação das ações da escola, muitas vezes direcionadas pelo membro nato e gestor da escola: o diretor escolar.

Nesse contexto o diretor de escola se torna um ator importantíssimo para a implantação dessa gestão participativa. Entendemos que a gestão democrática é quando é dado o direito a participação e gestão participativa é quando essa participação realmente ocorre.

Como menciona CURY, 2011: O convite à participação, o princípio da gestão democrática, a colaboração recíproca entre as diferentes esferas de governo entre si e com a sociedade civil repõem o papel dos Conselhos em outra dimensão; eles se transformaram ao longo dos anos, e hoje compõem um cenário muito diferente de quando foram criados.

Um dos problemas que se encontra na instauração dos conselhos é o fato de que sua concepção visa inibir a possibilidade de uma administração centralizadora, baseada no controle de um único líder.

Entretanto, ao se abolir a autoridade visível, a própria dinâmica social, que ainda encontra-se presa aos modelos tradicionais, pode recriar, no interior do colegiado, autoridades invisíveis, herdeiras das antigas. Isso ocorre porque, em geral, embora as relações tenham aparência de paritárias, dificilmente o são, e porque se tende a reproduzir o interior do colegiado a racionalidade organizatória tradicional segundo a qual alguém deve assumir o controle da liderança. Cria-se uma ilusão de decisão coletiva, embora se mantenha de forma velada, a diferença entre dirigentes e dirigidos. Outro problema consiste em criar no conselho a expectativa de autonomia e poder de deliberar para além da legislação que disciplina o funcionamento da administração das escolas, no nível municipal, estadual ou federal. A impossibilidade de se contrapor às normas estabelecidas pelos órgãos superiores que normatizam e estabelecem a organização e funcionamento das escolas gera uma frustração permanente, dando a impressão de que se trata de um colegiado artificial que não pode assumir tarefas importantes (RISCAL, 2010: 32).

Existem muitos entraves na efetivação da gestão democrática participativa por meio dos conselhos escolares, esses acontecem devido às políticas públicas emergidas das esferas estatais, que vem de forma vertical de cima para baixo; e os conselheiros de escola, percebem na prática que a burocracia impede essa partilha de poder.

O gestor escolar, não é distante das demandas dos pais, mas como responde por tudo que ocorre na escola devido à natureza do cargo, acaba buscando alternativas para sua permanência no cargo quer seja via concurso, eleição ou nomeação.

[...] é a referência à função do diretor enquanto condutor do processo decisório pelos Conselhos. Isto, na verdade, é um dos resultados da sua pesquisa, onde fica evidente o poder do diretor para encaminhar o conselho no sentido de assumir posições coerentes com a visão do que é melhor naquelas circunstâncias. (GUTIÉRREZ; CATANI, 2003, p.70).

Na prática a gestão é feita pelo diretor, agente público que conhece as demandas do espaço escolar e as diretrizes do sistema de ensino a qual pertence. O conselho nesse contexto existe no papel, exigência da lei, e se encarrega de fiscalizar principalmente questões relacionadas a recursos financeiros de instâncias estatais e de arrecadar e fiscalizar recursos próprios.

Devido à verticalidade das ações, os pais reconhecem no diretor e seus subordinados legitimidade, a propriedade para solucionar e traçar diretrizes para o bom andamento da escola. Esse apontamento relativo aos diretores foi demonstrado em nossa pesquisa, onde através de observações e análises documentais pudemos perceber que as atas tratam de assuntos financeiros e onde o diretor se posiciona quanto aos gastos e prestação de contas.

A escola vive uma crise de identidade, e com ela o seu gestor, que resiste às mudanças porque sempre é culpabilizado nominalmente por qualquer erro ou fracasso.

Necessitaríamos de uma reforma educacional urgente emergindo de dentro do espaço escolar, onde as necessidades se fazem presente, e onde os problemas acontecem, é o que denominamos a origem dos mesmos.

Toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isso são diversas: história de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar etc. De tudo isso, contudo, um ponto deve ser destacado: a participação se funda no diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral. Com pessoas de diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Na prática da gestão escolar, esta diferença, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão participativa e autogestão que pode ser observada (GUTIÉRREZ; CATANI, 2011, p. 71).

Acreditamos que não basta somente haver uma legislação garantindo a democratização, para que as escolas tenham uma gestão realmente democrática, temos que vencer alguns obstáculos dentre eles talvez o mais importante e a questão burocrática/documental.

Concluimos que para o êxito dessa política pública deveriam ser feitos alguns ajustes, pois a escola mudou durante esses mais de 30 anos e a proposta continua a mesma. A questão burocrática deveria ser compartilhada entre os membros do conselho, os participantes deveriam ter formações fomentando a importância da participação, implantar políticas de incentivo a participação dos pais nas escolas e com certeza, mudanças nas posturas dos gestores de escola e gestores das secretarias de educação.

As escolas tem que ter autonomia para se disser democráticas, devem elaborar seu projeto político- pedagógico que contemple realmente sua realidade.

Muito se avançou em termos legais, essa abertura política nos trouxe a constatação de que nossa educação tem muito a percorrer em prol de uma escola de qualidade, e que somos sujeito da nossa história, atores principais que podem alterar significativamente a forma como vislumbramos a educação.

Somos instrumentos da mudança por uma educação de qualidade e que sirva aos interesses de uma população que almeja um futuro melhor para seus filhos.

Referências

BERDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Estatuto do Magistério. Lei Complementar nº 444, de 13 de 27 de dezembro de 1985.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CATANI, Afrânio; GUTIÉRREZ, Gustavo Luís. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os Conselhos de Educação e a gestão de sistemas*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Walter E. *Tecnocratas, Educadores e os Dilemas da Gestão*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Administrar e corrigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania*. In: MACHADO, Lourdes Marcelino. *Política e Gestão da Educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP & A ED, 2002.

PERES, Ana Paula Franzini. *Análise da atuação dos diretores de escola na perspectiva do patrimonialismo*. 2009.168 folhas. Dissertação de Mestrado, São Carlos - SP, UFSCar.

RISCAL Sandra A. *Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador*. In: LUIZ, Maria Cecília. *Conselho Escolar: Novas Concepções e Propostas de Ação*. Xamã, São Paulo- SP, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Escola-Função Social, Gestão e Política Educacional*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

Formação de gestores educacionais e escolares no contexto das tendências das reformas educacionais: consensos e dissensos

Ana Paula Oliveira RESCIA1
João Augusto GENTILINI2

A formação de gestores da educação na América Latina é uma necessidade reconhecida pelos organismos internacionais como o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (ILPE), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e pelos órgãos oficiais de gestão da educação pública em vários países latino-americanos que realizaram reformas educacionais de natureza descentralizadora a partir dos anos de 1990. Tem-se propugnado pela necessidade de profissionalização dos gestores em função do papel estratégico que a educação passou a ter frente às transformações produtivas, tecnológicas e nos meios de comunicação da chamada sociedade do conhecimento e da informação.

No caso do Brasil, com a implantação dos sistemas de ensino nos estados e municípios, reconhecidos como entes federativos autônomos, abriu-se uma possibilidade para que a União, Estados e Municípios promovessem iniciativas neste sentido, mas elas têm ocorrido de forma fragmentada e desarticulada considerando-se as três instâncias de gestão da educação (municipal, estadual e federal).

Ao término da primeira década do século XXI e, no caso brasileiro, a quase vinte anos da implementação da atual LDB (RESCIA et. al., 2007) e após a aprovação tardia de um novo Plano Nacional de Educação, a gestão da educação nos municípios e nas escolas parece realizar-se, muitas vezes, ainda de forma improvisada e com ações anacrônicas.

Apesar da instituição dos sistemas municipais de ensino (SAVIANI, 1999; ROMÃO, 1997) constituir um fato recente na organização da educação no Brasil e, como tal, pouco compreendido como inovação de gestão e, conseqüentemente, ainda pouco discutido na pesquisa educacional, a grande maioria dos municípios continua se reportando às normas federais e estaduais de organização do ensino e têm encontrado dificuldades em operacionalizar a organização de seus próprios sistemas, preferindo compartilhar com o Estado, a responsabilidade de administrar a educação no âmbito de seus territórios, adiando para um futuro incerto a possibilidade de dar um salto qualitativo em relação ao desenvolvimento da educação municipal, por meio de formas inovadoras quanto as suas realidades específicas no que diz respeito à gestão da educação local.

É importante esclarecer que o estabelecimento dos sistemas municipais de ensino foi precedido pelo processo de municipalização, iniciado na década de 1990 simultaneamente à reforma do Estado no Brasil e acabou sendo confundido com esse processo quando, na realidade, era uma consequência de um dos princípios de reorganização da educação no Brasil – a descentralização educacional, ao lado da autonomia e da gestão democrática. A municipalização das escolas não retirou seu

¹ Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP – 19060-900 – Presidente Prudente – São Paulo – Brasil – anapaularescia@fct.unesp.br

² Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAr/UNESP – 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – jagentilini@bol.com.br

caráter de rede escolar (somatório de escolas submetidas às políticas e às normas da educação na localidade), mas o caráter sistêmico que pretendia, tendo um projeto político-pedagógico local como suporte, acabou sendo prejudicado (GENTILINI, 2010).

Talvez, uma das alternativas para que a construção dos sistemas municipais de educação e sua potencialização de forma autônoma (respeitando-se as diretrizes nacionais de educação, especialmente a gestão democrática em todos os níveis) esteja muito mais na dependência de iniciativas inovadoras dos gestores da educação locais, do que da ação dos que exercem funções de gestão nas esferas centrais e intermediárias do sistema educacional e que, historicamente, têm tutelado os municípios para garantir a implementação de políticas elaboradas com escassa participação das localidades e de suas escolas.

Portanto, se a intenção das novas diretrizes educacionais no Brasil, como está na LDB é o alcance de um exitoso sistema público de educação básica no âmbito de um sistema nacional de educação, os sistemas municipais de ensino podem dar uma contribuição decisiva, a partir de uma gestão mais democrática na organização de suas unidades escolares e da educação municipal (BRASIL, 1996, 1988). Neste sentido, o papel a ser exercido pelos gestores da educação nas localidades e, sobretudo, nas escolas é de suma importância, desde que tenham a formação necessária para assumir essa tarefa.

Considerando esta problemática, que está longe de ser esgotada, apresentaremos o recorte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento (RESCIA, 2011), mas limitando-a a uma das dimensões importantes do planejamento e da gestão da educação: as novas exigências colocadas para os gestores da educação nas localidades ante as novas responsabilidades do sistema de ensino, a instituição de capacidades institucionais nas localidades e a formação necessária colocada para tirar proveito da descentralização, em favor do desenvolvimento das escolas e dos municípios.

Dessa forma, as questões fundamentais que permearam nosso estudo foram: Há iniciativas de formação de gestores da educação em desenvolvimento atualmente em municípios do Estado de São Paulo? Estas iniciativas atendem às necessidades de organização e, conseqüentemente, de gestão e de desenvolvimento dos sistemas de ensino e de suas escolas? O modelo paradigmático tradicional de gestão da educação ainda subsiste nos cursos de formação continuada de gestores da educação a quase duas décadas da implementação da LDB?

Descrição do trabalho desenvolvido

Este trabalho com recorte originado na tese de doutoramento de Rescia (2011) apresenta partes de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfico-documental, em que os procedimentos metodológicos tiveram referência em estudos e discussões realizadas por instituições internacionais como a UNESCO, a CEPAL e o IPE e também em estudiosos dos diferentes paradigmas de gestão educacional e escolar, tendo em vista as necessidades dos sistemas de ensino latino-americanos para o século XXI. Entre eles, destacamos autores que discutem a gestão e o planejamento educacional em função do contexto político latino-americano pós-crise dos anos 1980, como Mattos (1988), Brunner; Sunkel (1993) Cosse (1999) e, mais recentemente, já configurando um novo paradigma de gestão, autores como Sander (1995), Nogueira (1995), Kliksberg (2001), Tedesco (1998) e Casassus (2002), entre outros.

Como forma de discutir e de estudar os diferentes paradigmas utilizados na formação dos gestores educacionais e identificarmos os parâmetros nos quais os municípios poderiam se basear para a promoção (isolada ou em parcerias com as demais

instâncias federativas) de cursos de formação de gestores e, conseqüentemente, aqueles que atendiam com êxito as questões de formação de gestores educacionais e escolares, efetuamos inicialmente, uma discussão sobre o contexto histórico que motivou a busca destes novos paradigmas para a formação do que seria a gestão e os gestores educacionais para o início do século XXI.

Utilizamos, para a compreensão do contexto histórico, alguns dos estudos que buscaram analisar as características mais gerais e comuns aos países latino-americanos referentes aos processos de centralização e descentralização da educação, a emergência dos municípios e localidades e, no caso do Brasil, a implantação dos sistemas de ensino, e as exigências de formação de competências locais em planejamento e gestão da educação – o que implicaria em iniciativas de formação de gestores dentro desta nova realidade.

Os elementos obtidos no primeiro passo da pesquisa possibilitaram a construção de uma perspectiva sobre os pressupostos de formação dos gestores educacionais quanto às competências e habilidades exigidas, tendo em vista as necessidades educacionais da educação para o início do século XXI, a gestão democrática dos sistemas de ensino e na busca de qualidade.

Esta perspectiva apontou para um segundo passo, ou seja, a necessidade de verificar a existência de iniciativas (cursos, seminários etc.) de formação de gestores em que aqueles pressupostos de formação estivessem (ou não) presentes, e em que medida os municípios estavam efetivamente utilizando sua autonomia, em face aos processos de descentralização, para tomar iniciativas neste sentido, dentro de suas necessidades e realidades.

Dados empíricos acerca de iniciativas de formação de gestores educacionais desde o início dos anos 2000 no Brasil, nos fez analisar a preocupação dos órgãos dirigentes de dotar os municípios e escolas de condições para implementar as políticas educacionais construídas na década de 1990 e sob orientação da atual LDB; e a partir do contexto de reforma do Estado e dos novos parâmetros de gestão pública, permitiu-nos fazer um recorte no universo da pesquisa que, desta forma, tomou como referência alguns programas de formação de gestores municipais e escolares, realizados em municípios-polo e que reuniram, inicialmente, gestores escolares, através de parcerias entre o governo federal, a universidade pública e os municípios que já haviam instituído seus sistemas municipais de ensino, a saber: Programa Circuito Gestão; Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

Como terceiro e último passo, comparamos os programas de formação mencionados, a partir de categorias extraídas dos pressupostos teóricos sobre a formação do novo gestor educacional e escolar para o início do século XXI, ou seja, “competências gerenciais”, “competências político-pedagógicas” e “competências para a ação social” e, também, sobre a estrutura organizacional dos referidos programas, tendo como referência a capacidade de criar nos gestores em formação a capacidade (ou a competência) institucional de interferir na orientação das referidas iniciativas, a partir da existência (ou não) de um projeto político educativo e poder local autônomo e no âmbito do sistema municipal de ensino.

Resultados obtidos

Inicialmente, é importante mencionar que os três programas de formação investigados foram propostos e realizados em um contexto de descentralização do sistema educacional brasileiro, tendo a gestão democrática da educação como diretriz

nacional. Esperar-se-ia que fossem programas flexíveis e voltados para os gestores municipais e escolares das regiões e localidades, considerando-se os seus interesses peculiaridades. Também que houvesse uma articulação entre as três instâncias de poder (federal, estadual e municipal) no sentido de que frente às peculiaridades regionais e locais, não se perdesse de vista a articulação sistêmica da gestão da educação nacional. A participação das universidades nos programas de formação também foi uma recomendação insistentemente colocada naquele momento, considerando-as não apenas como uma instância de pesquisa e produção de conhecimentos no campo da gestão que só teriam sentido se fossem colocados à disposição da sociedade, mas também como espaço formativo de futuros gestores e dirigentes de educação dentro dos novos paradigmas.

Mas pode-se constatar que os formatos organizacionais de cada programa se diferenciaram. O Programa Circuito Gestão, de iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, foi um programa de vasta mobilização, recursos gigantescos, convênios e parcerias com as Prefeituras Municipais e também com a iniciativa privada (restaurantes, hotéis, empresas de transportes etc.), mobilizando mais de vinte mil gestores (aqui compreendidos como todos os que atuam na equipe de gestão das escolas, como diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino). Valeu-se de consultorias públicas, no caso, de consultores de universidades e também de consultorias privadas. Não houve a participação do governo federal. O Progestão, também iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, não teve a mesma dimensão, sendo mais regionalizado e ficou aos cuidados das diretorias de ensino (na época, regionais e municipais).

O Programa Escola de Gestores pareceu-nos como o mais adequado em termos do que se esperava de programas de formação de acordo com as recomendações da UNESCO (2002), ou seja, que fossem localizados e regionalizados, sem grandes mobilizações e com parceria entre governo federal, universidades públicas e secretarias municipais de educação. Assim, pareceu-nos, que apenas esse programa estava mais próximo do parâmetro de formação continuada discutido nos anos de 1990, quando havia uma preocupação com relação aos resultados da descentralização no que se referia à melhoria da qualidade do ensino na América Latina, na medida em que a descentralização exigiria uma formação de gestores em todos os níveis (órgãos centrais, regionais e locais de ensino e nas próprias escolas), para se criar competências específicas diante do novo contexto educacional, começando com uma redefinição de função e de gestores públicos.

Ao analisar as supostas competências pretendidas pelos programas de formação pesquisados, notamos que as chamadas competências e habilidades, muitas vezes, se caracterizavam e se confundiam na realidade com objetivos dos próprios programas, além de compreendermos ainda tais competências como sendo resultados de aprendizagens ou atribuições legais que competem aos gestores educacionais e escolares no exercício de seus cargos e/ou funções.

Notamos que o extenso rol de competências, habilidades, capacidades etc., que desde os anos de 1990, vem se acumulando nos programas de formação continuada de gestores educacionais e escolares na América Latina, reflete em consensos e dissensos tanto em seus formatos organizacionais quanto em seus objetivos e metodologias de trabalho. Haveria, entretanto, um modelo de competências e habilidades que fosse predominante? Tendo este foco, julgamos necessário estabelecer alguns critérios para realizar a análise comparativa dos três programas realizados no Estado de São Paulo – a propósito, o estado que mais realizou programas de formação e de qualificação de

gestores em relação aos demais estados da federação, desde os anos de 1990, em um contexto de descentralização da educação.

Ao apresentarmos uma classificação horizontal de competências e habilidades que optamos por classificar, para efeito didático, como “competências gerenciais”, “competências político-pedagógicas” e “competências ético-sociais”, identificamos o que seriam possíveis competências e habilidades apontadas em cada um dos três programas. Constatamos que muitas delas não se enquadravam, rigorosamente falando, nos conceitos sobre competências e habilidades, sendo muito mais objetivos desses programas, atribuições legais ou simplesmente, resultados de aprendizagem.

No entanto, é importante esclarecer que entendemos como atribuições legais, o que está definido na legislação normativa do ensino e nas diretrizes de organização dos sistemas educacionais, como obrigações específicas do cargo ou da função do gestor. Todavia, é nosso entendimento, que estas atribuições, podem em determinadas circunstâncias, gerar a necessidade de se desenvolver competências e habilidades dos gestores, apontando para o que é objetivo consensual dos programas de formação, ou seja, a profissionalização.

Ao analisarmos as matrizes teórico-metodológicas dos programas constatamos que suas propostas estavam em disputa no sentido de procurar criar um modelo de competências distinto, aparentemente, ao que estava posto. Todavia, os programas, na realidade, convergiram para o mesmo lugar e, assim, uma perversidade (DAGNINO, 2004) estaria colocada no fato de que, apontando para direções opostas e até em muitos momentos de maneira antagônica (dissensos) os três programas convergiram para o mesmo fim (consensos), ou seja, esperava-se a formação de um gestor com competências amplas e complexas capaz de dirimir, ou ao menos minimizar, as mazelas educacionais e escolares, no que diz respeito ao seu espaço de atuação.

Portanto, havia de fato, uma expectativa dos referidos programas de que o rol de competências proposto fosse adquirido e desenvolvido apenas pelo gestor educacional e escolar, individualmente considerado e, neste sentido, pareceu-nos outra dimensão do que chamamos perversidade, ou seja, a busca de um “super” gestor, capaz de enfrentar todos os problemas advindos da gestão da educação (no município e nas escolas) em contextos de grande complexidade e que ao se depositar neles tamanha carga de responsabilidade e de aquisição de capacidades, acabaria por levá-los a certa apatia ou, pelo menos, dificuldade em romper, na prática, com o paradigma tradicional e burocrático de gestão, e de implantar o paradigma voltado para resultados em termos de qualidade de ensino e de gestão democrática.

Portanto, na realidade, o rol de competências proposto pelos organismos internacionais deveria ser pensado não apenas ao alcance do gestor educacional e escolar – mesmo porque isso seria utópico, mas também, no desenvolvimento de competências da equipe gestora, numa perspectiva integradora e democrática de se entender a gestão da educação, onde cada um (diretor ou gestor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino etc.) com suas competências específicas atenderiam no todo (ou em partes) ao conjunto de competências proposto, tornando possível enfrentar situações complexas no campo da educação e que envolvam a escola, a comunidade, o município, o Estado, enfim, toda a sociedade ou as questões advindas do sistema a que as escolas pertencem (federal, estadual, municipal) e, em última análise, ao sistema nacional de educação.

Considerações finais

Considerando partes dos resultados da pesquisa realizada que deu origem a este trabalho entendemos que as poucas e isoladas iniciativas de formação atual oferecida aos gestores da educação ainda não atendem, efetivamente, às necessidades de organização e, conseqüentemente, de gestão, de planejamento e de desenvolvimento dos sistemas municipais de educação e de suas unidades escolares, e que o modelo paradigmático tradicional de gestão ainda subsiste, principalmente devido aos entraves políticos, burocráticos e orçamentários que têm dificultado o alcance da efetiva autonomia dos entes federativos, sobretudo, os municípios na gestão de seus sistemas de ensino, dentro de suas realidades e necessidades de Educação. Acreditamos, entretanto, que é um grande avanço no Brasil algumas iniciativas governamentais (federal, estadual) de implantar propostas de formação de gestores, tendo em vista os esforços para se melhorar os indicadores educacionais brasileiros a partir dos municípios e suas escolas.

Notamos com a realização da pesquisa que a organização e implementação dos programas em análise respondem a uma necessidade, apontada nas recomendações dos anos de 1990 pelos organismos como a UNESCO, a CEPAL e o ILPE para a qualificação e a profissionalização dos gestores em todos os níveis. Entretanto, os programas não responderam a uma exigência sistêmica recomendada para os países que, como o Brasil, promoveu processos de descentralização da educação, ou seja, que todas as instâncias de gestão do sistema nacional de educação se articulem para dar o suporte técnico, operacional, enfim, político-pedagógico aos referidos programas, a partir das diretrizes nacionais de educação, mas observando, também, as peculiaridades e necessidades regionais e locais.

Na medida em que efetuávamos a análise comparativa dos referidos programas identificamos dissensos e consensos nas orientações gerais, objetivos e definição do rol de competências e habilidades desejadas por cada um dos programas, mas foi possível identificar também, certa convergência nos objetivos que chamamos de “perversa” na medida em que, mesmo sendo programas originados de instâncias diferentes do Estado, com orientações político-ideológicas, em tese, divergentes, a formação desejada dos gestores era, se não a mesma, pelo menos bastante similar, ou seja, as características do modelo de competências e habilidades não se afastava muito do modelo recomendado nos anos de 1990, para a formação de gestores em um cenário de transformações tecnológicas, transição e crise política e econômica.

Neste sentido, podemos evidenciar também uma perversidade quando temos o sistema educacional do país, nitidamente, desarticulado do que se espera que seja uma de suas questões mais emergentes, a profissionalização de seus atores e a articulação entre os sistemas.

Concluimos, portanto, que as poucas e isoladas iniciativas de formação atual oferecida aos gestores educacionais e escolares ainda não atendem, satisfatoriamente, às necessidades de organização e, conseqüentemente, de gestão, de planejamento e de desenvolvimento dos sistemas municipais de educação e de suas unidades escolares, e que o modelo paradigmático tradicional de gestão ainda subsiste, principalmente devido aos entraves políticos, burocráticos e orçamentários que têm dificultado o alcance da efetiva autonomia dos entes federativos, sobretudo, os municípios, na gestão de seus sistemas de ensino, dentro de suas realidades e necessidades de Educação.

Concluimos, igualmente, que uma das oportunidades para superar esta situação, a partir de programas de formação e profissionalização, estaria no momento da discussão e da implementação dos planos municipais de educação, com o funcionamento adequado da atual precária atuação dos Conselhos Municipais de Educação, dos Conselhos Gestores e dos Conselhos Escolares – de suma importância

para o funcionamento democrático dos sistemas municipais de ensino, esclarecendo, conscientizando e proporcionando o suporte teórico-prático para seus integrantes (a começar pela equipe do órgão municipal de ensino) dentro dos novos paradigmas de gestão/planejamento da educação em contextos descentralizados.

Referências

BRASIL. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1988.

BRUNNER, J. J.; SUNKEL, G. *Conocimiento, sociedad y politica*. Santiago de Chile. FLACSO, 1993.

CASASSUS, J. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo a y el tipo b. Em Aberto. Brasília: INEP, v.19, n.75, p.49-69, jul. 2002.

COSSE, G. Las lógicas organizacionales en las reformas educativas latinoamericanas: conflictos y tensiones. Buenos Aires. Programa para a Reforma Educacional da América Latina (PREAL). Diálogo Interamericano, 1999.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.) Políticas de cidadania y sociedad civil em tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

GENTILINI, J. A. Planejamento da Educação, Projeto Político e Autonomia: desafios para o Poder Local. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção pedagogia; nº 6).

ILPE. Formação de recursos humanos para a gestão educativa: informe do fórum realizado no ILPE Buenos Aires, 11-12 nov, 1998 / tradução de Célia Leal da Casta Genovez. Brasília, UNESCO, 2000. 65p. (Cadernos UNESCO. Série Educação; 4).

KLIKLSBERG, B. O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente. São Paulo. Editora da FUNDAP, 2001.

MATTOS, C. A. de. La descentralización: una nueva panacéa para impulsar el desarrollo local? *Socialismo y Participación*. Madrid, n.46, p.23-42, 1988.

NOGUEIRA, R. R. La transformación del modelo de organización y gestión educativa: el aprendizaje acumulado. In: _____. *Innovaciones em la gestión educativa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 1995. p.11-39.

RESCIA, A. P. O. Consensos e dissensos na formação de gestores educacionais e escolares no Estado de São Paulo. 2011. 144p. Tese (Doutor em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 27 de março de 2011.

RESCIA, A. P. O.; SOUZA, C. B. G. de; GENTILINI, J. A.; RIBEIRO, R. (Org.). Dez Anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

ROMÃO, J. E. Política de ensino básico nas municipalidades. Trabalho apresentado no III Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, Juiz de Fora, maio de 1997. Mimeografado.

SANDER, B. Gestão da educação na América Latina: a construção e a reconstrução do conhecimento. Campinas. Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade. Campinas, Ano XX, n. 69, dez.1999.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. Educação na América Latina: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, 446p.

Uma discussão meta-analítica dos dados da prova Brasil em 2011 e 2013 e as possíveis relações com o rendimento mensal familiar per capita

Ariane Luzia dos SANTOS¹
Sebastião de Souza LEMES²

A Prova Brasil é uma avaliação bianual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. O método da Prova Brasil é baseado na aplicação de testes aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, das redes pública e privada de ensino, com provas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Essas provas visam avaliar redes ou sistemas de ensino, e não o aluno individualmente.

O número de alunos de 9º ano do ensino fundamental que realizaram a Prova Brasil de proficiência em Matemática em 2011 e 2013 não é o mesmo do Censo Escolar, que computa os alunos matriculados, pois a Prova Brasil não é de caráter obrigatório e algumas escolas que implementaram o 9º ano há pouco tempo tiveram o direito garantido de não ter os dados divulgados em 2011.

Os resultados da Prova Brasil são analisados com base nos níveis da escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. No ano 2011, a escala de proficiência de Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental é dividida em 13 níveis de desempenho, de 0 a 12, que ajudam descrever as habilidades e competências cognitivas que o aluno deve adquirir na sua trajetória escolar.

A cada nível são agregadas habilidades e competências em Matemática que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental devem desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. Assim, no nível 0, os alunos têm as habilidades mais simples apresentadas aos alunos do 5º ano e ao chegar ao nível 12 o aluno será capaz de identificar diversos elementos algébricos e elementos geométricos, planos e tridimensionais, e resolver problemas envolvendo os mesmos.

No ano de 2013 ocorreu uma mudança na distribuição desses níveis. Existiu uma separação, na escala de proficiência de Matemática, entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, mas essa modificação continua coerente com a classificação dos níveis da escala de proficiência de 2011. Neste caso, a escala de proficiência de Matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental está dividida em 9 níveis de desempenho, de 1 a 9, que ajudam descrever as habilidades e competências cognitivas na Matemática.

Este trabalho apresenta uma correlação entre dois indicadores sociais, o rendimento mensal familiar per capita, médio e mediano, e as categorias de aprendizagem descritas com base nas médias que determinam os níveis de proficiência de Matemática. Espera-se, com este estudo, analisar algumas das habilidades e

¹ Ariane Luzia dos Santos – Departamento de Ciências da Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - 14800-901 – Araraquara - São Paulo – Brasil - ariane@fclar.unesp.br

² Sebastião de Souza Lemes – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –UNESP - 14800-901 – Araraquara - São Paulo – Brasil - ss.lemes2@gmail.com

competências em Matemática que os alunos desenvolveram e obter um perfil médio do desempenho em Matemática dos alunos que estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental.

Pretende-se ainda a partir disto, motivar a procura de formas de intervenção que poderão ser consideradas do ponto de vista metodológico, adequação para a orientação cognitiva, de recuperação de componentes de aprendizagem ou ainda de correlação lógica e/ou hipotético-dedutiva para que futuros estudantes deste período tenham sua capacidade de resolução de problemas matemáticos aprimorada.

Uma análise de desempenho matemático em 2011 e 2013

Os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores de algo ou de uma situação. A busca da compreensão da realidade, visando extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e, com efeito, produzir intervenções que possam qualificá-la, tem sido feita a partir dos estudos desses indicadores. (Lemes, 2010, p. 65).

Pode-se classificar as médias associadas aos níveis da escala de proficiência de Matemática dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil como categoria de condições de aprendizagem em Matemática, tais como, insuficiente, insuficiente/satisfatório, satisfatório, suficiente e suficiente/satisfatório. A categoria insuficiente é formada por alunos que estão com média abaixo de 200. A categoria insuficiente/satisfatório é constituída por alunos que estão com média entre 200 e 250. A categoria satisfatório é composta por alunos que estão com média entre 250 e 325. A categoria suficiente é formada por alunos que estão com média entre 325 e 400. Por fim, a categoria suficiente/satisfatório é constituída por alunos que estão com média entre 400 a 425. O intervalo da categoria inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

É preciso que se tenha claro que há certa imprecisão nessas adjetivações, uma vez que há que se aprofundar a análise dos perfis apresentados pelos desempenhos contextuais das avaliações de larga escala e pelos descritores equivalentes.

Neste caso, em 2011 e 2013, nas regiões norte e nordeste, a média de desempenho dos alunos está na categoria insuficiente/satisfatório. Nas regiões sudeste, sul e centro-oeste a média dos alunos está na categoria satisfatório. Na categoria suficiente e suficiente/satisfatório não foram encontrados números significativos de alunos nas regiões do Brasil. Vale ressaltar que a média no ano de 2013 em comparação com a média em 2011 teve um declínio em todas as regiões.

Uma situação desejável seria que o número de aluno em cada categoria de aprendizagem em Matemática fosse aumentando da categoria insuficiente/satisfatório a categoria suficiente/satisfatório. Com isso, a maioria dos alunos terminaria o ensino fundamental com uma situação suficiente e satisfatória das habilidades e competências em Matemática desenvolvidas durante a sua trajetória escolar.

Nesse caso, considera-se que o aprendizado associado à capacidade correlativa, na aplicação dos conceitos e fundamentos, possibilita ao sujeito que aprende avançar no domínio dos níveis de complexidade, mesmo que em menor grau e intensidade, até os limites de proficiência estabelecidos pela escolarização. Não crê-se que se deva considerar a hipótese de não haver avanços, mesmo que mínimos, na direção de conceitos mais complexos uma vez que construções lógicas são desenvolvidas cognitivamente pelas capacidades associativa e correlativa nos processos cognitivos de cada sujeito. Há diferença de velocidade de aquisição, memorização e transferência, mas não há como se conceber a inexistência desses processos no sujeito que aprende.

Correlação entre indicadores sociais e categoria de condições de aprendizagem

Agora, vamos fazer uma série de teste de correlação linear entre essas categorias de condições de aprendizagem em Matemática e alguns indicadores sociais.

Uma correlação é uma relação entre a variável independente x e a variável dependente y . Se x e y tiverem forte correlação linear positiva, o coeficiente linear de Pearson R estará próximo de 1. Se x e y tiverem forte correlação linear negativa, R estará próximo de -1. Se não existir correlação linear ou ainda se a correlação linear for fraca, R estará próximo de 0.

Uma vez calculado o coeficiente de correlação R , pode-se determinar se existe evidência suficiente para decidir se o coeficiente de correlação é representativo em um determinado nível de significância, ou seja, em uma porcentagem que sua inferência estatística não está correta. Além disso, pode-se calcular o coeficiente de determinação R^2 que é a razão entre a variação explicada e a variação total.

No material sobre a síntese de indicadores sociais em 2011 e 2013, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apresentou uma lista de carências sociais: atraso educacional, qualidade dos domicílios, acesso aos serviços básicos e acesso à seguridade social. A seguir será feita a correlação entre as categorias de condições de aprendizagem em Matemática, associadas às médias, e um indicador social, a saber, o rendimento mensal familiar per capita, médio e mediano, nos anos 2011 e 2013.

Correlação entre o rendimento mensal familiar per capita médio e a média de desempenho em Matemática em 2011

Quadro 1.

Região	Rendimento Médio	Média	Categoria
Norte	655,99	240,46	Insuficiente/satisfatório
Nordeste	575,13	239,13	Insuficiente/satisfatório
Sudeste	1075,25	259,36	Satisfatório
Sul	1061,43	261,20	Satisfatório
Centro-oeste	1099,05	254,20	Satisfatório

Quadro elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2011.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar per capita médio e a média de desempenho em Matemática em 2011, tem-se que o coeficiente de correlação linear é $R = 0,953$. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

³ Para melhor compreensão desse assunto veja detalhes sobre coeficiente linear de Pearson.

Gráfico 1.

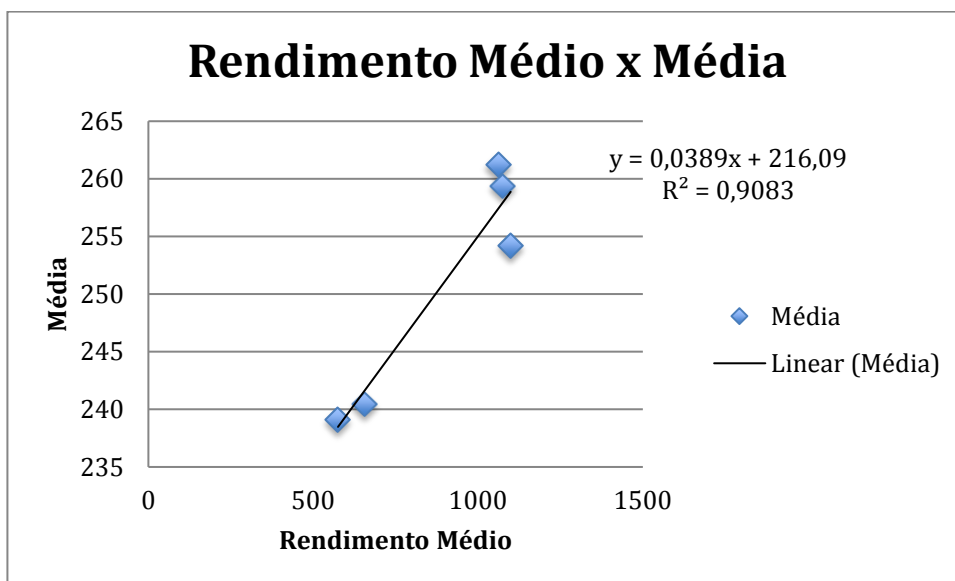


Gráfico elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2011.

Ao nível de significância de 5%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significativa entre o rendimento mensal médio e a média e, conseqüentemente, com as categorias de aprendizagem em Matemática. Neste caso, aproximadamente 90,83% da variação nas médias de desempenho em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2011.

Correlação entre o rendimento mensal familiar per capita médio e a média de desempenho em Matemática em 2013

Quadro 2.

Região	Rendimento Médio	Média	Categoria
Norte	782	238,81	Insuficiente/satisfatório
Nordeste	726	239,78	Insuficiente/satisfatório
Sudeste	1328	257,62	Satisfatório
Sul	1324	257,53	Satisfatório
Centro-oeste	1356	254,34	Satisfatório

Quadro elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2013.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar per capita médio e a média de desempenho em Matemática em 2013, tem-se que o coeficiente de relação linear é $R = 0,979$. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 2.

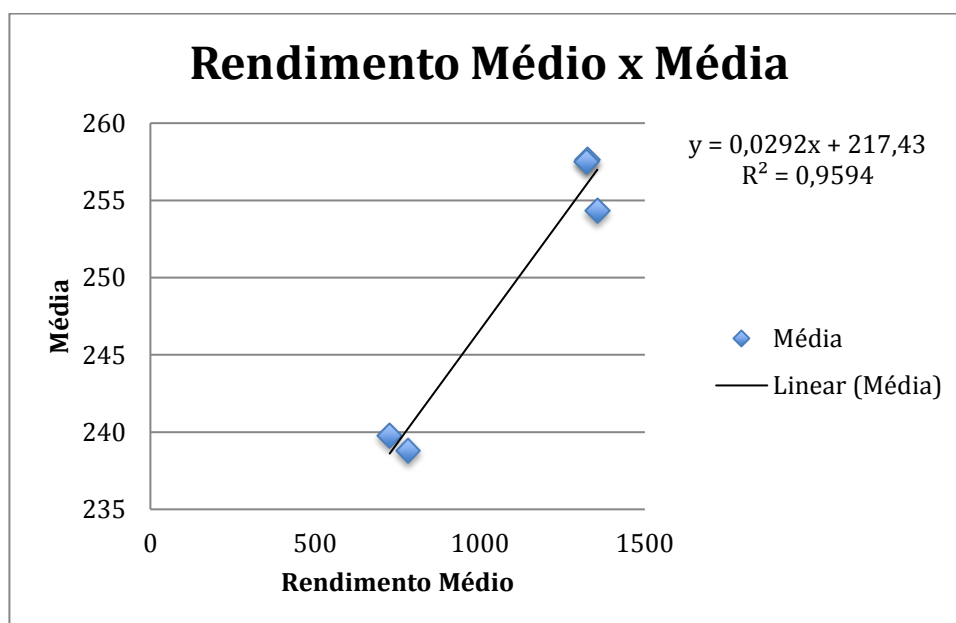


Gráfico elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2013.

Ao nível de significância de 1%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significativa entre o rendimento mensal médio e a média e, conseqüentemente, com as categorias de aprendizagem em Matemática. Neste caso, aproximadamente 95,94% da variação nas médias de aprendizagem em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2013.

Correlação entre o rendimento mensal familiar per capita mediano e a média de desempenho em Matemática em 2011

Quadro 3.

Região	Rendimento Mediano	Média	Categoria
Norte	387,5	240,46	Insuficiente/satisfatório
Nordeste	348,5	239,13	Insuficiente/satisfatório
Sudeste	650	259,36	Satisfatório

Sul	700	261,20	Satisfatório
Centro-oeste	600	254,20	Satisfatório

Quadro elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2011.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar per capita mediano e a média de aprendizagem em Matemática em 2011, tem-se que o coeficiente de relação linear é $R = 0,997$. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 3.

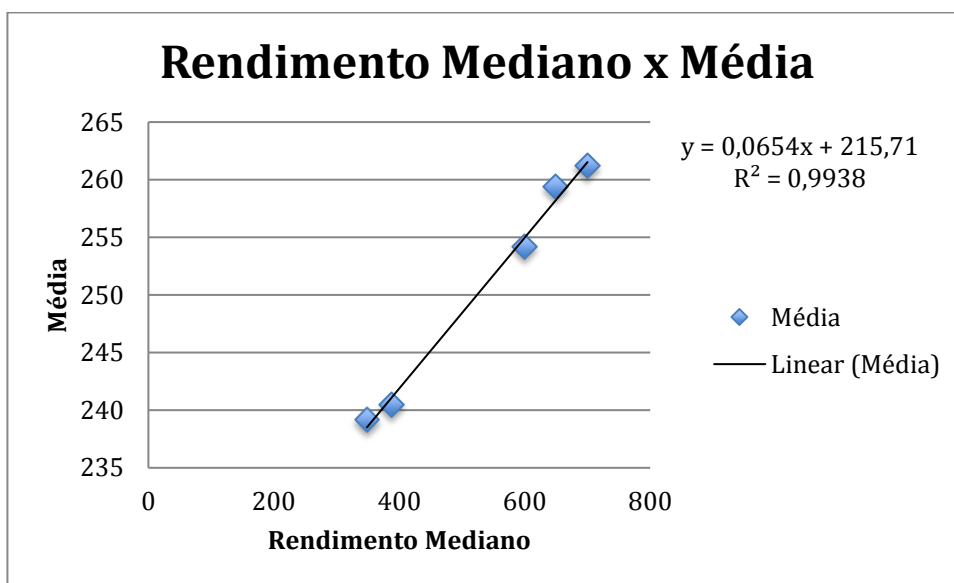


Gráfico elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2011.

Ao nível de significância de 1%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significativa entre o rendimento mensal mediano e a média e, conseqüentemente, com as categorias de aprendizagem em Matemática. Neste caso, aproximadamente 99,38% da variação nas médias de desempenho em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal médio em 2011.

Correlação entre o rendimento mensal familiar per capita mediano e a média de aprendizagem em Matemática em 2013

Quadro 4.

Região	Rendimento Mediano	Média	Categoria
Norte	500	238,81	Insuficiente/satisfatório
Nordeste	452	239,78	Insuficiente/satisfatório

Sudeste	800	257,62	Satisfatório
Sul	889	257,53	Satisfatório
Centro -oeste	750	254,34	Satisfatório

Quadro elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2013.

Analisando os dados do rendimento mensal familiar per capita mediano e a média de aprendizagem em Matemática em 2013, tem-se que o coeficiente de relação linear é $R = 0,979$. Assim, existe uma correlação linear positiva forte entre essas duas variáveis estudadas.

Gráfico 4.

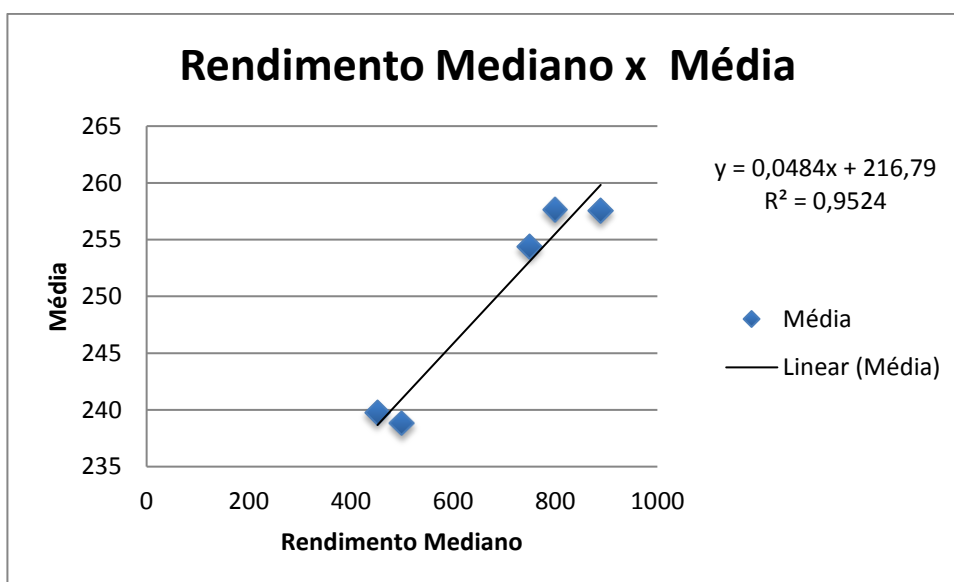


Gráfico elaborado pelos autores baseado nos primeiros resultados da Prova Brasil 2013.

Ao nível de significância de 1%, há evidência suficiente para concluir que exista uma correlação linear significativa entre o rendimento mensal mediano e a média e, conseqüentemente, com as categorias de aprendizagem em Matemática. Neste caso, aproximadamente 95,24% da variação nas médias de desempenho em Matemática são explicados pela variação no rendimento mensal mediano em 2013.

Conclusão

Conclui-se que nos anos 2011 e 2013, os alunos das regiões norte e nordeste têm uma média que os coloca na categoria de condições de aprendizagem em Matemática insuficiente/satisfatória, enquanto, os alunos das regiões sudeste, sul e centro-oeste estão na categoria de condições de aprendizagem satisfatória. Em ambos os casos, essas

médias estão distantes da maior média na escala de proficiência em Matemática. Isso leva a pensar que com o aumento de habilidades e competência, há uma diminuição de associação por parte dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil. Assim, em um perfil médio, estes alunos identificam as componentes matemáticas mas não conseguem compreender a situação-problema e fazer uma correlação lógica para apresentar uma resposta satisfatória do problema. Além disso, em média, há uma dificuldade para trabalhar com elementos geométricos e outros componentes matemáticos que se encontram no último nível da escala de proficiência em Matemática.

Fazendo uma correlação entre as categorias de condições de aprendizagem em Matemática e o rendimento mensal familiar per capita, médio e mediano, tem-se que quanto maior o rendimento mensal familiar per capita, médio e mediano, existe uma tendência a obter-se uma maior média de desempenho em Matemática, colocando os alunos na categoria de condições de aprendizagem satisfatório. Além disso, quanto menor o rendimento mensal familiar per capita, médio e mediano, existe uma tendência a obter-se uma menor média de desempenho em Matemática, colocando os alunos na categoria de condições de aprendizagem insuficiente/satisfatório.

Faz-se necessário criar, entre outras ações, momentos de requalificação (reforço) na escola para a recuperação de componentes do objeto a ser apreendido, do processo de aprendizagem e trabalhar com a orientação ou reorientação cognitiva do aluno. Além disso, há que se melhor analisar as carências e vulnerabilidades sociais, decorrentes do rendimento familiar mensal e, a partir daí, buscar possíveis formas de intervenção com vistas a possíveis mudanças na realidade desses alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Apesar da complexidade da situação e das dificuldades para tanto, intervenções dessa natureza irá possibilitar que estejam melhor preparados para ingressar no Ensino Médio e Superior. Somente Políticas Públicas de Estado e não apenas de governos poderão fazer com que as carências sociais não exerçam tanta influência negativa no processo de aprendizagem.

Referências

LASON, R.; FABER, B. Estatística aplicada. 4ª edição, São Paulo: Editora Pearson, 2010.

LEMES, S. S. A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual. In: LEMES, S. S. Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: RiMa Editora, 2010. p.65-78.

MEDEIROS, V. Z., (Coord.). Métodos Quantitativos com Excel. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Descrição dos níveis da escala de desempenho de matemática do 5º e 9º ano do ensino fundamental 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_matematica_fundamental.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Descrição dos níveis da escala de desempenho de matemática do 5º e 9º ano do ensino fundamental 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2013/escala_desempenho_matematica_fundamental.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. SAEB/Prova Brasil 2011 - Primeiros resultados. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. SAEB/Prova Brasil 2013 - Primeiros resultados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em 10 jul. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores sociais 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em 10 set. 2013.

_____. Síntese de Indicadores sociais 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

Validade do nível de escolaridade e inclusão no processo produtivo por meio de análise de correlação

Alvaro Martim GUEDES¹
Camila Fernanda BASSETTO²

O presente artigo deriva de estudos e pesquisas realizados para a compreensão e validade da análise de correlação (técnica estatística), dados indicadores de emprego, renda e formação de trabalhadores. O conteúdo aqui exposto foi apresentado em outro evento, contudo, a ênfase dada foi quanto à validade da análise. Neste artigo é dada ênfase à validade da escolaridade na inserção da mão de obra no mercado de trabalho e à correlação desta com o processo de desenvolvimento regional.

As fontes de dados (IBGE e RAIS) e a circunscrição da base empírica à somente uma cidade ocorreram em função de vir a comprovar, ou não, a correlação entre escolaridade e desenvolvimento econômico sem que outras possíveis variáveis afetassem de forma significativa o estudo realizado. Isso porque, ao circunscrever a somente uma localidade, que é capaz com certa autonomia formar indivíduos, dada a sua estrutura educacional, fatores outros, como migração, por exemplo, puderam não ser cotejados com segurança.

Ao final, o estudo possibilitou comprovar a existência dessa correlação, entre escolarização e desenvolvimento econômico, o que muito auxilia na elaboração de ações de estado com vistas a promover a educação formal.

Contextualização da evolução da força de trabalho no Brasil nas últimas décadas

O mercado de trabalho no Brasil tem apresentado relevantes alterações. A qualificação da mão-de-obra foi uma dessas modificações ao apresentar uma elevação. Isso ocorreu dado o aumento na escolaridade dos trabalhadores brasileiros. Esse novo cenário de transformações também é possível de ser comprovado dada a evolução dos salários. Esses fatores, segundo Fernandes e Menezes-Filho (2002), podem ser verificados no aumento crescente, nas últimas décadas, da demanda por trabalhadores mais qualificados em tarefas consideradas mais complexas. Para Menezes-Filho e Rodrigues Jr. (2003), um dos principais fatores que contribuem para a compreensão do aumento da demanda por mão-de-obra mais qualificada no Brasil, é a transferência de tecnologia, o que exige maior escolaridade dos trabalhadores. Por outro lado, De Pauli, Nakabashi e Sampaio (2012) mostraram que, embora os ganhos de produtividade na indústria de transformação e no setor de serviços não tenha aumentado a demanda por trabalhadores qualificados, as quantidades de trabalhadores com qualificação intermediária, isto é, níveis de ensino Fundamental e Médio completos aumentaram expressivamente. Os autores destacaram ainda que “aumentos da escolaridade média dos trabalhadores brasileiros responderam, em maior medida, à expansão da oferta de

¹Departamento de Administração Pública – Faculdade de Ciências e Letras–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP–CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Brasil – alvaro@fclar.unesp.br

²Departamento de Ciências da Educação – Faculdade de Ciências e Letras–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Brasil – camilafclar@gmail.com

ensino no país” (DE PAULI ET AL., 2012, p.461). Sendo assim, a partir de 2004, os indicadores do mercado de trabalho relacionados ao grau de escolaridade começaram a registrar melhoras significativas.

De acordo com Campos (2003), já na década de 90, o Brasil apresentou uma melhora significativa nos seus índices educacionais quantitativos, reduziu a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade da população, ainda que a um ritmo inferior quando comparado a décadas anteriores. Concomitantemente, porém, o mercado de trabalho naquela década foi marcado por uma forte crise com altas taxas de desemprego de longa duração, aumento da informalidade, retração do emprego formal, deterioração dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens. Essa degradação do mercado de trabalho persistiu ao longo dos anos de 1990. Borges (2010) argumentou que, acompanhada das incertezas relacionadas ao vínculo empregatício, incluindo desemprego, perdas salariais e benefícios, essa crise afetou diversos segmentos, incluindo aqueles considerados mais protegidos, compostos por servidores públicos e empregados das grandes empresas públicas e privadas, e também os trabalhadores dos segmentos mais reestruturados, como os operários da moderna indústria e aqueles que integram a chamada força de trabalho secundária, abrangendo jovens e mulheres. Nesse cenário desfavorável os que arcaram maiores ônus foram aqueles com baixa escolaridade.

Na primeira década do século XXI, mas especificamente a partir de 2004, como resultado da confluência de fatores internos e externos favoráveis, o país vivenciou uma aceleração no processo produtivo. A crise global que se seguiu a esse período, ocorrida no último trimestre de 2008, embora tenha atuado negativamente sobre a economia brasileira, não impediu a expansão do consumo e da produção, o que refletiu positivamente sobre a capacidade de geração de novos postos de trabalho. Paralelamente a essa fase, importantes mudanças sociodemográficas atuaram sobre a estrutura e a dinâmica do mercado de trabalho. Uma dessas mudanças é caracterizada pela aceleração no processo de entrada das mulheres no mercado de trabalho. A elevação do nível de escolaridade dos ofertantes de trabalho, beneficiados pela expansão do sistema educacional nas duas últimas décadas (1990 a 2010), também exerceu impacto sobre o mercado de trabalho. Articuladas, essas mudanças resultaram em diferentes condições para a inserção de homens, mulheres, jovens, adultos e idosos no mercado de trabalho, em conformidade com o nível de escolaridade.

Aspectos metodológicos e contextualização do município escolhido

O presente estudo tem como propósito fornecer uma metodologia de análise empírica baseada nas correlações existentes entre o nível de escolaridade e o desenvolvimento econômico de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo. Para alcançar tal objetivo, foram considerados dados referentes ao período compreendido entre os anos de 2002 a 2012, coletados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também dos Setores de Atividade Econômica da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Os dados correspondem ao nível de instrução da população, discriminado por gênero e setores da indústria, ao rendimento médio total e por trabalhador, incluindo as variações percentuais no período considerado, ao produto interno bruto, e outras informações.

A cidade caracteriza-se como um polo regional, que atrai consumidores de outras cidades no entorno, possui um relevante comércio atacadista e varejista, indústrias, produção agrícola e empresas prestadoras de serviços.

Os dados do IBGE, entre 2002 e 2012, mostraram que o PIB do município mais que duplicou no período considerado. Enquanto em 2002 o PIB era de R\$ 2.091,25 milhões, em 2012 foi aproximadamente R\$ 5.600,00 milhões. Exceto de 2003 a 2004 a variação percentual do PIB local foi positiva. Dentre tais variações, destaca-se aquela ocorrida entre 2004 e 2005, a qual alcançou o maior valor registrado correspondendo a aproximadamente 20%, logo em seguida ao pior valor observado entre 2003 e 2004, igual a -0,4. Entre 2006 e 2012 o comportamento da variação percentual do PIB foi semelhante, ocorrendo queda seguida de alta.

O nível de escolaridade da população do Município é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Grau de instrução da população entre 2002 e 2013.

Nível de Inst.	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Analf.	72	28	91	01	22	39	66	53	39	34	73	26
Fun. I Comp.	.014	.424	.756	.575	.442	.844	.996	.521	.148	.867	.862	.400
Fun. II Comp.	.526	.629	.306	0.172	1.063	2.049	3.415	4.024	4.097	5.433	4.533	3.059
Médio Comp.	1.951	3.286	4.723	6.426	8.981	1.849	3.926	5.628	7.646	2.470	3.952	5.792
Sup. Comp.	.923	.534	.406	.903	.432	.870	.976	.641	.234	.102	.282	.843
Total	2.986	4.201	6.482	1.277	4.130	6.851	9.579	4.163	4.364	2.106	1.802	2.221

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na RAIS.

Conforme observado na Tabela 1, o nível de escolaridade dos habitantes aumentou no período analisado. Enquanto em 2002, 572 pessoas caracterizavam-se como analfabetas, em 2013 esse número foi reduzido quase 80%, atingindo apenas 126 pessoas. Quanto à quantidade de pessoas que cursaram até o Ensino Fundamental I Completo o número observado foi de 7.014 em 2002 caindo para 3.400 em 2013. Destaca-se os anos de 2005 e 2006, onde o número de pessoas com este nível de escolaridade atingiu os valores máximos iguais a 8.575 e 7.442, respectivamente. A redução no número de pessoas nessa categoria é explicada pelo aumento daqueles que conseguiram completar o Ensino Fundamental II, pois enquanto 8.526 pessoas pertenciam a essa categoria em 2002, essa quantidade alcançou 13.059 pessoas em 2013, correspondendo a um aumento de mais de 50%. Os números de pessoas com o Ensino Médio Completo e com Superior Completo também cresceram substancialmente. Enquanto em 2002 aproximadamente 12 mil pessoas possuíam o Ensino Médio Completo, em 2013 esse número foi quase 36 mil pessoas, isto é, três vezes mais, representando um aumento de 200%. Destaca-se também o número de pessoas com diplomas, uma vez que tal quantidade passou de aproximadamente cinco mil pessoas em 2002 para quase dez mil em 2013. O nível de escolaridade da população do Município em questão também foi analisado por gênero entre os anos de 2002 e

2013. Os dados são apresentados na Tabela 2. A Tabela 2 mostra que, entre os homens, o percentual de Analfabetos passou de 1,38 em 2002 para 0,23 em 2013, caracterizando uma redução de 0,83% no período considerado.

Tabela 2: Valores percentuais de homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade.

Masc.	002	003	004	005	006	007	008	009	010	011	012	013
Analf.	,38	,79	,66	,46	,48	,48	,50	,68	,43	,43	,32	,23
Fun. I Comp.	7,88	6,68	6,45	0,62	6,45	2,46	0,48	0,54	,77	,19	,28	,48
Fun. II Comp.	9,91	0,80	2,10	1,29	1,64	2,92	3,97	3,07	3,45	2,26	2,24	9,77
Médio Comp.	0,81	3,72	5,10	5,42	8,70	1,84	3,89	5,41	6,97	7,44	1,61	4,61
Sup. Comp.	,75	,03	,41	,45	,86	,84	,61	,81	,70	,45	0,16	1,17
Fem.	002	003	004	005	006	007	008	009	010	011	012	013
Analf.	,99	,58	,53	,26	,26	,30	,33	,32	,25	,13	,12	,10
Fun. I Comp.	0,5	,63	0,64	,67	,23	,73	,45	,17	,00	,77	,79	,43
Fun. II Comp.	5,95	5,59	5,53	6,65	6,88	6,45	8,34	8,76	7,76	7,18	6,01	4,66
Médio Comp.	4,73	7,76	0,07	1,55	2,90	6,10	6,29	4,48	7,40	9,30	0,32	1,41
Sup. Comp.	5,75	7,14	5,98	6,06	5,97	6,46	5,44	5,90	5,95	5,28	5,28	5,42

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na RAIS.

Para as mulheres, enquanto o percentual de Analfabetas em 2002 era de 0,99, em 2013 esse número foi significativamente menor, igual a 0,10, evidenciando uma queda de 90%. Nota-se também que, enquanto o percentual de mulheres com nível de instrução até o Ensino Fundamental I foi decrescente para a maioria dos anos, para os homens, embora tenha havido queda, em 2005 esse percentual aumentou mais de 4% comparado ao ano anterior e, em 2011, atingiu 8,19%. Para ambos os gêneros, o percentual com o Ensino Médio Completo foi crescente entre 2002 e 2013 e com o ensino Superior Completo, o comportamento dos percentuais foram semelhantes entre os dois grupos, ora crescente, ora decrescente. Comportamento semelhante é apresentado pelos percentuais de mulheres com ensino Superior Completo, isto é, o percentual de mulheres com diploma de graduação é superior ao percentual de homens com tal nível de escolaridade. A Tabela 3 contém valores referentes à Remuneração

Média Total, Total de Vínculo Ativo e Remuneração Média por Trabalhador na cidade de Araraquara, entre 2002 e 2013.

Tabela 3: Remuneração Média Total e por Trabalhador, em R\$, e Total de Vínculo Ativo.

Ano	Remuneração Média Total (em R\$)	Total de Vínculo Ativo	Remuneração Média por Trabalhador (em R\$)
2002	36.516.820,00	46.171	790,90
2003	40.539.353,54	45.809	884,96
2004	44.152.903,32	47.608	927,43
2005	51.621.571,16	52.081	991,18
2006	61.147.106,09	55.786	1.096,10
2007	68.601.172,49	58.822	1.166,25
2008	78.136.026,25	62.023	1.259,79
2009	89.032.123,11	66.035	1.348,26
2010	98.179.297,39	67.259	1.459,72
2011	119.562.107,08	76.983	1.553,10
2012	141.885.487,02	75.373	1.882,44
2013	129.065.879,53	74.989	1.721,13
Total	958.439.846,98	728.939	15.081,26

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na RAIS.

De acordo com a Tabela 3, a Remuneração Média Total foi crescente em todo o período considerado, sendo em 2011 quase três vezes mais alta quando comparada com o ano de 2003. Pode-se observar também que a maior taxa percentual de crescimento ocorrida foi de aproximadamente 22% entre os anos de 2011 e 2012, uma vez que a Remuneração Média Total passou de R\$ 119.562.107,08 em 2011 para R\$ 141.885.487,02 em 2012. A Tabela 3 contém ainda valores referentes ao Total de Vínculo Ativo e à Remuneração Média por Trabalhador entre 2003 e 2013. É possível notar que em 2010 ocorreu a maior taxa percentual de crescimento no Total de Vínculo Ativo, aproximando-se dos 15%, passando de 67.259 em 2010 para 76.983 em 2011, representando um aumento de quase 10 mil novos vínculos ativos na cidade. Por outro lado, entre 2009 e 2010 foi registrado o menor crescimento percentual no Total de Vínculo Ativo. Enquanto em 2009, o total era de 66.035, em 2010 passou a ser de 67.259, correspondendo a um aumento de menos de 2%. No período considerado, a Remuneração Média por Trabalhador foi crescente, alcançando valor máximo em 2012.

Análise de correlação entre desenvolvimento econômico e nível de escolaridade

De acordo com a visão de capital humano (Mincer, 1958), infere-se que, quanto maior o nível de escolaridade de um indivíduo maior sua produtividade o que acarretará elevação do crescimento econômico.

Na literatura brasileira sobre a relação entre desenvolvimento econômico e nível educacional, destacam-se os estudos de Dias et al. (2005), Nakabashi e Figueiredo (2008), Viana e Lima (2010), entre outros. Utilizando um banco de dados com informações sobre os estados brasileiros, Dias et al. (2005) desenvolveram um modelo teórico pressupondo o capital humano como causa do crescimento econômico. Os resultados mostraram que aumentos nos níveis de escolaridade geram efeitos nas taxas de crescimento do PIB per capita, evidenciando a importância das políticas de acumulação de capital humano para o aumento do PIB.

Nakabashi e Figueiredo (2008) analisaram os efeitos diretos e indiretos do capital humano sobre a taxa de crescimento da renda e concluíram que “o papel do capital humano sobre a taxa de crescimento econômico é por meio do seu estímulo à difusão de tecnologia. Seus impactos diretos na melhora das habilidades dos trabalhadores e criação de tecnologia não são relevantes.” (FIGUEIREDO, 2008, p. 165).

No estudo de Viana e Lima (2010), o objetivo foi analisar a influência do grau de escolaridade do indivíduo, citada como capital humano, no crescimento econômico e também a possibilidade de utilizá-lo como alternativa de desconcentração desse crescimento. Para os autores, “a ideia de investir em capital humano parte do princípio que uma força de trabalho instruída, com qualidade de vida, com acesso aos serviços sociais básicos e plena cidadania será mais produtiva e eficaz nas suas atividades.” (VIANA e LIMA, 2010, p. 146).

A análise aqui realizada constitui-se da verificação da existência de correlação³ entre PIB, Renda Média por Trabalhador (RMT), Total de Vínculo Ativo (TVA) e níveis de escolaridade para os indivíduos da cidade considerada.

Na Tabela 4 são apresentados os valores obtidos para a correlação entre o PIB, a RMT e o TVA, registrados no município em questão. Como esperado, as variáveis citadas são altamente correlacionadas, uma vez que apresentaram valores próximos de um, evidenciando a existência de uma relação positiva entre os valores do PIB, RMT e TVA. Conclui-se o PIB da cidade aumenta à medida que a RMT e o TVA aumentam, e sofrerá queda caso contrário. O mesmo vale tomando-se como referencia a RMT ou o TVA.

Tabela 4. Correlações entre PIB, Renda Média por Trabalhador e Total de Vínculo Ativo.

	PIB	RMT	TVA
PIB	1,000	0,993	0,982
RMT	0,992	1,000	0,989
TVA	0,982	0,989	1,000

³A correlação, representada por $\rho = \frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n\sum y^2 - (\sum y)^2}}$, onde n é o número de pares de dados, é

uma medida da força e direção de uma relação linear entre duas variáveis. A amplitude da correlação é -1 para um. Enquanto valores próximos de -1 caracterizam uma relação negativa forte, valores próximos de um mostram uma correlação positiva forte. Valores de ρ próximos a -0,5 e 0,5 evidenciam correlação fraca e $\rho \approx 0$ mostram ausência de correlação (Larson e Farber, 2010).

Fonte: Elaboração própria.

Na verificação da existência de uma relação entre o desenvolvimento econômico da cidade com o nível de escolaridade, as correlações entre PIB, RMT e TVA com os diferentes níveis de escolaridade registrados foram calculadas. Os valores obtidos para as correlações entre tais variáveis são mostrados na Tabela 5.

Tabela 5. Correlação entre PIB, RMT e TVA com o nível de escolaridade.

		Fund. I Incomp.	Fund. I Comp.	Fund. II Incomp.	Fund. II Comp.	Médio Incomp.	Médio Comp.	Sup. Incomp.	Sup. Comp.
PIB	0.530	0.462	0.835	.216	.958	.884	.991	.979	.773
RMT	0.522	0.413	0.817	.252	.950	.902	.995	.972	.781
TVA	0.510	0.428	0.781	.276	.979	.936	.993	.990	.766

Fonte: Elaboração própria a partir do cálculo da correlação entre as variáveis.

A Tabela 5 mostra que os maiores valores referem-se à correlação entre as variáveis PIB, RMT e TVA com os níveis de instrução correspondentes ao ensino Médio Comp. (Médio Completo), seguido por Sup. Incomp. (Superior Incompleto), Fund. II Comp. (Fundamental II Completo) e Médio Incomp. (Médio Incompleto). Os valores obtidos para as correlações citadas variam entre 0.884 e 0.995, evidenciando uma relação positiva muito forte entre tais variáveis. Estes valores próximos de um sugerem que pessoas com tais níveis de instrução auxiliam positiva e significativamente para o aumento do PIB da cidade e também da RMT e TVA. Embora com correlação um pouco mais baixa, o grau de escolaridade correspondente ao ensino Médio Incomp. (Médio Incompleto), também exerce papel significativo sobre tais variáveis econômicas.

Por outro lado, trabalhadores com o ensino Fund. I Comp. (Fundamental I Completo) atuam negativamente, mas em nível moderado, sobre as variáveis consideradas relacionadas ao desenvolvimento econômico do município em estudo. A forte relação negativa existente entre tais variáveis e o nível de escolaridade é explicitada por valores negativos e próximos de 0,8, sugerindo que, à medida que aumenta o número de pessoas com esse nível de instrução e atuantes nas atividades econômicas da cidade, a tendência é que valores mais baixos para o PIB, a RMT e o TVA diminuam. As quantidades de A (Analfabetos) e pessoas que não concluíram o ensino Fundamental I (Fund. I Incomp) exercem papel negativo sobre o desenvolvimento econômico do município, porém de nível considerado fraco. Com valores de correlação próximos de zero, o nível de instrução caracterizado pelo ensino Fundamental II Incompleto (Fund. II Incomp.) evidencia ausência de relação com as variáveis econômicas.

As tabelas de correlação mostram que o nível de escolaridade exerce papel significativo sobre o crescimento econômico desta cidade em estudo. Os valores obtidos para a correlação entre as variáveis PIB, RMT e TVA e os diferentes níveis de escolaridades dos trabalhadores atuantes na cidade e em setores de atividades específicos explicitam a forte relação positiva existente com os níveis de instrução mais

altos, isto é, a partir do Fundamental II Completo. Desse grau de escolaridade para baixo, ou existe uma relação negativa entre tais variáveis ou não há relação.

Conclusão

O presente estudo teve como propósito a compreensão e validade da análise de correlação para dados de indicadores de emprego, renda e formação de trabalhadores, com ênfase no nível de instrução para inserção da mão de obra no mercado de trabalho e à correlação desta com o processo de desenvolvimento regional. Foram considerando dados referentes os anos de 2002 e 2013, coletados no IBGE e na RAIS, referentes ao nível de instrução da população, discriminado por gênero, ao rendimento médio total e por trabalhador, incluindo as variações percentuais no período considerado, ao produto interno bruto entre outras informações.

Os resultados a partir da análise de correlação mostram que há seguras evidências de que a educação é um meio de contribuição eficaz, por preparar trabalhadores para o mercado de trabalho, melhorar seus conhecimentos e habilidade. Tal evidência apoia-se nas correlações obtidas para as variáveis de desenvolvimento econômico consideradas com o nível de escolaridade da população do município em análise. Níveis mais altos de instrução da população contribuem de forma positiva e significativa para o crescimento econômico, enquanto níveis mais baixos de escolaridade, ora comportam-se como vilões do desenvolvimento do município por seguirem na direção oposta ao crescimento, ora são insignificantes.

Todas essas afirmações em seu conjunto permitem concluir que tanto a análise de correlação é factível quanto possibilita conclusões seguras quanto ao nível de escolaridade e, portanto, de qualificação da mão de obra e de sua relação direta com desenvolvimento econômico local. Sendo assim, a técnica utilizada, suas fontes de dados e os impactos econômicos verificados confirmam a hipótese corrente de que é possível fazer tal verificação e de que de fato há essa correlação. Embora aparenta ser uma análise restrita, é demonstrada a possibilidade de obtenção de base empírica para tal tipo de análise quanto ao desenvolvimento econômico local.

Referências

BORGES, A. (2010). As novas configurações do mercado de trabalho urbano no Brasil: notas para discussão. Caderno CRH, Salvador, v.23, n.60, p.619-632.

CAMPOS, A. et al. Atlas da exclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003. v.2

DE PAULI, R.C.; Nakabashi, L., Sampaio, A.V. (2012). Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil. Revista de Economia Política, v.32, n.3 (128), p.459-478.

DIAS, J.; DIAS, M.H.; Lima, F.F. Crescimento Econômico e Nível de Escolaridade: Teoria e Estimativas Dinâmicas em Painel de Dados. VIII Encontro de Economia da Região Sul, 2005.

Fernandes, R.; Menezes-Filho, N.A. (2002). Escolaridade e Demanda Relativa por Trabalho: Uma Avaliação para o Brasil nas Décadas de 80 e 90. Mimeo.

LARSON, R.; FARBER, B. Estatística Aplicada, 4ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MENEZES-FILHO, N.A.; Rodrigues Jr., M. (2003). Tecnologia e Demanda por Qualificação na Indústria Brasileira. Revista Brasileira de Economia. Rio de Janeiro, v.75, n.3, p. 569-603.

MINCER, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. Journal of Political Economy, v. LXVI, n. 4, p. 281-302.

NAKABASHI, L.; FIGUEIREDO, L. de. (2008). Mensurando os impactos diretos e indiretos do capital humano sobre o crescimento. Economia Aplicada, v. 12, n. 1, p. 151-171.

RAIS. Relação Anual de Informações Sociais. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br>>.

VIANA, G.; LIMA, J. F. (2010). Capital humano e crescimento econômico. INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148.

Família, alunos e escola: alguns apontamentos

Débora Cristina FONSECA¹

Leila M. F SALLES²

Joyce Mary ADAM³

Este trabalho foi desenvolvido em duas unidades escolares pertencentes à rede pública estadual, localizada na periferia de um município do interior paulista. Estas escolas atendem a alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As escolas se localizam em uma região considerada prioritária para a prevenção da violência de jovens.

Nesse trabalho analisaremos a relação estabelecida entre escola e família de alunos, na perspectiva dos alunos. Partiu-se do pressuposto de que a relação desenvolvida com a família dos alunos constitui-se em fator importante nos processos interativos que ocorrem no interior da escola e, conseqüentemente, na violência que pode se manifestar de diferentes formas pelos diferentes atores.

Foram realizadas entrevistas focais com os alunos das duas escolas. Estes alunos foram divididos em dois grupos, os alunos consideração protagonistas de violência que serão definidos a partir de agora como GV e os alunos considerados não protagonistas de violência que são os GNV. As definições de quais alunos se enquadravam em cada grupo foi realizada através de indicação feita por gestores e pela presença periódica nos registros dos livros de ocorrência das escolas. Nesta entrevista foi solicitado aos alunos que caracterizassem suas famílias, o modo como se relacionam com ela e a forma como sua família se relaciona com a escola.

As escolas participantes deste estudo são a Escola 1, considerada pela comunidade como uma escola desorganizada e violenta e a escola 2 mais respeitada pela comunidade (conforme se depreende em outras pesquisas já realizadas no bairro e nas escolas). Ambas encontram-se instaladas no mesma região/ bairro descrita inicialmente.

Caracterização das famílias

Abaixo apresentamos alguns dados de caracterização das famílias dos alunos entrevistados, que em sua maioria são numerosas e pouco presente na vida escolar dos filhos. O trecho a seguir evidencia esta situação.

Não posso reclamar da minha família, da outra vez que eu já vim aqui eu já tinha falado que a gente assim, não tem tempo de se ver, eu acordo meu pai já esta trabalhando, quando eu chego ele ainda esta trabalhando e minha mãe também esta trabalhando, e meu irmão também está. Então falta conversar, o único dia que da pra todos se reunir pra conversar é no sábado e no domingo. (A1, GNV, Escola 2)

¹ Dep. Educação e PPGE/UNESP/IB/ Rio Claro-SP, Brasil, deboracf@rc.unesp.br;

² Dep. Educação/PPGE/ Unesp/IB/ Rio Claro-SP, Brasil,leila@rc.unesp.br

³ Dep. Educação e PPGE/ UNESP Rio Claro-SP,Brasil,joyce@rc.unesp.br

No grupo de alunos da Escola 2, a maioria reside com o pai, mãe e irmãos, sendo as famílias constituídas, em média por 5 pessoas. Relatam a presença de animais e casas muito pequenas e todos dormem no mesmo quarto, como exemplifica o trecho a seguir:

Acho a minha família grande, porque mora eu, meus irmãos, minha mãe e meu padrasto (...) o horário de todos é diferente e ai nos temos 5 cachorros também (...) Eu não gosto porque dormimos todos no mesmo quarto (...) (A2, GNV, Escola 2)

O mesmo quadro se apresenta para os alunos da Escola 1. Para esse grupo de alunos, a metade dos participantes da pesquisa reside com o pai, mãe e irmãos. Alguns relatam morar com mãe padrasto/madrasta e irmão, ou ainda, em um caso, mora com a mãe e avós e outro só com a mãe.

As famílias são numerosas, sendo duas com 7 pessoas e as demais com 4 ou 5 pessoas, apenas no caso do aluno que mora com a mãe e avós, ele é filho único. Em dois casos, os alunos relataram ter irmãos que moram fora (em outras cidades), um porque cursa faculdade (engenharia) e outro para trabalhar. Também existem relatos de irmãos por parte apenas de um dos genitores e que, portanto, não moram com eles. Desses, em três casos, os alunos relatam que os pais são separados e que residem com um dos genitores e com o padrasto/madrasta.

Outra situação evidenciada pelos alunos da Escola 1 é a dos agregados (por ex. marido da irmã que foi morar junto), ampliando ainda mais o número de moradores, como exemplifica a fala do aluno:

Em casa mora eu, meu pai, minha madrasta e mais três irmãos. Meu irmão (...) e minhas duas irmãs a ... e a ... Ai a minha irmã ... engravidou, e o meu cunhado foi morar em casa também, mais um pra encher o saco também. (A4, GNV, Escola 1)

Ainda, na Escola 1, a maioria dos pais trabalham em atividades operacionais/serviços ou domésticos (pedreiro, loja, operador de máquina, indústria, apicultor, caminhoneiro, costureira, empregada doméstica). Em dois casos a mãe é dona de casa e em três situações, mãe ou pai está desempregado. Neste grupo de alunos destaca-se uma grande rotatividade de moradia (mudança de cidade em 3 casos), migrantes de Manaus, Goiás e cidades próximas. Dois participantes relatam também já ter morado só com os avós.

Sobre a relação escola e família dos alunos

A análise da relação da escola com a família dos jovens se baseia na opinião dos alunos participantes da pesquisa e, desta forma, não pretende generalizações, mas sim, a possibilidade de compreender como vivenciam a aproximação da escola com sua família e da família com a escola.

Alunos protagonistas de violência (GV)

Entre os participantes considerados protagonistas de violência, a maioria dos alunos das duas unidades afirmam frequentar a escola por solicitação dos pais, mas principalmente pela falta de opção, por não ter outras possibilidades, como ilustra o trecho a seguir:

Eu venho, porque se eu ficar em casa não tem nada para eu fazer.(A2, GV, Escola 1)

Se eu ficar em casa, ela vai falar que eu não fui para a escola para ficar na rua. Então é mais fácil vir para a escola, do que ficar em casa.” (A2, GV, Escola 2)

Assim, podemos constatar que a escola não se constitui em um lugar/espço onde o jovem deseja estar, mas como única opção a ficar em casa, sob críticas dos familiares. Também não parecem reconhecer a escola como um lugar importante e/ou significativo, assim como a autoridade parental se mostra destituída de significado.

Romanelli (2003) aponta que a autoridade familiar encontra-se alterada em função da distribuição do poder no interior da família, o que afeta o desenvolvimento dos filhos. Por outro lado, essa mesma família ainda parece valorizar e considerar importante a frequência do filho à escola. Este dado também foi constatado por Resende (2008), ao analisar como as famílias se relacionam com o dever de casa. Para a autora, algumas famílias, principalmente as mais pobres (em seu universo de pesquisa), “valorizam de forma especial, dentro das suas possibilidades, a cultura escrita ou a própria cultura escolar” (p. 393)

Os alunos deste grupo (GV) relatam conflitos com os professores e reclamam dos procedimentos da escola, como demonstram os trechos a seguir:

Uma coisa que eu acho errado é só porque a gente chega dois ou três segundinhos atrasado eles colocam a gente para fora. O professor segurou a gente por 10 minutos, aí a gente foi lá e saiu. Ele foi lá e segurou na menina ela abaixou e saiu. Ele foi lá na diretoria chorar e falar que a menina deu um soco na barriga dele. É mentira, ela só abaixou assim e saiu correndo. Ele a segurou na parede e os braços dele ficou todo marcado.(A4, GV, Escola 2)

Ah já teve um professor que bateu no menino.” (A3, GV, Escola 1)

Entretanto, há relatos de agressões físicas dos pais quando ocorrem reclamações por parte da escola, inclusive com punições como o corte de cabelo.

Nos relatos dos alunos, a violência parece ser a solução encontrada pelos pais como forma de disciplinamento da conduta dos filhos na escola, ao mesmo tempo em que esses pais já não respondem aos chamados da escola. Feijó e Assis (2004) ao analisarem pesquisas realizadas com jovens infratores consideram que o maior número de relatos de violência sofrida ocorreu com alunos de escolas públicas e que jovens “considerados agressivos na escola haviam sido mais punidos que os não agressivos”(p.160). O mesmo parece ocorrer com os jovens em nossa pesquisa. Os alunos considerados pelas escolas como protagonistas de violência relatam que os pais se utilizam de formas de violência como correção e/ou disciplinamento em face à má conduta dos filhos na escola.

Como ciclo de repetição, observamos que esses mesmos alunos apresentam conflitos com os professores e com outros agentes da escola. Parece estabelecer-se um padrão de solução de conflitos, por meio da violência física e/ou simbólica.

Sobre a relação da escola com os pais, na Escola 2 os alunos (GV) relatam não haver interação e que eles não participam de atividades na escola. Muitos alegam que a

escola restringe a participação aos alunos da escola e citam como exemplo as festas juninas. Segundo os alunos, a participação é muito pequena também por parte dos próprios alunos, sendo necessária a utilização de incentivos como nota para que os mesmos participem como ilustram os trechos a seguir:

Não, não vem muita gente. Tem professor, que fala se a gente dançar da um ponto na media.(A2, GV, Escola 2)

Eu não vou vir. Igual tem professor que fala que quem for dançar vai ganhar dois ou três positivos. (A4, GV, Escola 2)

A visão dos pais sobre a escola, nos relatos dos alunos GV da Escola 1 parece considerar a escola como muito importante, e que deve se ter dedicação. Estes relatos evidenciam que a escola é referenciada enquanto forma de ajuda ao futuro na medida em que dependem dela para ter um emprego. As falas a seguir ilustram esta opinião:

Minha mãe disse para eu não faltar, que é importante estudar para um dia ter um emprego né. (A1,GV, Escola 1)

Meu pai quando bebe ele chega em casa e lembra tudo que eu fiz ai ele fica falando que a escola é meu amanhã. (A5,GV, Escola 1)

Para os alunos da Escola 2 essa valorização não fica evidente. Entretanto, os alunos relatam que as famílias, às vezes, é convidada para ir até a escola, e que os motivos apresentados são sempre relacionados a problemas de comportamento como conta um dos alunos:

Chama bastante. Esse ano até que eles não chamaram muito não... Eu sempre fui uma boa aluna e eles nunca falaram nada, depois que eu virei uma má aluna eles começaram a querer chamar meus pais na escola.(A1, GV, Escola 2)

A forma como os pais respondem aos chamados da escola parecem similares nas duas escolas, assim como os motivos pelos quais são convidados a comparecer.

Na perspectiva dos alunos, a escola é então considerada “chata” ao procurar os pais para relatar os acontecimentos/problemas ocorridos na escola. Segundo os relatos dos alunos:

A escola é chata, fica ligando pra minha mãe e ela trabalha poxa, depois minha mãe enche o meu saco, isso que acontece. (Aluno3, GV, Escola 2)

Em pesquisa realizada por Souza et al (2013), depreendeu-se que os alunos não gostam da rotina escolar, mas sim de atividades, geralmente realizadas fora da sala de aula. Entre os alunos do Ensino Fundamental II, os pais relatam que seus filhos não gostam “questões da rotina escolar, uso de uniformes, as lições, os trabalhos, as aulas, os professores, o acordar cedo, revelando ser a desmotivação com a rotina e não o

desrespeito entre colegas o que os leva a não gostar da escola” (SOUZA et al, 2013, p. 60).

Em nossa pesquisa, somasse ao descontentamento com a rotina, o fato de seus comportamentos serem denunciados aos pais e, em consequência, as punições resultantes desse relacionamento da escola com suas famílias. Desta forma, o único contato da escola com as famílias e geralmente, motivo pelo qual vão à escola, ocorre quando são chamados por questões de indisciplina. Assim, para os alunos da Escola 1, quando o tema “relação família e escola” aparece na discussão, a justificativa de os pais estarem sempre muito ocupados volta a ser relatado:

Minha mãe fica trabalhando, como ela vai ficar indo na minha escola?
Ela já fica brava quando é chamada porque eu briguei na escola.
(Aluno2, GV, Escola 1)

Os familiares, contudo, apesar de estarem sempre ocupados, principalmente o pai e a mãe apresentam uma preocupação com relação à educação escolar dos alunos, como demonstram os próprios filhos, alunos da Escola 1: “A escola é tudo pra eles”. (aluno 2, GV, Escola 1)

Os alunos, no entanto não concordam com a visão dos pais, como diz um deles “ah, eu não gosto não, mas fazer o que”, os pais como forma de resposta, aplicam castigos em seus filhos, como se pode observar nos trechos de fala a seguir:

Ah eu ficava de castigo antes, já faz tempo era quando eu faltava da escola, às vezes assim eu saía de casa aí ela deixava de castigo.(A3, GV, Escola 1)
Se eu faltar da escola minha mãe tira tudo, se eu falar que vou soltar uma pipa ela fala que eu não posso, se eu for ligar a TV também não, aí ela fala que como eu faltei da escola eu não vou fazer mais nada.”
(A2, GV, Escola 1)

De forma geral, podemos observar que para os alunos considerados protagonistas de violência a relação da escola com a família é pouco existente e quando ocorre se constitui basicamente em reclamações sobre o comportamento dos alunos. Em contrapartida, os alunos afirmam que os pais pouco atendem aos chamados das escolas, por dois motivos, sendo o primeiro por questões de trabalho/disponibilidade e o segundo, por já saberem do assunto e também das consequências.

Neste caso, muitos alunos relatam que os pais se utilizam de formas de violência como disciplinamento, entre elas, o corte de cabelo, agressão física e castigos.

Alunos não protagonistas de violência

Os alunos considerados pela Escola 1 como não protagonistas de violência, quando se referem à escola que estudam, alguns afirmam frequentar desde a 5ª. Série (6º. Ano) e outros foram transferidos de outras escolas.

Um dos alunos transferidos afirma que a família de seu pai tem preconceito com a escola (Escola 1), que não queria que fosse estudar lá, mas que não conseguiu vaga em outra escola. O preconceito se pauta no fato de avaliarem que não tem aula

corretamente, no tratamento, na forma como se ensina, pelos professores não cumprirem horários e muitas faltas docentes. Outros alunos relatam problemas parecidos sobre a escola, como ilustra o trecho a seguir:

A minha família tem muito preconceito, a minha mãe não liga muito, mas a família do meu pai nunca gostou assim a minha vaga não era pra lá (...) a minha família tem muito preconceito, tipo assim, a gente sai muito mais cedo, ai fala que a aula não pode perder, mas ele nunca gostou, eles têm muito preconceito. A minha família assim da minha mãe não, agora da família do meu pai quase ninguém estuda lá, a maioria estuda no (...) muitos poucos estudam lá, é uns que estudam em escola particular. (Aluno 1, GNV, Escola 1)

No relato de uma aluna, sua mãe também não gosta da Escola 1, que se tivesse condições pagaria escola particular. Ela acha que a mãe não gosta por causa da fama da escola ter muitos alunos que são “ladrões”.

Ah, eu, a minha mãe não gosta que eu estude lá não. Eu também não gosto muito de lá não. A minha mãe falou que se ela tivesse condição ela pagava uma particular pra mim(...). Por causa que falta muito professor e porque devida a bagunça que os alunos fazem na sala, não tem como você aprender muito, porque o professor perde muito tempo de aula chamando a atenção, entendeu? (...). Também não gosto de lá, porque é ruim de aprender lá, por causa que o professor tem vontade de explicar, mas o aluno não deixa.(Aluna, GNV, Escola 1)

Na Escola 2 este mesmo sentimento não se configura no relato dos alunos. Segundo eles, todos gostam da escola, alunos e familiares.

Os professores são bons, a única coisa são os alunos que não querem estudar e que atrapalham.(A2, GNV, Escola 2)

Eu sempre soube da fama, e minha família também, mas sabíamos que a escola era boa, e como minha mãe sempre falou: quem faz a escola é o aluno. Então se eu quisesse eu poderia ter um bom estudo. (A 3, GNV, Escola 2).

Eu sempre quis estudar aqui porque é perto de casa e eu gosto muito daqui.(A4, GNV, Escola 2)

Quando eu entrei nessa escola, eu não achava que era boa, mas agora eu acho a melhor da cidade. (A5, GNV, Escola 2)

Quando questionados sobre a frequência de seus familiares à escola, os alunos relatam que as mães costumam frequentar reuniões de pais. Em ambas as escolas os alunos relatam que os pais vão às reuniões, mas que nestas situações os professores dispensam os pais dos alunos que não apresentam problemas e ficam reclamando dos alunos que têm algum problema de comportamento e nota. Indicam que os pais não participam de qualquer outra atividade na escola, pois as escolas não permitem que familiares participem de festas. Desta forma, os alunos relatam que também não participam, e que muitos pais não permitem. Alguns dizem que só participam quando as festas são em horário de aula.

Dois alunos afirmam que seus pais procuram a escola para saber a situação dos filhos mesmo quando não são chamados.

Sobre a participação dos pais, Souza et al (2013) afirma que a escola não consegue o diálogo com os pais pela forma como se constitui a mediação com as famílias. Para os autores, “a maioria dos pais disse que só vai à escola atendendo à convocação para reunião de pais ou quando chamados em razão de algum problema com o filho” (p. 62)

A frequência nas reuniões bimestrais oferecidas pela escola demonstram uma possível preocupação e valorização com relação à educação dos filhos. Essa preocupação e valorização são verificadas também nas falas dos alunos quando comentam sobre o que pretendem para seu futuro. Eles relatam que pretendem continuar os estudos quando finalizarem o Ensino Médio.

Eu quero, mas primeiro quero estudar. Na verdade quero arrumar um emprego pra pagar a faculdade.(A1, GNV, Escola 2)

Bom, eu só queria trabalhar quando eu terminasse os estudos, mas enquanto eu to estudando queria fazer tipo um estágio, tipo a guardinha, que você trabalha e estuda.Então eu vou tentar a guardinha mirim sim. (A3,GNV, Escola 2)

A maioria dos alunos não protagonistas da Escola 2 indicam ter como projeto de futuro trabalhar e cursar uma faculdade, como exemplifica o trecho a seguir: “eu quero fazer medicina e sei que é muito caro, então quero trabalhar para poder fazer um bom cursinho, mesmo que caro, para eu poder passar em medicina” (aluna 2, GNV, Escola 2).Entretanto, o quadro se diferencia neste aspecto com relação aos alunos da Escola 1. Muitos relatam que gostariam de mudar de escola.

Apesar das opiniões dos pais, alguns alunos afirmam que os problemas relacionados à prostituição e uso de drogas não corresponde à realidade e avaliam que a escola tem também algumas coisas que são boas, inclusive sobre o trabalho de alguns professores, como ilustram as falas a seguir.

Eu acho que na escola não tem esse negócio que eles falam, prostituição, de fuma droga, agora o pior é por causa da bagunça, mas fuma droga, prostituição eu nunca vi lá, daí é um pouco de exagero.(Aluno 3, GNV, Escola 1)

Tem muitos professores empenha bastante no aluno né, que explica um monte de vez e a gente entende, mas tem outros que ta nem ai. (aluno 1,GNV, Escola 1)

Quando perguntados sobre como resolver os problemas identificados na escola, a maioria dos alunos indicou atitudes de repressão, com aplicação de suspensões ou mesmo expulsão dos alunos. Entre eles, alguns alunos falaram sobre mudar o jeito dos professores trabalharem.

De maneira geral, os alunos considerados não protagonistas de violência também apontam a pouca efetividade de relações existentes entre escola e família. Nas duas escolas registraram que a escola convida os pais apenas para reuniões, cujo foco principal se configura na reclamação aos comportamentos de alguns alunos.

Um aspecto que se diferencia entre os alunos das duas escolas, se refere ao sentimento de pertencimento. Enquanto na Escola 2 os alunos e seus familiares gostam

da escola, na Escola 1, a maioria desse grupo de alunos apontam que suas famílias gostariam que mudassem de escola.

Considerações Finais

A pesquisa investigou aspectos da relação aluno, escola e família. Neste texto buscou-se refletir sobre a relação da escola com as famílias, na perspectiva de alunos considerados protagonistas de violência e não protagonistas. Na análise das falas é possível apreender que, principalmente para os alunos considerados protagonistas de violência, a relação (família e escola) é pouco existente e quando ocorre se constitui basicamente em reclamações sobre o comportamento dos alunos.

Em contrapartida, os alunos afirmam que os pais pouco atendem aos chamados das escolas, por questões de trabalho/disponibilidade e/ou por já saberem do assunto e também das consequências. Souza et al (2013) em pesquisa realizada com pais, também encontrou este distanciamento entre escola e família. Os autores consideraram que uma das causas dos conflitos que persistem na relação escola-família consiste na desconexão entre as expectativas dos dois segmentos, o que também parece evidenciar-se em nossa investigação. Desta forma, os autores afirmam que “Pais e escola não falam a mesma linguagem, tampouco objetivam as mesmas buscas e desejos (...). Parece que a escola não abre caminho para o diálogo necessário com os pais a fim de compreender os seus motivos e necessidades” (SOUZA et al, 2013,p. 59)

Entre os alunos considerados não protagonistas, a relação da escola com a família também não se evidencia, entretanto, os alunos não consideram ser este um problema, provavelmente porque seus pais, em relação ao outro grupo, não são chamados à escola para receber reclamações sobre os comportamentos dos filhos.

Com relação às atitudes tomadas pelos pais, verifica-se que os alunos considerados protagonistas de violência, nas duas escolas, relatam que os pais os punem, geralmente fisicamente, pelo mau comportamento denunciado pela escola. Este aspecto não se destacou na fala dos alunos não protagonistas.

No entanto, entre os alunos não protagonistas, observou-se um diferencial entre os alunos das duas escolas. Os alunos da Escola 1 não gostam da escola e gostariam, assim como seus familiares, de mudar de escola, enquanto os alunos da Escola 2 parecem satisfeitos em estudar naquela escola, indicando um sentimento de pertencimento identitário. A argumentação se pauta no fato de a Escola 1 ser reconhecida pela comunidade e pelos órgãos de governo como muito violenta, fato não evidenciado na fala dos alunos.

Souza et al (2013) ao analisarem este aspecto, consideram que os pais apresentam sentidos ambíguos em relação ao papel da escola, ora consideram que a escola é boa, mas quando perguntados sobre o que a escola não faz, estes indicam que a escola deveria investir mais na aprendizagem. Essa contradição possibilita algumas reflexões, entre elas a de que:

[...] o referencial avaliativo dos pais não seja suficiente para que possam de fato avaliar a aprendizagem de conteúdos socialmente elaborados e sua qualidade, e que atribuem maior relevância a apropriações relativas ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos sociais. (SOUZA et al, 2013, p.59)

Compartilhando desse entendimento, podemos apreender porque os pais de alunos não protagonistas não gostam da Escola 1 e, segundo os alunos, seus pais gostariam que mudassem de escola. Assim, parecem avaliar a aprendizagem e qualidade da escola apoiados nos sentidos socialmente partilhados, ou seja, pela representação da escola na comunidade local. Como apontamos inicialmente, a Escola 2 é considerada como menos violenta em relação à Escola 1. Esta última é caracterizada pelos alunos e pelos pais como muito violenta e pouco organizada.

Diante dos relatos parece necessário que se repense a relação que a escola tem estabelecido com os familiares dos alunos e com a comunidade local. Nesta aproximação da escola com os pais consideramos necessário que os profissionais da educação busquem apreender os significados partilhados e atuem na construção de novos sentidos de escola para estas famílias e seus alunos.

Referências

- BALTRUSIS, N; D'OTTAVIANO, M. C. L. Ricos e pobres, cada qual em seu lugar: a desigualdade socio-espacial na metrópole paulistana. Cad. CRH, Salvador, v. 22, n. 55, abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.
- FEIJÓ, M. C.; ASSIS, S.G de. O Contexto de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. Estudos de Psicologia, 9 (1), 157-166, 2004.
- RESENDE, T.F. Entre Escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. Paidéia, 18(40), 385-398. 2008.
- ROMANELLI, G. Autoridade e Poder na Família. In: Carvalho, M.C. B.(org.) A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: EDUC/Cortez. 2003
- SOUZA, V.L.T. de; ANDRADA, P.C.; PISSOLATTI, L.M.; VENANCIO, M.M.R. Os sentidos da escola para os pais. Psic da Ed., São Paulo, 36,1º. Sem., 2013, pp.55-66.

O FUNDEB e a reforma gerencial do estado brasileiro: uma análise crítica

Diaico dos Santos ROSA¹
Hilda Maria Gonçalves da SILVA²

Um dos discursos que ainda persistem em relação ao financiamento da educação pública brasileira, mesmo que aos poucos sendo combatido, é a máxima de que o país não gasta pouco com a educação básica, mas sim, gasta erradamente. Visto que o problema de gerencia de recursos públicos no Brasil é um problema secular e a crença da população nas políticas públicas como saúde e educação beira a estaca zero, dado os diversos exemplos de má uso dos recursos econômicos nas diferentes áreas públicas.

Tomando como parâmetro o âmbito nacional, iremos analisar o contexto brasileiro e sua principal ferramenta de financiamento educacional. Assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), concentra hoje majoritariamente os recursos disponíveis por aluno para as diferentes redes públicas do Brasil, não esquecendo que, apesar do fundo não corresponder integralmente os recursos vinculados para a educação, grande parte das escolas estaduais e municipais hasteiam seus custos e investimentos nesse repasse.

Dentro disso, o Fundeb tem um papel fundamental para a educação municipal no Brasil. Números dos balanços financeiros de 5.050 municípios do ano de 2008 demonstram que os impostos obtidos pela fazenda municipal representam menos de 5% da receita líquida do orçamento das prefeituras em 65% dos municípios brasileiros (ALVES; PINTO, 2011, pg. 607).

Ademais, para além da baixa arrecadação dos impostos próprios na grande parte dos municípios, há um exponencial número de instituições estaduais de ensino superior que concorrem com os recursos vinculados do fundo estadual. Desse modo, é sensato afirmar que a maior parte dos recursos destinados a educação básica brasileira provem do Fundeb.

De mais a mais, atribuir os problemas educacionais somente a má gestão dos recursos é obscurecer outro ponto de extrema importância que é a falta de transparência dos valores transferidos aos diversos módulos da educação, (escolas, Estados, Municípios...) ou seja, uma obstrução (proposital ou não) para o acompanhamento, avaliação e planejamento do dinheiro destinado a educação.

Assim, é importante destacar que este financiamento enfrentou, ainda enfrenta e certamente continuará enfrentando, com ou sem capital, complicações como as perdas impostas pela inflação, a sonegação fiscal, a renúncia fiscal, a política econômica/fiscal, a não destinação da verba juridicamente estabelecidas pelos diferentes campos de governo e sua impunidade, os diversos entendimentos pelos Tribunais de Contas sobre o cálculo das receitas e despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, e

¹ Mestrando em Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da UNESP, campus de Franca-SP; CEP 14409-160; Brasil; diaico.s@hotmail.com

² Profa. Dra. na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da UNESP, campus de Franca-SP; CEP 14409-160; Brasil; Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas; hilda_gs@yahoo.com.br

por fim, o profundo problema da desigualdade de recursos acessíveis no âmbito governamental.

O FUNDEB e o seu funcionamento

O Fundeb é um mecanismo de investimento na educação que busca aumentar, não somente as fontes de financiamento, mas a parte mínima federal na composição dos investimentos na educação básica. O fundo atende não apenas ao ensino fundamental, mas também à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos e a outras formas de ensino.

É importante ressaltar, que o Fundeb em relação ao Fundef não trouxe modificações quanto à incorporação de recursos para a educação. A federação continuou, portanto, a destinar 18% de suas receitas decorrentes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme estipula o artigo 212 da Constituição Federal, e os Estados e municípios, 25% das receitas provenientes de impostos e transferências constitucionais. Deste modo, não se ampliaram os recursos no fundo educacional (DE SOUSA, 2006, pg. 280).

Em sucessão ao Fundef, que abarcou, unicamente, o ensino fundamental, o Fundeb se propôs a chegar a toda a educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio, além de diversas modalidades de ensino.

A engrenagem de distribuição dos recursos do Fundeb é análoga ao que foi utilizada pelo Fundef, com a recolha inicial dos recursos de Estados, municípios e União e um fundo. E a repartição desse fundo, no âmbito de cada Estado e seus municípios, baseando-se nas matrículas na educação básica. Isto é, um fundo composto pelos 27 Estados brasileiros.

O Fundeb é um instrumento provisório³ assim como foi o Fundef, com prazo de vigência de 14 anos (2007-2020). Ao longo desse período, os Estados, os municípios e o Distrito Federal vem investindo os fundos na manutenção e desenvolvimento da educação básica e nos salários de seus profissionais, mesmo que com resultados mínimos, melhoras foram notadas com a complementação da união e a distribuição dos valores aos municípios.

O mecanismo não representou mudanças quanto à responsabilidade dos entes federativos com a educação básica nem mudanças dos percentuais de investimento de recursos no desenvolvimento e manutenção do ensino. Todavia, em correspondência às modificações inseridas pelo Fundeb, destaca-se que, os municípios e os Estados devem investir 20% – e não mais 15% como acontecia no Fundef – de certos impostos e transmissões governamentais designadas à educação básica. O Fundeb é constituído dos seguintes impostos: (FNDE, 2015)

- Fundo de Participação dos Estados – FPE.
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM.
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.
- Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).

³ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007

- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD.
- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA.
- Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios.
- Complementação da União, se necessário.

Dessa forma, novos impostos foram incorporados ao Fundeb, expandindo, assim, o pilar de repartição das receitas arrecadadas, como os recursos do Salário-Educação. No entanto, continuaram de fora os recursos próprios municipais, o Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU).

A base de arrecadação dos impostos, portanto, será, gradativamente, ampliada. Na versão final aprovada pelo Senado, os impostos que hoje integram o Fundef, de 15%, passarão, no primeiro ano, a 16,66%; no segundo, a 18,33%, até alcançar, no terceiro, 20%. Os demais impostos que serão incorporados ao fundo (ITCM, IPVA, IRRF e o ITR) obedecerão à seguinte regra de transição: 6,66%, no primeiro ano; 13,33%, no segundo, e, a partir do terceiro, 20%. (DE SOUSA, 2006, pg. 282).

O método de Complementação da União no fundo é expansivo, iniciou-se com 2 bilhões de reais, no primeiro ano; 3,2 bilhões de reais, no segundo, e 5,1 bilhões de reais, no terceiro ano de vigência do Fundeb. A partir do quarto ano de funcionamento do fundo, a participação da União foi proporcional a 10% do total de recursos nele reservados, passando, assim sendo, dos atuais 3% aplicados no Fundef para 10% no quarto ano de vigência do Fundeb, isto é, mais que triplicou a participação federal no fundo (FNDE, 2015).

Em suma, as grandes mudanças com relação ao Fundef e à incorporação dos recursos são as seguintes: somaram-se ao Fundeb outros impostos que não faziam parte do Fundef, como IRRF, 50% do ITR, ITCM e o IPVA. E ainda, o complemento desses impostos, A porcentagem de aplicação de cada um deles é de 20%, em compensação ao Fundef, onde a aplicação não passava de 15% do FPM, do FPE, do ICMS, do IPI-Exp, do reembolso da União pela Desoneração de Exportações, e complementação da União, na eventualidade de algum Estado e seus municípios não conseguirem investir o valor mínimo anual, por aluno⁴, estabelecido pela União (FNDE, 2015).

[...] o montante de recursos investidos passaria de 35,5 bilhões de reais (valor previsto para 2006) do Fundef para cerca de 41,9 bilhões de reais, no primeiro ano, até alcançar a cifra de 55,2 bilhões de reais no quarto ano do Fundeb, com crescimento na ordem de 55%. O número de alunos atendidos passaria de 31,7 milhões (dados do Censo Escolar) para 47,7 milhões, o que representa um aumento de, aproximadamente, 50% (DE SOUSA, 2006, pg. 283).

⁴ O valor custo-aluno é estipulado pelo Governo Federal através de valores mínimos, distinguido por etapa e modalidade de ensino.

O Fundeb significou um grande avanço em questão de melhoria na oferta da educação básica no país e na valorização do magistério, propósitos que não foram alcançados pela política de financiamento na década de 1990 e o começo deste século.

As novas discussões sobre as mudanças no financiamento da educação, por uma nova ferramenta que substitua o Fundeb, inclinam-se a inserir novas e complexas relações entre Estados e municípios e União. Se, por um lado, descobrir uma posição de estabilidade sem comprometer o pacto federativo é o grande desafio, por outro, não inferior o desafio de suplantar as desigualdades do sistema educacional no Brasil.

O FUNDEB e a reforma gerencial do estado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/1996) nos demonstra em sua definição de escola, a busca da construção de uma escola hasteada no princípio democrático, que fomentaria não só a inclusão de todos os jovens em idade escolar no ensino, como intensificaria condutas democráticas de cooperação do que intitula comunidade escolar, por meio de conselhos escolares e fiscais, na elaboração, gestão e fiscalização de ações desenvolvidas neste ambiente, estimulando a gestão democrática do espaço escolar.

Essa afirmativa da “democracia” também foi um dos argumentos centrais que movimentou as ações do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em sua Reforma Gerencial do Estado, na qual procurava “focalizar” as receitas destinadas às políticas públicas sociais no atendimento de preferências, por meio de políticas parciais regionalizadas. A descentralização das ações sociais como saúde e especialmente educação, para os poderes locais também sucedia revestida deste mesmo argumento. “A Reforma Gerencial, só funciona quando penetra as formas de democracia representativa e de democracia direta ou controle social, assim como uma ferramenta de eficiência administrativa e um meio de afirmação democrática dos direitos de cidadania” (BRESSER-PEREIRA, 2002, p.151).

Este raciocínio também se fez presente de maneira não ética, na ideia de que a má administração das receitas públicas, o qual seria o problema endêmico e mais emergente da educação segundo os técnicos do governo, era relevante mecanismo de reafirmação da exclusão social e que, por dedução, a melhor gestão dos recursos públicos tem, dentre outros benefícios, o ideal de “maior democracia”. É relevante notar que estas concepções de descentralização, gestão eficaz de recursos e focalização de políticas sociais mescladas, estarão contidas na organização do Fundef (Fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério).

A descentralização se deu por meio da municipalização do Ensino Fundamental, forma esta adotada rapidamente por quase todos os Estados em suas redes públicas de educação.

A concentração aconteceu por meio da exclusão de outros níveis de ensino na deliberação dos recursos (antes destinado somente ao ensino fundamental), da gestão eficiente dos recursos e da introdução de mecanismos contábeis que determinaram, a partir de então, a distribuição dos recursos.

Fundo este que foi modificado, se tornando o Fundeb (Fundo de desenvolvimento da educação básica e valorização do magistério), ainda em funcionamento (2007-2020), com conselhos de acompanhamento ligado a ideia de controle social, que estimula a criação de ferramentas de participação da sociedade civil nas temáticas de políticas públicas. Este conselho, de característica obrigatória, tem a

função primordial de acompanhamento da destinação das verbas do FUNDEF-FUNDEB, compartilhando e fomentando o ideal de ser um mecanismo mais democrático na repartição das receitas públicas.

O conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb é exemplo em funcionamento da relação entre a educação pública e democracia na atualidade, mecanismo este, que é calcado nas reformas de Estado instituídas pelo governo do PSDB, em aproximação ao social liberalismo difundido por países satélites como Inglaterra e Estados Unidos desde a década de 80.

O neoliberalismo de Terceira Via, ou social liberalismo, teve certamente grande influência na conformação do conselho que ora estudamos, pois foi, como dito, ao longo do governo FHC que o conselho do FUNDEF (fundo anterior ao FUNDEB) foi instituído, como parte integrante da Reforma Administrativa do Estado, ocorrida ao longo do primeiro governo FHC sob a coordenação do MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), chefiado por Luís Carlos Bresser-Pereira (LAMARÃO, 2013, pg. 12).

Em relação a teoria, a diversificação dos campos são uma consequência de uma variada produção acadêmica advindas de diversas matrizes, estimulando análises bastante díspares sobre os conselhos sociais, sobretudo, os presentes na educação. Há correntes teóricas que, procuram delimitar seus avanços e limites ou apresentar diagnósticos e propostas para o seu aprimoramento, assim como exigir do Estado a responsabilidade de gestar estes espaços “realmente democráticos” e plurais de organização e participação através da capacitação técnica dos conselheiros dentre outros (JACOBI, 2000).

Outro campo teórico de autores (SOUZA, 2006; SOUZA JÚNIOR, 2006; GOUVEA), estes mais críticos aos conselhos na educação, muitos deles afluentes dos conselhos na tradição socialista, no que se designa ao CACS/FUNDEB (Conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb), põem em questão o “know-how” deste de promover o controle social pelos seus incontáveis limites como: a baixa formação técnica dos conselheiros, sobretudo pela natureza contábil dos assuntos, de difícil apreensão; a grande presença de representantes do Estado, somada a ausência de critérios que impeçam o poder público de indicar os conselheiros sem a regulamentada participação da sociedade; a irregular temporalidade com que acontecem as reuniões; a dificuldade de se obter, do ente público, determinadas informações contábeis, técnicas e ou políticas; entre tantas coisas (LAMARÃO, 2006, pg. 13).

Apontamentos essenciais acerca da proliferação destes conselhos, vide a imensa literatura no campo educacional, tanto quanto o CACS/FUNDEB pelo país, mostram estes novos mecanismos de participação que procuram constituir-se em espaços de educação política e de construção e de exercício da cidadania, conforme Barbosa (2006), “[...]que estes novos mecanismos de participação procuram constituir-se em espaços de educação política e de construção e de exercício da cidadania”.

Em suma, os conselhos de acompanhamento e controle social foram produzidos por esta Reforma de Estado, em especial um fundo de financiamento da educação (Fundef), que direcionava os gastos públicos para um demarcado nível de ensino, guiado por uma macropolítica econômica que estipulava os cortes de gastos públicos com as políticas sociais e a produção do intitulado superávit primário. Dentro disso, os dois mandatos que preencheram o governo federal no decorrer do Fundef

economizaram bilhões de reais de fundos da educação e lançaram bases para os próximos fundos de financiamento educacionais como o Fundeb, ainda em vigência (DAVIES, 2001; REZENDE PINTO, 2007).

Concluindo, observaram-se as modificações legais realizadas na transição do FUNDEF/FUNDEB, em tal grau no que diz respeito ao pilar de arrecadação de impostos, quanto o número de estudantes atendidos. A questão do valor mínimo por aluno, mostra ainda uma alta desigualdade encontrada nas várias regiões do Brasil, e destaca que ainda o fundo não tenha sido suficiente na diminuição das desigualdades educacionais regionais. Contudo, o fundo de financiamento colaborou, a seu modo, para uma melhor distribuição dos fundos federais, estaduais e municipais a educação básica brasileira, ainda promotora da desigualdade, vítima de baixos investimentos e da má administração.

Considerações finais

Indiscutivelmente, o Fundeb mostrou/mostra um avanço considerável em comparação ao Fundo anterior, principalmente por alongar a todas as etapas e modalidades de ensino que integram a educação básica, um mecanismo de financiamento e delimitar um patamar mínimo de colaboração de recursos da União, mesmo que este mínimo esteja longe do ideal. É verdade que o FUNDEB proporciona uma maior maleabilidade na utilização dos recursos educacionais por parte das administrações estaduais e das municipalidades, ultrapassando-se, dessa forma, o travamento causado pelo FUNDEF, que vinculava parte significativa (60%) dos recursos determinados constitucionalmente à educação fosse utilizados somente no ensino fundamental da educação básica.

Contudo, ao conservar o aspecto base do extinto FUNDEF, o FUNDEB mais uma vez tardou a busca por solução de velhos problemas atuais na área do financiamento da educação brasileira, visto a histórica e dispare desigualdade de recursos disponíveis no âmbito das três esferas de governo. Entendendo-se, então, que, contraditoriamente do exposto pelo discurso oficial, o atual sistema de financiamento da educação básica não representa um pilar para a solução de todos os problemas educacionais, mas foi um importante passo dado pela Reforma Gerencial do Estado.

A forma atual do Estado no Brasil, identificou-se no neoliberalismo de Terceira Via seu formato mais hegemônico e reconheceu-se no governo FHC, singularmente em Bresser-Pereira, um intelectual orgânico privilegiado na impulsão desta reforma.

A democratização da democracia foi necessária por meio de uma participação ampliada, visto que unicamente a pequena política era discutida, submetendo o poder decisório sobre o que era determinante na educação fora de cobertura desta participação social, de maneira cada vez mais concentrada, embora descentralizada na execução, foram fundamentais, segundo Bresser-Pereira (2002), para a Reforma Gerencial do Estado no Brasil. Deste ponto de vista, a proliferação dos conselhos pode ser julgada uma forma de transformismo, levando em conta que fomenta a socialização da política, no entanto dá um significado ao que é política que a converte cada vez mais alienada do lugar em que ela germina.

Esta possibilidade de instrumentalização da luta por uma nova escola pública pode ser expandida, naqueles ambientes em que esta participação seja benéfica aos profissionais da educação, caso os movimentos sociais que discutem a educação e, particularmente o controle social do FUNDEB, elaborarem pautas que demandem algumas mudanças legais.

Neste caso, e mesmo que endógena, a presença do CACS/FUNDEB, e ainda que em uma atribuição tão limitada e com os seus problemas internos, promove o desenvolvimento uma publicização de discussões que são de extrema importância na defesa e preservação da salutar res publica.

Dessa forma, oferecer uma valorização a uma participação “responsável” que procure sempre soluções harmonizadas, entrelaçando setores da sociedade civil deve ser uma função do próprio Estado. Cabe, entretanto, às entidades de profissionais da educação, estudantes da rede pública e pais de alunos, analisar politicamente a pertinência de aproveitar este espaço a fim de instrumentalizarem a luta por uma nova escola pública que é, em grande parte, a luta por outra sociedade, onde a atuação realmente democrática, politizada e coletiva que, distinguindo as relações de dependência das classes sociais, possa gerar uma sociabilidade requerida pela Terceira Via.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, 1997.

BARBOSA, Selma Maquiné. Conselho do FUNDEF: participação social possível?. In: SOUZA, Donaldo Bello de (org.) et al. Acompanhamento e controle social da educação- Fundos e programas federais e seus conselhos locais. São Paulo: Ed. Xamã, págs.159-75, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva nacional. São Paulo: Ed. 34/ Brasília: ENAP, 2002.

_____. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, 1996.

DAVIES, Nicholas. O Fundef e as Verbas da Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

DE SOUSA, Luis. Fundeb: avanços, limites e perspectivas. EccoS Revista Científica 20068275-290. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71580202>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FNDE. Fundo nacional de desenvolvimento da educação: FUNDEB. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

JACOBI, Pedro. Políticas sociais e ampliação da cidadania. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

LAMARÃO, Marcos Vinícius Moreira. O conselho do fundeb no município de itaboraí e a democracia da terceira via: uma análise crítica. Rio de Janeiro, 2013.

PINTO, José Marcelino R.; ALVES, Thiago. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 605-624, 2011.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-97, out. 2007.

SOUZA JÚNIOR, Luiz de. Sobre controle social e descentralização dos recursos da educação: Os conselhos de acompanhamento do FUNDEF na Paraíba. In: SOUZA, Donaldo Bello de. *Acompanhamento e controle social da educação- Fundos e programas federais e seus conselhos locais*. São Paulo: Ed. Xamã, p. 177-92, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de (org.) et all. *Acompanhamento e controle social da educação- Fundos e programas federais e seus conselhos locais*. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.

Inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação e a gestão democrática: desafios e embates da escola

Eliane Morais de Jesus MANI¹
Roseli Figueiredo Corrêa de OLIVEIRA²
Rosemeire de Araújo RANGNI³

No Brasil as primeiras publicações que tratam de pessoas com altas habilidades ou superdotação datam do período de 1920 (GAMA, 2006; RANGNI, 2012). Ainda, o primeiro dispositivo legal que reconheceu esses indivíduos como uma parcela dos alunos com necessidades educacionais especiais datou da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Entretanto, passadas várias décadas, o que se observa quanto à atenção aos alunos com altas habilidades ou superdotação no campo educacional brasileiro, no que tange as práticas educativas, é que se encontra aquém do esperado, pois, embora haja esforços no campo das políticas públicas, não tem ocorrido, consistentemente, uma mudança significativa na escolarização desses alunos (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2013).

Concepções permeadas por mitos sobre a temática são um dos importantes fatores que corroboram sobremaneira para a permanência da falta de visibilidade dos alunos com altas habilidades ou superdotação nas escolas, uma vez que é uma realidade no ideário de senso comum que esses alunos já são avantajados por possuir um potencial diferenciado de seus pares, não carecendo de apoios ou estímulos no percurso de seu desenvolvimento, o que não corresponde à verdade (GUENTHER, 2006; 2012; GAMA, 2006; RANGNI, 2012).

Sendo assim, a gestão escolar se configura como uma dimensão fundamental para ampliar e garantir possibilidades da educação inclusiva, bem como da inclusão escolar para os alunos com altas habilidades ou superdotação, pois na perspectiva democrática e participativa, os gestores devem buscar alternativas para resolver conflitos, promover consenso e envolver participantes nos processos decisórios, oportunizando, desse modo, caminhos para se alcançar melhores resultados na organização da escola e na oferta do ensino de qualidade para todos alunos (LÜCK, 2010; 2011; 2012a; 2012b).

Sob essa compreensão, a base para atuação dos gestores na modificação da oferta de atendimentos educacionais para os alunos com altas habilidades ou superdotação deve partir do conhecimento aprofundado sobre a temática e atitudes frente às necessidades dos alunos, a fim de multiplicar e liderar as equipes educacionais para a concepção de novos olhares para esses alunos.

Objetivos

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, CEP 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil, eliane.agudos@lpnet.com.br.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, CEP 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil, roselifig@hotmail.com.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. rose.rangni@uol.com.br

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir brevemente, o papel da gestão democrática frente à inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação. Tem-se por finalidade destacar aspectos fundamentais que colaborem para a reflexão sobre o papel dos gestores educacionais na efetivação de políticas públicas existentes para os alunos com altas habilidades ou superdotação.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a partir do levantamento em livros, artigos científicos e documentos legais que abordassem a temática das altas habilidades ou superdotação e a gestão educacional, na perspectiva democrática.

Resultados e discussão

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define o indivíduo com altas habilidades ou superdotação⁴ como sendo aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

Diante dessa conceituação é importante salientar que as pessoas com talentos especiais, apesar de suas potencialidades genéticas, não nascem prontas, o que justifica a necessidade da escola reconhecer e assumir o seu papel em desenvolvê-lo e incluí-los, pois, nesse ponto de vista está a garantia de qualidade de ensino e equidade educacional. Entretanto, de outra sorte, corre-se o risco de não haver o reconhecimento do potencial de muitos indivíduos, de modo que talentos permaneçam escondidos ao longo da escolarização, ou, até mesmo, por toda a vida (GUENTHER, 2006, DELOU, 2010).

Quanto à inclusão escolar, são indiscutíveis os avanços na educação brasileira nas últimas décadas, em especial, quanto à democratização do ensino, rumo a uma perspectiva inclusiva, rompendo com a dicotomia existente entre a escola regular e a escola especial (MENEZES; MELLO, 2014). Todavia, são muitos os entraves para a concretização de um modelo educacional de qualidade, cuja realidade seja correspondente às políticas públicas implementadas no cenário do país, para superar o contexto tradicionalista e elitista que historicamente vem se mantendo, excluindo e estiolando grande parte da população escolar, seja pela falta de atendimento às necessidades educacionais dos alunos que apresentam deficiência, ou seja, ainda, pelo silêncio em torno daqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação, e que sequer tem seu potencial identificado, reconhecido, atendido e valorizado no campo educativo (GUENTHER, 2006, DELOU, 2014).

⁴ Foi adotado neste estudo o termo altas habilidades ou superdotação por estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394 (BRASIL, 1996), que foi alterada pela Lei 12.796, em 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a). Anteriormente a essa mudança, a nomenclatura utilizada na legislação, e que ainda aparece em muitas publicações é altas habilidades/superdotação, por estar de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Não obstante, ao contrário dos casos de deficiência, no senso comum, as pessoas imaginam que quem apresenta talentos especiais desenvolve seus potenciais deliberadamente, o que não corresponde à realidade. Também, esses sujeitos vivenciam os riscos da rejeição e estigmatização, por motivos de não compreensão de seus comportamentos, que podem variar desde a dificuldade de aprendizagem em determinados campos do conhecimento, até o desajuste social (HALLAHAN; KAUFFMAN; PULLEN, 2012).

Nessa direção, um dos fatores que contribui para a não identificação das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades ou superdotação ocorre em razão do desconhecimento sobre a temática e, conseqüente uso de termos genéricos e pouco significativos para apontar as expressões relacionadas às capacidades humanas, uma vez que a forma como os documentos legais e norteadores chegam às escolas refletem conceitos vagos e imprecisos.

Almeida e Capellini (2005) destacam que facilmente nos deparamos com professores que não possuem informações para definir e reconhecer alunos com necessidades educacionais especiais, e que muitos desses sequer reconhecem que alunos com altas habilidades ou superdotação são sujeitos com necessidades educacionais especiais, que refletem uma condição ignorável, ou de quase invisibilidade, por não se tratar da parcela de alunos com expectativas de problemas quanto ao desempenho escolar (GUENTHER, 2006; 2012; DELOU, 2014).

Reafirmando a escassez de conhecimento entre os educadores, Guenther (2006) denuncia que apesar de haver amplo reconhecimento nos documentos legais quanto às provisões e política educacional do país, a educação para deficientes é discutida com especificidades referentes às várias situações de deficiência, o mesmo não acontece ao tratar dos alunos excepcionalmente dotados.

Desse modo, diante do exposto, cabe apontar que a gestão educacional atravessa, nos últimos anos, em consonância com os aspectos da globalização mundial, um período de profundas transformações. Tais transformações se referem a diversas perspectivas, que buscam, em especial, redefinir o conceito de escola, com ações mais autônomas, adaptadas à diversidade existente nos contextos escolares, como também na heterogeneidade do alunado que compõe a população escolar.

Entende-se por gestão democrática o “princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte” (BRASIL, 2013b, p. 56).

De acordo com Libâneo (2004), o sistema escolar e as políticas educacionais não podem ser explicados somente pela importância cultural, mas, sobretudo, por suas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Sob esse prisma, o autor mencionado ressalta que a gestão educacional está relacionada, nos dias de hoje, à autonomia e poder de decisão, por meio da descentralização do ensino e de iniciativas de planejamento, organização e avaliação dos serviços educacionais.

Considerando os aspectos mencionados Lück (2012a) evidencia que o papel da gestão educacional compreende a área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização para sustentar e dinamizar todas as práticas relacionadas aos sistemas de ensino e, propriamente dito, das escolas, pois é no “chão da escola” que se efetiva a oferta do ensino de qualidade para todos os alunos, e de onde se obtém os resultados intencionados pelas políticas públicas implementadas para a transformação desejada no âmbito social.

A visão de gestão democrática está associada a uma concepção de sociedade democrática e participativa, oriunda de importantes movimentos sociais mundiais, tais como a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, entre outros significativos movimentos internacionais, com a propositura de novas formas de gestão pública, distinta do posicionamento tradicional, ditatorial e centralizador das estruturas administrativas existentes até esse período, nas mais diversas partes do mundo, inclusive no Brasil.

Libâneo (2004) assinala que, a partir da perspectiva democrática, a escola contemporânea não pode ser considerada isoladamente de outros contextos sociais, políticos, filosóficos e sociais, devendo atender as necessidades atuais da realidade em que vivemos.

Destarte, uma educação pautada em valores e princípios democráticos e de igualdade está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino, pois de nada vale a universalização do ensino sem o compromisso de atender as particularidades individuais de cada educando. A oferta do acesso à educação deve estar em consonância com a participação e sucesso no percurso escolar, considerando a ressalva de que o sucesso vai além dos ganhos acadêmicos dos alunos.

O que se entende, portanto, como base primordial da concepção de gestão democrática é que a escola está inserida na sociedade, e desse modo é nela onde se inicia o aprendizado e as práticas que irão repercutir para a vida, nas relações de participação e cidadania, em condições justas e igualitárias. Sendo assim, o que se presa como qualidade de ensino, se relaciona intimamente com o grau de desenvolvimento democrático das relações escolares, desde as práticas de gestão, em todas as suas instâncias, até a sala de aula, no que diz respeito às questões relativas às desigualdades sociais e diversidade nos elementos curriculares, uma vez que os princípios democráticos visam a construção de novas formas de aprender, discutir, elaborar regras, oportunizar e criar condições de equidade, a fim de ultrapassar todas as barreiras e limites da exclusão.

A gestão escolar não deve se ocupar apenas de métodos e técnicas, como também não pode preocupar-se meramente com o controle do trabalho alheio, pois a ênfase dessa atuação deve ter como foco a ação mediadora, adequando ações, recursos e processos aos fins educacionais. Daí a importância de subsídios das políticas educacionais, para a concretização das realizações no cotidiano escolar.

Essas realizações no âmbito da gestão podem estar diretamente relacionadas à liderança que se pratica. Essa em gestão educacional demanda investigações no contexto escolar, sobre as práticas pedagógicas e demais relações sociais que ocorrem no dia a dia da escola, pois é dessa maneira que se torna possível conhecer e compreender os problemas existentes, as virtudes, e, por fim, avaliar as potencialidades para orientar ações efetivas, que se traduzam em qualidade de ensino para todos os alunos (PARO, 2007; LÜCK, 2012a).

No que diz respeito à construção de princípios da educação inclusiva, para efeitos de elaboração de um ambiente que promova a inclusão escolar para todos os alunos, torna-se fundamental o envolvimento de todos os atores do cenário educacional. Paro (2007) evidencia que a opinião, os interesses e as expectativas de professores, alunos, família, gestores, entre outros envolvidos fundamentam na visão da educação e de seus problemas correlatos, determinando a postura e a disposição para aderir a novas propostas.

Schaffner e Buswell (1999) ponderam que estabelecer uma filosofia no ambiente escolar baseada em princípios democráticos e igualitários é o primeiro passo para uma escola inclusiva. As autoras mencionadas destacam, ainda, que um sistema de educação inclusivo e de qualidade se atenta para as necessidades gerais do aluno, abrangendo três importantes esferas do desenvolvimento: acadêmica; social e emocional; e, a responsabilidade pessoal e coletiva e a cidadania. Trata-se de uma força tarefa para a construção de um processo contínuo de planejamento, monitoramento e aprimoramento de esforços para garantir o sucesso dos alunos, atendendo as necessidades individuais de todo alunado.

Nessa direção, os gestores educacionais devem reconhecer suas responsabilidades ao definir objetivos e propósitos para as escolas, garantindo tomada de decisão, enfrentamento de desafios e apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da educação inclusiva (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999).

Diante dessa perspectiva, há que se reconhecer que no cenário atual da educação brasileira se implantou uma maior flexibilidade no contexto escolar, no que diz respeito à construção de uma nova filosofia educacional, mais ampla e dinâmica, porém, a concessão de níveis superiores de autonomia às escolas traz a tona uma importante questão sobre como os órgãos de gestão vão exercer suas competências na efetivação das políticas públicas, transformando diretrizes em realidade nas ações educacionais.

A diminuição da dependência vertical das escolas, quanto ao processo de administração, é um avanço ímpar para a concretização de sua autonomia, porém o acompanhamento e a orientação das atividades escolares, na forma de participação e parcerias, a partir das regras e estruturas que a governam são fundamentais para o estabelecimento das raízes inclusivas, transformando propostas políticas em práticas cotidianas com a oferta de ensino de qualidade para todos os alunos.

Não se pode ignorar, contudo, que entre os grandes entraves, no Brasil, quanto aos problemas permanentes na área da educação, está a desconfortável diferença existente entre o conhecimento acumulado pelas pesquisas científicas e prática comum nas escolas. Assim, esse se configura como um importante fator que implica na ação direta de professores e gestores, uma vez que estes não visualizam a relação direta entre o que se estuda na formação docente, bem como o que se produz teoricamente no campo das pesquisas educacionais, e a prática de sala de aula com os educandos, o que promove um constante sentimento de inviabilidade, descrença, distanciamento pessoal, entre outros (GUENTHER; FRANÇA-FREITAS, 2014).

Simplício (2014) destaca como políticas públicas o conjunto de ações do Estado destinadas para a garantia de direitos sociais e orientação nas tomadas de decisões relativas a assuntos públicos. Sendo assim, compreende-se que esse conjunto de ações tem como intuito responder às necessidades de diversos grupos sociais, no que diz respeito à efetivação de direitos quanto à dignidade humana, como, por exemplo, o acesso à educação. Logo, diante das políticas públicas relativas à educação inclusiva, se pressupõe que serão concretizados os direitos de todos os alunos no âmbito da escola regular.

No caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação esse cenário se agrava, pela falta de conhecimento e clareza sobre: o reconhecimento dessa parcela de alunos como PAEE, nas escolas; o processo de identificação desses alunos no cenário escolar; as intervenções educativas adequadas às suas necessidades.

Sobre a falta de respostas às necessidades educacionais específicas do aluno com altas habilidades ou superdotação, Guenther e França-Freitas (2014) destacam que facilmente se identifica na maioria das escolas brasileiras a ausência de ações voltadas para o desenvolvimento do potencial desses alunos de maneira adequada, sistematizada e organizada. Desse modo, as mesmas autoras, apontam também que o lugar da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades ou superdotação, comparado aos alunos que apresentam outras NEEs, é o da invisibilidade.

Considerações finais

Conforme apresentado, torna-se imperioso desconstruir a invisibilidade do aluno com altas habilidades ou superdotação no cenário escolar, identificando-o e reconhecendo-o como sujeito de direito, bem como viabilizando o desenvolvimento de atendimentos e práticas educativas efetivas para as suas necessidades, propiciando condições favoráveis às suas aprendizagens e desenvolvimento potencial.

Em suma, é na escola, sob o domínio da gestão democrática e participativa, que se deve cuidar para que todos os alunos tenham suas necessidades educacionais atendidas, a partir de ações ativas e intencionais, para que o potencial de cada criança, adolescente, jovem e adulto realmente se transforme em referencial produtivo para a vida e para a sociedade.

Nesse cenário, é papel da gestão educacional modificar essa realidade, por meio do conhecimento, confluindo o teor teórico e as ações práticas, a fim de minimizar barreiras que obstam o acesso dos alunos a uma educação de qualidade, construindo, assim, caminhos para a educação inclusiva, democrática e transformadora da sociedade.

Referências

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. Revista Educação, Porto Alegre, v.55, n.1, p.45-64, 2005.

BRASIL. Lei nº 5.962, de 20 de dezembro de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Lei Nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos

profissionais da educação e dar outras providências, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

DELOU, C.M.C. Os Braços da Inclusão Devem se Estender aos Alunos Superdotados. Entrevista concedida à Revista Projetos Escolares. *Inclusão na Escola*: on line Editora, pp. 29-32, 2010.

_____. Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individualizado de Ensino com Vistas à Aceleração de Estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. IN: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas: SP, Papirus, pp. 411-426, 2014.

GAMA, M. C. S. S. *Educação de Superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *Crianças Dotadas e Talentosas: Não as Deixem Esperar Mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. Tornar-se Visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. IN: SOUZA, R. C. S.; ANJOS, I. R. S.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. (Orgs.) *Dotação e Talentos na Educação Inclusiva*. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. Learners with special gifts and talents. In:____. *Exceptional learners: an introduction to especial education*. 12.ed. New Jersey: Pearson Education, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *A Gestão participativa na Escola*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. *Liderança em Gestão Escolar*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

MENEZES, E. P.; MELLO, V. S. S. A Produção de Práticas de Normalização nos Discursos Orientadores/Reguladores do Atendimento Educacional Especializado. IN: *Revista Educação Especial*. Dossiê: Altas Habilidades/Superdotação. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. v. 27, n. 50, pp. 725-736, set.-dez., 2014.

PARO, V. H. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

RANGNI, R. A. Reconhecimento do Talento em Alunos com Perdas Auditivas do Ensino Básico. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino inclusivo e Eficaz. IN: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp. 69-87, 1999.

SIMPLÍCIO, M. I. de B. Capacidade e Talento. IN: SOUZA, R. C. S.; ANJOS, I. R. S.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. (Orgs.) Dotação e Talentos na Educação Inclusiva. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Política educacional paulista: o que pensam supervisores de ensino sobre a implementação da bonificação por resultados e o IDESP???

Erica Cristina de Bessa NAKANO¹

Gisela do Carmo LOURENCETTI²

Os princípios da política neoliberal conduziram a maneira de governar o Estado no século XX. No Brasil, segundo Sanfelice (2010), desde 1995 quando Fernando Henrique Cardoso assumiu por duas vezes consecutivas a presidência da república pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), esse modelo tem sido hegemônico não apenas no país, mas também no estado de São Paulo.

Foram implantadas políticas públicas tendo como base o ideário neoliberal. Segundo vários autores, atendendo aos receituários ditados pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, as políticas públicas para a educação se baseiam nos princípios gerencialistas e priorizam a meritocracia e a responsabilização. (GENTIL, 2001; FRIGOTTO; MOLINA, 2010; SANFELICE, 2011; FREITAS, 2012).

Hypolito (2011, p.3) reconhece o surgimento desse novo modelo denominado Estado Gerencialista. Para o autor, o neoliberalismo teve sua abrangência na forma do gerencialismo. Se com o neoliberalismo tínhamos o estado reduzido, configurado na redução de investimento social e início da privatização de setores antes gerenciados pelo estado, no Estado Gerencialista “a lógica passa a ser pensada em favor do mercado, dada as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar.”

Ao encontro desse pensamento, Freitas (2012, p.383) denuncia uma nova forma de tecnicismo o qual denominou de “neotecnicismo”, baseado na “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, sendo que no centro desses princípios está o controle pelo processo para garantir resultados que são medidos por testes padronizados.

Freitas (2007, p. 967) faz uma crítica às avaliações em larga escala, como por exemplo, a Prova Brasil e também aos indicadores de desempenho como a evasão, a aprovação e a reprovação que são usados para construir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O autor afirma que o resultado do IDEB funciona como um elemento regulatório, “utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados”, e não como um instrumento para repasse de recursos da União, que visa alterar os indicadores educacionais. Podemos utilizar esse mesmo raciocínio para os Indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML) – CEP:14085-420 - Ribeirão Preto-SP – Brasil - e-mail: ericanakano@uol.com.br

² Professora doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML) – CEP: 14085-420 - Ribeirão Preto-SP – Brasil - e-mail: giselalourencetti@gmail.com

Podemos encontrar evidências concretas do neoliberalismo e do gerencialismo na também na política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como aquelas já esclarecidas por Gentili (2001), Hypolito (2011) e Freitas (2012).

No estado de São Paulo houve um progressivo aprofundamento das políticas neoliberais, com a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Educacional do Estado de São Paulo (SARESP) pela Resolução SE nº 27/1996 (SÃO PAULO, 2006) e da Progressão Continuada, instituída pela Deliberação CEE nº 9/97 (SÃO PAULO, 2007). Em continuidade, o governador José Serra introduziu a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que se tornou um referencial básico obrigatório a partir da publicação da Resolução SE nº 76/2008 (SÃO PAULO, 2008).

Não por acaso, logo após a implantação da Proposta Curricular, o governo instituiu a Bonificação dos Resultados, uma maneira de forçar a implementação do Currículo pelos educadores, já que esse benefício somente é pago ao servidor que cumprir a meta estabelecida pela administração, mediante avaliação da unidade escolar, que é divulgada para a sociedade. Essa medida vem ao encontro de pelo menos duas categorias do neotecnicismo apontadas por Freitas (2012): a responsabilização e a meritocracia. Segundo ele:

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012, p. 384, grifos do autor)

O novo currículo evidencia a desconfiança sobre o trabalho do professor, a sua falta de autonomia na escolha do conteúdo que melhor atenda a seu alunado, a desconsideração dos diferentes níveis sociais e culturais das escolas, e, conseqüentemente, das necessidades distintas de aprendizagem.

Rodrigues (2012) constatou um movimento de sistematização de políticas que articulam a gestão dos professores aos processos pedagógicos, na medida em que a avaliação externa passou a direcionar a prática pedagógica. O estudo identifica, ainda, uma estreita relação entre as medidas da Secretaria de Estado da Educação e as perspectivas gerencial e performativa, no que tange à gestão e à avaliação dos professores da rede estadual de ensino. Observou-se entre os mecanismos de controle instituído pela SEE, uma relação de competitividade e de meritocracia no ambiente escolar.

A Bonificação por Resultados está atrelada às metas estabelecidas pelo Programa Qualidade de Ensino – PQE, que tem por objetivo a promoção da qualidade da educação (SÃO PAULO, 2008). Esse programa tem, como eixo central, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), a partir do qual se verifica se a escola atingiu ou não a meta estipulada pelo PQE.

Dessa forma, Ball (2005) esclarece que após as reformas e o aprimoramento do neoliberalismo através do gerencialismo, o significado da palavra profissionalismo, caracterizado como profissional crítico, reflexivo e aberto ao diálogo, perde espaço ao

“reprofissionalismo” “pós-reprofissionalismo” que se reduz a obediência das regras e ao cumprimento das metas estabelecidas (performance).

Assim, este trabalho que é parte de uma dissertação de Mestrado, tem como objetivo analisar as opiniões de Supervisores de Ensino sobre a bonificação por resultados e o IDESP.

Metodologia

Inicialmente realizamos a revisão bibliográfica, posteriormente fizemos análise de documentos oficiais e por último foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis supervisores de ensino. Os supervisores entrevistados trabalham em três Diretorias de Ensino diferentes no interior do estado de São Paulo, caracterizadas por serem de grande, médio e pequeno porte, considerando o número de escolas que atendem. Foram entrevistados dois supervisores de ensino de cada Diretoria de Ensino com mais de 10 anos de experiência no cargo, por entendermos que o tempo de experiência é um fator que ajuda o supervisor de ensino a avaliar a política educacional paulista. Todas as entrevistas foram gravadas e literalmente transcritas pela própria pesquisadora e duraram em média uma hora. Para a análise de dados, que se baseou na abordagem qualitativa, utilizamos a técnica da triangulação de dados proposta por Triviños (1987).

Resultados obtidos

Apresentamos o que pensam os supervisores de ensino sobre sistema de bonificação por resultados e o IDESP. Acreditamos que, ao dar voz ao supervisor de ensino, podemos identificar suas concepções sobre o contexto atual da Secretaria da Educação atrelado a tendências da política neoliberal e suas ações frente a esse modelo.

Cabe ao sistema de ensino implementar uma política de avaliação. O que eu não concordo é atrelar essa política de avaliação com a política do bônus, com a bonificação, eu acho injusto. Para ser justa a bonificação, primeiro teria que fazer as correções em termos de política salarial, antes de implementar qualquer bonificação, então é injusto porque trata de coisas desiguais. (A2)

O bônus eu vejo como um remendo. Se a gente tivesse uma remuneração adequada, a política de bônus seria um estímulo, uma qualidade maior uma progressão de carreira, mas desde que fosse um salário adequado a importância da função do supervisor de ensino na educação. (B4)

Podemos observar que os participantes não concordam e criticam a bonificação, adjetivando-a como injusta, como um remendo e causadora de mal estar nas escolas. Argumentam serem necessárias correções salariais, salários adequados antes de pensar em qualquer bonificação. Ainda que todos os supervisores sejam contra a política de bonificação existe uma sutil diferença entre as percepções dos entrevistados, pois acreditam que se houvesse uma correção salarial e uma adequada progressão na carreira, essa política pública seria válida.

Para que os supervisores entendam o que está por trás dessa medida, é imprescindível analisar criticamente a natureza e o processo das reformas educacionais (GIROUX, 1997). Nesse caso, seria necessário que os entrevistados conhecessem os efeitos subjetivos de controle e atrito entre os indivíduos que os resultados e a bonificação trazem ao educador (BALL, 2005).

Há supervisores que ressaltam que os resultados e a bonificação levam a uma cobrança, ranqueamento e até brigas entre os colegas. Podemos supor que o trabalho pedagógico para esses supervisores fica prejudicado e que a bonificação traz mais prejuízos do que benefícios para o ambiente escolar.

Isso é um absurdo. O primeiro mundo parou de fazer isso há 10 anos... Estabelece um nível de competição muito alto e não melhora educação nenhuma, fica um brigando com o outro, mas dessa briga não resulta num diálogo que pudesse melhorar a educação prestada, a educação dada à clientela carente que precisa dessa educação .(B3)

Eu acho que quem produz mais deveria ganhar mais, mas o que é produzir em educação? Eu acho muito difícil essa medição entendeu? É diferente de eu trabalhar num banco, de eu atingir a meta. Eu acho injusta, porque eu não sei como se mede, eu não sei como as pessoas entendem essa medição. (C5)

Eu acho que ao invés dele trazer benefícios, ele causou muitos problemas, primeiro o ranking que as escolas foram submetidas, professores de níveis diferentes de ensino que uns recebem outros não, já provocava mal estar dentro do ambiente escolar, nada produtivo. Eu queria que esse bônus fosse incorporado mês a mês ao meu salário, você entendeu? (C6)

Diferentemente de outros supervisores, percebe-se nas falas desses supervisores uma crítica política de auditoria, na qual o foco é o controle e a valorização dos resultados e não a qualidade da educação (FREITAS, 2012). Outro fato importante encontrado nas falas desses supervisores são os efeitos subjetivos de controle e atrito entre os indivíduos, construindo novos valores e novas identidades, confirmando as ideias trazidas por Ball (2005).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo -IDESP é interessante ver o que pensam os supervisores:

Primeiro é preciso juntar os cacos porque destrói a escola. Porque as pessoas não estão fazendo de conta que estão trabalhando: estão investindo tempo, emoção, conhecimento, vida. É preciso acalmar os ânimos, porque tem alguns que se revoltam. Então tentar acomodar o sentimento de injustiça, porque o que fica na escola é o sentimento de injustiça. (B4)

Não tem nada mais injusto tratar de forma igual aquilo que é desigual... uma meta que é atingível para essa turma, mas, com certeza, para outra não vai ser (A1)

O Idesp eu te confesso que eu nunca entendi muito bem... Lá na escola se torna uma questão extremamente difícil, complicada e negativa quando os professores que dão aula no ensino médio tem um Idesp favorável, recebem X e na mesma escola do ensino fundamental não recebe. (B4)

Se por um lado essa medida implantada traz impactos negativos para o cotidiano escolar, por outro revela certa autonomia por parte do supervisor de ensino quando este tenta “acalmar os ânimos”. Essa ação não está entre suas atribuições, porém o supervisor enxerga a necessidade de fazer esse trabalho, antes de cumprir com as determinações da Secretaria da Educação que é alavancar o resultado do IDESP. Se por um lado percebemos a autonomia presente no plano individual, na reflexão da ação, na capacidade de resolver problemas de maneira criativa, por outro não avança no sentido de problematizar as condições de trabalho, coletivamente. (CONTRERAS, 2002).

Nesse momento, acreditamos que o supervisor está interessado em desenvolver um trabalho pedagógico de maneira autônoma, ou seja, sem as diretrizes da Secretaria. Preocupa-se, primeiro, com a situação e a realidade da escola, parece querer desenvolver a sua função dentro das necessidades da escola, ou tentam colocar em prática o que propõe Saviani (2012) e Silva Jr. (2011): uma análise criteriosa de seus limites e possibilidades de escolha na forma de atuação. Consideram a avaliação negativa e desigual porque não mede o contínuo e não impacta positivamente a escola. Ball (2005) sinaliza que a política de responsabilização e “performatividade” pode tanto elevar a auto-estima do profissional, caso a meta tenha sido alcançada, como também pode fazê-lo sentir-se um incompetente, levar a uma situação de vergonha perante os colegas.

Rodrigues (2012) também afirma que os resultados das avaliações instigam o julgamento, a competição e auto-estima dos profissionais de uma escola, o que se estende até mesmo aos supervisores de ensino, embora nas entrevistas explicitem com mais clareza quando falam de outros profissionais da educação, ou seja, não se incluem como alvo dessa performatividade.

Tivemos também opiniões distintas porque alguns supervisores de ensino consideram válida a avaliação, necessária para o controle e o acompanhamento da qualidade da educação e consideram boa a fundamentação teórica, conforme observamos:

Eu acho uma política pública necessária, em termos de sistema para controle, para acompanhamento, para ajuste e correção dos rumos, em termos de política pública eu considero válida, bastante importante e principalmente, porque não precisa ter um acompanhamento da qualidade? (A2)

Eu sou sim (à favor do Idesp), só não sou muito a favor da bonificação que está ligado ao Idesp. A avaliação em larga escala que você tem como o Saresp, se você estudar um pouco a metodologia, a métrica é espetacular, ela tem muita fundamentação teórica boa. (C6)

Percebemos nessas falas desses supervisores a influência da política do gerencialismo na escola quando é enfatizado o processo de gerenciamento da força de trabalho por meio do controle. Talvez, em consequência disso, falte a esse grupo de entrevistados a criticidade nas análises das reformas educacionais defendidas por

Saviani (2012) e Giroux (1997). Os autores afirmam que devemos analisar criticamente as forças ideológicas que estão por de trás das implementações de programas curriculares, os quais nos restringem a “técnicos especializados dentro da burocracia escolar”. (GIROUX,1997, p.158)

Considerações finais

Nogueira (2005) afirma que a atuação do supervisor de ensino é essencialmente política na tomada de suas decisões, a favor ou contra a transformação da educação, podendo manter ou não o status quo vigente. Giroux (1997) afirma que devemos analisar as forças ideológicas que fazem do educador um mero técnico, com a função de administrar e implementar programas curriculares, com o objetivo de trazer a criticidade a serviço da educação dos estudantes.

Podemos inferir que os supervisores de ensino que conseguem analisar mais criticamente, pelo viés da aprendizagem, a diversidade de alunos e os níveis de ensino, sem desconsiderar, inclusive, as especificidades das escolas constituem aqueles supervisores que podem vir a ter inicialmente uma atuação diferenciada da dos demais, com um agir mais reflexivo, que se preocupa com as necessidades da escola.

Fazendo um paralelo dos efeitos subjetivos apontados por Ball, ao pensar na atuação do supervisor de ensino, vemos que este pode ser pressionado a priorizar e desenvolver as políticas da Secretaria da Educação conforme os textos performáticos e diretrizes para implantação de políticas educacionais, sem avaliar criteriosamente sua relevância, intenções e viabilidades para escola que faz parte de seu setor. Assim, essas condicionantes podem determinar um fazer mais administrativo e ou pedagógico na atuação do supervisor de ensino, já que essa situação caracterizaria a ausência e/ou distância de uma articulação entre o prescrito e a realidade escolar.

Nossa percepção é de que os supervisores de ensino não possuem uma autonomia emancipadora e estão longe de alcançá-la. Esse tipo de autonomia pressupõe a reflexão crítica que liberta de hábitos, costumes e ações acríticas. A autonomia libertadora inclui a crítica a estrutura institucional, a elaboração e reformulação de terias e práticas das condições de trabalho, coletivamente.

Ao que nos parece os supervisores fazem a reflexão de sua própria ação, mantendo uma autonomia individualizada e limitando a um contexto mais restrito (CONTRERAS, 2002). Considerando o contexto neoliberal, de controle, de culpabilização e responsabilização, não vislumbramos perspectivas de mudanças na forma de agir do supervisor de ensino. O ideal seria que os supervisores de ensino conseguissem fazer uma leitura mais ampla da situação social, econômica e política, percebessem essas implicações para educação, se indignassem com a situação perversa a que os educadores estão submetidos (inclusive eles) e agissem no coletivo, propondo novas estratégias para a educação.

Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 35, n.1, p. 539-564, set/dez, 2005.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. C.. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, Campinas, vol 28, n. 100-Especial, p. 965-987, out.,2007.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

FRIGOTTO, G.; MOLINA, H. Estado, educação e sindicalismo No contexto da regressão social. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 11/05/20013.

GENTILI, P. A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação: teoria e prática, Rio Claro v. 21, n. 38 p.1-18, out./dez., 2011.

NOGUEIRA, M. G. Supervisão Educacional: a questão política. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. Cap. 1, p. 19-42.

RODRIGUES, J. D. Z. A Nova Lógica de Gestão dos Professores no Estado de São Paulo: Quais as Implicações para o Trabalho Docente? XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática de Ensino, Unicamp, Campinas, Junqueira & Marin, livro 2, p. 001900-001911.

SANFELICE, J. L. A Política Educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos. Nuances: estudos sobre Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez., 2010.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEE n° 76, de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual, 2008.

_____. Deliberação CEE n° 9, de 05 de agosto de 1997. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, 1997.

_____. Resolução SE n° 27 de 30 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. Supervisão Educacional e Transformação Social. Revista APASE, São Paulo, ano XI, n.13, p.23-29, maio, 2012.

SILVA JUNIOR, C. A. A Supervisão a serviço do serviço que a escola deve prestar à sociedade. Revista APASE, São Paulo, ano X, n.12, p.48-54, abril, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A evasão escolar e os projetos de extensão

Fernanda Mesquita SERVA¹
Carlos da Fonseca BRANDÃO²
Jefferson Aparecido DIAS³

O direito à educação está consagrado como um dos direitos sociais reconhecidos pela Constituição de 1988, a qual o reafirmou como direito fundamental, que vem sendo previsto em todas as Constituições brasileiras, desde a de 1824.

É certo que o texto atual é bastante avançado e representa uma evolução dos primeiros textos que trataram do direito à educação em terras brasileiras, ainda quando o país era colônia de Portugal, mas, apesar disso, a atual previsão constitucional não tem sido suficiente para garantir plenamente tal direito.

Por um lado, os preceitos constitucionais e as leis criadas para regulamentá-los garantiram um aumento significativo no número de vagas, em todos os níveis, inclusive no nível superior, mas novos desafios estão restringindo o pleno exercício do direito à educação.

Um desses desafios é a evasão escolar que está presente nos níveis fundamental e médio, mas que é realmente preocupante no nível superior, o que tem feito o Brasil ocupar posição de destaque negativo entre os países com maior índice de evasão escolar.

Várias são as pesquisas e estudos tentando explicar as causas da evasão escolar e, também, para definir medidas a serem adotadas visando evitá-la.

A partir de uma dessas pesquisas, o presente trabalho propõe a adoção de projetos de extensão como forma de integrar os alunos de instituições de ensino superior e ajudá-los a reconhecer as possibilidades de seus cursos, bem como permitir que eles projetem o seu futuro pessoal e profissional.

Antes, porém, será feito um brevíssimo relato histórico do direito à educação e, em seguida, com análise de dados da evasão escolar, será analisada a possibilidade dos projetos de extensão serem um dos aliados em sua redução.

O direito à educação

¹Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (campus de Marília) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). CEP 17500-000. Marília (SP). E-mail: fernanda@unimar.br

²Livre-docente em Educação e professor adjunto do Departamento de Educação (campus de Assis) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (campus de Marília) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). CEP 17500-000. Marília (SP). E-mail: cbrandao@assis.unesp.br

³Doutor em Direitos Humanos e Desenvolvimento pela Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Marília (UNIMAR). CEP 17500-000. Marília (SP). E-mail: jeffersondias@unimar.br.

A Constituição Federal de 1988, além de estabelecer a educação no rol de direitos sociais contemplados em seu art. 6º, também preceitua que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, o texto constitucional também garante que a educação atenderá às seguintes características:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A partir desses preceitos e premissas, nas últimas décadas, o Poder Público, em parceria com a iniciativa privada, tem incentivado a abertura de vagas nas escolas em todos os níveis e, com isso, ampliado o acesso à educação.

Nesse aspecto, a situação é bastante diferente da existente no início da história da educação no Brasil.

Segundo consta, a primeira medida visando garantir o direito à educação teria sido tomada por D. João III, ao editar “Regimentos” para orientar as ações de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil que aqui chegou acompanhado de quadro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega (SAVIANI, 2013, p. 746).

Na época, a educação era ministrada com viés religioso, centrada na catequese, mas de forma bastante restritiva. Afinal, quando os jesuítas foram expulsos em 1759, apenas 0,1% da população brasileira estava nas escolas (SAVIANI, 2013, p. 747).

No texto constitucional, o direito à educação foi previsto, pela primeira vez, já na Constituição do Império, de 1824 e, curiosamente, em seu último artigo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

Desde então, o direito à educação tem sido reconhecido em todas as Constituições, até chegar à de 1988, conforme preceito anteriormente citado, mas, apesar disso, o certo é que a educação ainda continua sendo um direito exercitado de forma incompleta, uma vez que os preceitos constitucionais e legais ainda não conseguiram obter plena efetividade realística.

É certo que o número de vagas cresce de forma intensa, em todos os níveis, inclusive no superior, onde o número de estudantes matriculados subiu de 1.540.080, nos anos noventa, para 2.694.245 de estudantes em 2000 e 6.379.299 em 2011 (CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

Esse incremento no número de matriculados, porém, não tem sido suficiente para garantir o pleno exercício do direito à educação e, dentre os inúmeros obstáculos, a evasão escolar talvez seja o principal deles, o que se analisará no próximo item.

O desafio da evasão escolar e os projetos de extensão

Como se demonstrou, o direito à educação tem garantia constitucional desde o texto de 1824 e foi consagrado em todas as Constituições seguintes, até chegar nos preceitos consagrados na Carta Magna de 1988.

Visando dar cumprimento a tais preceitos, estão sendo aprovadas leis e adotadas políticas públicas que visam ampliar o número de vagas disponíveis e, por consequência, o acesso à educação, como se viu no item anterior.

Apesar desse aumento do número de instituições de ensino e vagas em todos os níveis, o certo é que o efetivo acesso à educação tem enfrentado um grande obstáculo, que é a evasão escolar, que se caracteriza pelo abandono do aluno do curso antes de concluí-lo.

Os índices oficiais indicam que a evasão ocorre em todos os níveis, em diferentes intensidades, sofrendo um grande incremento quando se passa do ensino fundamental para o ensino médio (INEP, 2014):

REDE	TOTAL ABANDONO ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL ABANDONO ENSINO MÉDIO
PÚBLICA	2,6	8,6
PARTICULAR	0,2	0,4
MUNICIPAL	2,5	7,1
FEDERAL	0,1	2,4
ESTADUAL	2,7	8,7
TOTAL	2,2	7,6

Como se vê do quadro acima, enquanto o percentual total de evasão escolar no ensino fundamental é de 2,2%, no ensino médio ele chega a 7,6%.

Muitos são os motivos que justificam essa variação, mas o principal deles, provavelmente, é o fato de o ensino fundamental ser considerado obrigatório, tendo sido estabelecida toda uma rotina para manter as crianças na escola, inclusive com a atuação do Ministério Público, que pode adotar medidas visando responsabilizar os pais que deixarem os seus filhos, com menos de 12 anos de idade, fora da escola.

Como tal obrigatoriedade imposta às crianças não se aplica aos adolescentes, estes acabam abandonando com mais frequência os bancos escolares.

Por motivos distintos, mas seguindo essa tendência de aumento com o avanço dos níveis, o índice de evasão nos cursos superiores é ainda maior, fazendo com que o Brasil ocupe posição de destaque negativo entre as demais nações.

Segundos dados do Relatório de Desenvolvimento 2012, do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Brasil possui o terceiro maior índice de evasão escolar entre os cem países com maior IDH, ficando atrás apenas da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%). No quadro abaixo, são apresentados alguns índices de evasão escolar e sua relação com o IDH, segundo o PNUD/ONU (BRASIL, 2013):

País	Posição no ranking	IDH	População alfabetizada %	População com pelo menos ensino médio completo %	Taxa de evasão escolar %
Noruega	1°	0,955	100	95,2	0,5
Austrália	2°	0,938	100	92,2	Não informada
Estados Unidos	3°	0,937	100	94,5	6,9
Holanda	4°	0,921	100	88,9	Não informada
Alemanha	5°	0,920	100	96,5	4,4
Chile	40°	0,819	98,6	74	2,6
Argentina	45°	0,811	97,8	56	6,2
Uruguai	51°	0,792	98,1	49,8	4,8
México	61°	0,775	93,1	53,9	6
Brasil	85°	0,730	90,3 %	49,5	24,3

Ao se restringir a análise ao ensino superior, se todos concordam que a evasão escolar é uma realidade, os motivos de tal abandono é objeto de grande divergência entre os autores.

Nesse sentido, bastante didático é o quadro elaborado por TONTINO e WALTER (2014, p. 96) indicando quais os motivos que levam os alunos a permanecer ou abandonar o curso de nível superior.

No levantamento realizado por TONTINO e WALTER (2014, p. 107) em Instituição de Ensino Superior de Blumenau concluiu-se que, quanto à evasão escolar: “A dimensão de maior impacto foi a vocação do aluno em relação ao curso que está frequentando e à perspectiva de futuro profissional”.

Além dessa dimensão pessoal, o estudo também identificou outras duas dimensões relevantes para os casos de evasão escolar, que são: o tempo para estudo e questões relacionadas à qualidade do curso (TONTINO; WALTER, 2014, p. 102).

Aparentemente, as duas principais dimensões que justificariam a evasão escolar estariam fora do alcance da instituição de ensino que, em tese, não teria como intervir na vocação do aluno e sua perspectiva para o futuro.

Contudo, a realidade pode ser muito diferente, uma vez a instituição de ensino pode desenvolver projetos de extensão que permitam ao aluno conhecer plenamente as possibilidades do curso que está frequentando e, com isso, traçar planos para o seu futuro.

Isso ocorre porque, muitas vezes, o aluno não sabe exatamente quais as possibilidades de desenvolver suas potencialidades serão apresentadas pelo curso no qual se encontra e, com isso, não consegue visualizar uma perspectiva exitosa para o seu futuro profissional.

Nesse sentido os projetos de extensão são imprescindíveis para a plena formação do aluno e podem representar um grande aliado no combate à evasão escolar.

A título de exemplo, um aluno do curso de Direito que participa de projetos de extensão de atendimento ao público em comunidades carentes pode perceber, nesse contato, um campo fértil para desenvolver suas potencialidades, da mesma forma que ocorrerá com outro aluno, ao participar de projetos de extensão envolvendo matéria ambiental, de saúde pública etc.

Nesse sentido, o ideal seria que a instituição de ensino superior oferecesse o maior número possível de projetos de extensão para que o aluno pudesse, ao participar de cada um deles, reconhecer qual a sua vocação, desenvolver suas potencialidades e, com isso, projetar o seu futuro.

A título de exemplo, a Universidade de Marília (UNIMAR) possui vários projetos de extensão que têm como objetivo permitir que os alunos desenvolvam as suas potencialidades e, também, conhecer as possibilidades decorrentes dos cursos que frequentam.

Dentre tais projetos merece destaque o projeto “Transformando Vidas”, projeto de extensão da Universidade de Marília que, associado ao ensino e à pesquisa, visitou a entidade beneficente “Hospital Psiquiátrico André Luiz”, localizada na cidade de Garça (SP).

Este Hospital Psiquiátrico acolhe aproximadamente 260 pacientes, entre homens e mulheres, parte deles adolescentes e crianças.

No caso de adultos, parte se refere a pessoas com transtorno mental e outra, a pessoas envolvidas com o uso de drogas (a interdição está presente em alguns casos). No caso das crianças e adolescentes, a totalidade é usuária de drogas e todos estão internados por determinação judicial (internações compulsórias).

A estruturação das áreas temáticas do projeto de extensão foi planejada de acordo com o Plano Nacional de Extensão. O projeto foi desenvolvido por profissionais nas diversas áreas do conhecimento da Universidade de Marília, na prestação de serviço de assistência à cidadania, saúde, educação, meio ambiente e comunicação, com o objetivo de transformação da vida das pessoas inseridas naquela comunidade.

Os objetivos traçados e alcançados foram: (1) na área de agrárias – implantação de uma horta comunitária, com sustentabilidade para a Entidade; análise e percepção dos pacientes com os animais; zooterapia; (2) na área da saúde - realização de exames clínicos e orientações sobre diversas patologias; avaliação física dos internos; atividades lúdicas e físicas com os pacientes; (3) na área de exatas e tecnológicas - idealização, humanização e criação de uma biblioteca; instalação de um laboratório de jogos.

Além disto, para os colaboradores do Hospital foram realizadas oficinas sobre orçamento familiar e interação medicamentosa.

O Ministério Público Federal atuou como parceiro da UNIMAR e realizou levantamento documental dos usuários que se encontram internados no hospital psiquiátrico, dando ênfase para aqueles que não possuem os documentos básicos necessários para usufruir os direitos já consagrados na legislação. O projeto totalizou 910 atendimentos.

Com esse projeto de extensão, os alunos puderam ter maior conhecimento das potencialidades de seus cursos, bem como das possibilidades profissionais que terão depois de formados. Assim, aqueles alunos que possuíam dúvidas quanto ao seu futuro profissional, puderam verificar parte das opções que a sua formação acadêmica proporcionará e, assim, elaborar o seu projeto de vida.

Além disso, a proximidade dos alunos que participaram do projeto de extensão com os coordenadores do seu curso e, também, dos demais cursos, bem como com os profissionais da área, também permite uma rica troca de experiências, imprescindível para o seu futuro profissional.

Com o desenvolvimento deste e de outros projetos de extensão, a UNIMAR pretende incentivar os seus alunos a reconhecer as suas potencialidades e as possibilidades de seu curso e, com isso, evitar a evasão escolar.

Conclusões

Como foi apresentado, o direito à educação tem sido garantido como um direito fundamental em todas as Constituições brasileiras, desde o texto da Constituição Imperial de 1824.

Apesar dos preceitos constitucionais e de sua regulamentação por leis, o exercício do direito à educação ainda não é pleno e enfrenta vários desafios para ser efetivo.

É certo que o aumento do número de vagas em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, tem ampliado a possibilidade de acesso à educação, mas o abandono prematuro dos cursos tem colocado em risco o exercício de tal direito.

No presente trabalho, foram apresentados alguns dos motivos tidos como determinantes para a ocorrência da evasão escolar que, no Brasil, lamentavelmente, atinge índices alarmantes, colocando o país entre aqueles que possuem os piores índices no mundo.

Dentre as causas da evasão escolar, tem se destacado aquelas relacionadas a aspectos pessoais do aluno, como falta vocação em relação ao curso que está frequentando e a ausência de perspectiva de futuro profissional.

Apesar de, aparentemente, tais causas não serem passíveis de intervenção da instituição de ensino, defende-se no presente artigo que o desenvolvimento de projetos de extensão junto aos alunos pode fazer com que eles tenham maiores informações sobre os cursos em que estão matriculados, permitindo que desenvolvam suas potencialidades e tomem conhecimento de todas as possibilidades que sua formação acadêmica proporcionará.

Com isso, sabedores de suas potencialidades e das possibilidades do curso, podem, com maior segurança, projetar o seu futuro pessoal e profissional, reconhecendo as perspectivas que a conclusão do curso poderá proporcionar.

Nesse sentido é citado, a título de exemplo, o projeto de extensão “Transformando Vidas” realizado pela UNIMAR junto a um Hospital Psiquiátrico, em parceria com o Ministério Público Federal, o qual totalizou 910 atendimentos, por alunos de diversos cursos da Instituição de Ensino.

Nesse projeto os alunos, além de contato com os professores e coordenadores da Universidade, também tiveram contato com profissionais de suas áreas e puderam conhecer, na prática, quais são as possibilidades do curso que escolheram para sua formação. Além disso, os alunos também puderam desenvolver algumas de suas potencialidades e, com isso, passaram a ter maiores ferramentas para planejar o seu futuro, o que deve colaborar para a redução dos índices de evasão entre os alunos que participam de projetos de extensão.

Claro que os projetos de extensão, por si só, não serão capazes de eliminar os altos índices de evasão escolar atualmente existentes, mas é importante que as instituições de ensino, em conjunto com o Poder Público, desenvolvam políticas para permitir que os seus alunos exercitem plenamente o seu direito de acesso à educação, reduzindo para níveis aceitáveis a evasão escolar.

Referências

BRASIL tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. Data: 14/03/2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”.

Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. Data: 04 jun. 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Taxas de Rendimento, Brasil, 2014.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

Trote universitário: pela adoção de uma prática emancipadora

Fernanda Mesquita SERVA¹
Carlos da Fonseca BRANDÃO²
Jefferson Aparecido DIAS³

O trote universitário, apesar de sua origem vinculada a medidas profiláticas que tinham como objetivo impedir a transmissão de doença, sofreu profunda transformação, tornando-se uma prática relacionada, inicialmente, a um ritual de passagem.

Apesar de ainda hoje manter teoricamente essa vocação, ele tem sofrido novas mudanças e tem sido utilizado para justificar atos de violência que, além de não permitirem a integração entre alunos veteranos, calouros e professores, ainda alimentam um círculo vicioso e incrementam as agressões, ano a ano. O aluno calouro agredido por veteranos em um ano, se transforma em agressor no ano seguinte, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de brutalidade.

Nesse sentido, importante reconhecer que atos de violência, mesmo que dissimulados como sendo trote universitário, não deixam de ser crimes e, nessa qualidade, seus responsáveis devem ser sancionados, de acordo com a lei, o que será apresentado neste artigo. Além disso, o texto analisa Recomendação expedida pelo Ministério Público Federal e como ela serviu de fonte de inspiração para uma medida proativa com o objetivo de integrar alunos e professores de forma emancipadora.

Um ritual de passagem

O trote universitário não é uma invenção brasileira e nem exclusividade do nosso país, uma vez que o ancestral do trote universitário teria nascido no século XIV, na Europa medieval, e teria como origem medidas de natureza profilática. Ele foi inspirado por um ritual de iniciação que ocorria nas primeiras universidades da Europa na Idade Média (VASCONCELOS, 1993, p.13).

Na verdade, os alunos que ingressavam na universidade não podiam assistir às aulas junto com os alunos dos anos anteriores e ficavam no “vestíbulo”, local usado para guardar roupas. De tal fato surgem as palavras: “vestibular”, “vestibulando” etc. Nessa chegada à universidade, os novos alunos tinham os cabelos cortados e as roupas queimadas para que não transmitissem eventuais doenças contagiosas para as demais pessoas.

No século XVII, o trote começa sofrer uma transformação, deixa de ter uma justificativa de saúde pública e passa a ter como objetivo demonstrar uma pseudo superioridade dos alunos mais antigos em relação aos alunos que ingressavam na universidade.

¹Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (campus de Marília) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). CEP 17500-000. Marília (SP). E-mail: fernanda@unimar.br

²Livre-docente em Educação e professor adjunto do Departamento de Educação (campus de Assis) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (campus de Marília) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). CEP 17500-000. Marília (SP). E-mail: cbrandao@assis.unesp.br

³Doutor em Direitos Humanos e Desenvolvimento pela Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Marília (UNIMAR). CEP 17500-000. Marília (SP). E-mail: jeffersondias@unimar.br.

Na esfera da educação, verifica-se, historicamente, de dar e receber cotoveladas, que necessitada debilitação do ego não só nas classes escolares, mas também no rito de passagem (o chamado trote) dos calouros universitários durante o processo de integração com os veteranos. (ZUIN, 2002, p. 26)

O que se percebe, historicamente, é um círculo vicioso, uma vez que o aluno na qualidade de calouro submetido a trote violento tende a reproduzir o tal padrão quando se torna veterano, praticando assim atos de violência, alimentando uma cultura de brutalidade. Neste sentido, “quanto ao trote universitário, no futuro próximo o oprimido se torna opressor, chega sua vez de humilhar o outro como foi humilhado, e o ciclo perpetua-se” (COSTA, DIAS, DIAS, SOUZA e CANELA, 2012, p. 355).

A questão problematizadora é que a conduta, muitas vezes criminosa, acaba se naturalizando pela repetição do comportamento, o que gera um desvirtuamento de uma tradição, o que se verá no próximo item.

O desvirtuamento de uma tradição

Como vimos, da Europa a prática do trote é trazida ao Brasil, por alunos que estudavam em Portugal e, em terras brasileiras, fez a sua primeira vítima em 1831, com a morte de Francisco de Cunha e Meneses com uma facada e bengaladas, na Faculdade de Direito de Recife.

Infelizmente, essa foi a primeira mas não a última vítima dos trotes, que acabou ceifando várias vidas no decorrer do tempo. A última morte que se tem notícia foi a do aluno Édison Tsung-Chi Hsueh, em fevereiro de 1999, na Faculdade de Medicina da USP (ZUIM, 2002, p.1).

Diante dessas e outras tragédias, apesar de existirem os que defendem que o trote é uma tradição, na verdade ele pode resultar na prática de vários crimes. Vejamos: exigir que um aluno pratique atos que não deseja, por mais simples que sejam, pode configurar o crime de constrangimento ilegal, previsto no art. 146, do Código Penal, que prevê pena de 3 meses a 1 ano de detenção.

Se em razão do trote a integridade física do aluno é atingida, pode restar configurada a lesão corporal leve (pena de 3 meses a 1 ano), grave (pena de 1 a 5 anos) ou gravíssima (pena de 2 a 8 anos), tudo de acordo com o previsto no art. 129 e seus incisos do Código Penal que, além de estabelecer as penas, ainda traz os critérios para a gradação da lesão corporal.

A título de exemplo, o caso de uma aluna de instituição de ensino superior de Santa Fé do Sul que sofreu queimaduras graves após ser atingida por substância química jogada por outra aluna é considerado uma lesão corporal grave (G1, 2009).

Nos casos mais graves em que o trote resulta na morte do aluno, pode ocorrer o homicídio culposo, quando a morte decorre de negligência, imperícia ou imprudência, e a pena é de 1 a 3 anos (art. 121 § 3º, do Código Penal), ou, nos casos em que se assume o risco do evento morte, pode ocorrer o homicídio doloso, cuja pena é de 6 a 20 anos de prisão (art. 121, caput, do Código Penal). Ainda, os casos em que os alunos são obrigados a pagar para não serem agredidos podem configurar a prática do crime de extorsão (art. 158 do Código Penal), que tem pena de 4 a 10 anos de prisão.

Além de todas essas sanções de caráter penal, também podem ser aplicadas sanções de caráter administrativo e civil. Do ponto de vista administrativo, caberá à instituição de ensino adotar medidas preventivas e, se for o caso, punir os alunos que

praticam trotes, mesmo que tais atos ocorram fora de suas dependências, já que ela pode excluir dos seus quadros alunos que não respeitem os seus regulamentos.

Já no aspecto civil, os agredidos poderão buscar em face dos agressores e mesmo das instituições de ensino a reparação dos danos que sofreram em razão dos trotes, uma vez que todo aquele que produz prejuízo é obrigado a repará-lo, de acordo com o art. 186, do Código Civil.

Apesar de todos esses preceitos legais que, indiretamente, proíbem o trote violento, eles continuam a existir, o que gerou uma reação do Ministério Público Federal, o que se verá no próximo item.

Reação institucional

Diante do acréscimo dos casos de trotes violentos no ano de 2009, em especial nas instituições de ensino localizadas nos municípios de Araçatuba (SP), Leme (SP), Catanduva (SP) e Santa Fé do Sul (SP), o Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, expediu a Recomendação nº 04/2009, a qual foi encaminhada a todas as instituições de ensino superior do Estado de São Paulo (MPF, 2009).

Foi recomendado a cada uma das instituições de ensino superior do Estado de São Paulo que (MPF, 2009):

- A) promova medidas de segurança necessárias no sentido de concretamente coibir a prática do trote estudantil com caráter violento, humilhante, vexatório ou constrangedor aos alunos, não apenas nas dependências da instituição de ensino mas, também, fora dela;
- B) desenvolva, de forma permanente, campanhas de orientação aos alunos “veteranos” e “calouros” sobre as consequências do trote estudantil com destaque para os aspectos de responsabilização civil e criminal;
- C) promova a punição disciplinar das pessoas envolvidas com as práticas violentas, agressivas, vexatórias e constrangedoras ocorridas tanto nas dependências da instituição de ensino como fora dela, assegurados a ampla defesa e o contraditório;
- D) comunique, no prazo de 20 (vinte dias) dias, à Procuradoria da República acerca das medidas concretamente adotadas para o cumprimento dos itens A, B e C sob pena de serem tomadas as medidas judiciais cabíveis, inclusive responsabilização penal e por improbidade administrativa.

A Recomendação parte da premissa que, apesar da instituição de ensino não poder ser responsabilizada pela conduta de seus alunos, quando estes se envolverem em atos relacionados a trotes universitários ocorridos fora de suas dependências, cabe à instituição de ensino superior desenvolver medidas que visem coibir trotes violentos não apenas nas suas dependências, mas também fora delas.

Além disso, no desempenho da atividade de formação de seus alunos, foi recomendado às instituições de ensino que realizem campanhas permanentes de orientação de veteranos e calouros sobre a ilegalidade dos trotes violentos.

Por fim, caso ocorram atos relacionados a trotes violentos, caberá à instituição de ensino adotar as medidas necessárias para sancionar os responsáveis por tais atos, independentemente de eles terem ocorrido em suas dependências ou não.

Quanto a este último aspecto, a premissa é que os alunos estão vinculados à instituição de ensino e, nessa qualidade, precisam observar o seu regimento interno e estão sujeitos a sanções no caso de descumprimento. Além disso, também é levado em consideração o fato de inexistir relação direta entre os alunos veteranos e calouros, que estão relacionados apenas indiretamente, diante de sua vinculação com a instituição de ensino.

A Recomendação, num primeiro momento, cumpriu plenamente seus objetivos, uma vez que ocorreu uma redução nos casos de trotes violentos noticiados pela imprensa. Com o passar dos anos, porém, provavelmente com a desmobilização das instituições de ensino, o número de casos de violência durante os trotes universitários voltou a crescer, impondo uma nova postura das instituições de ensino no combate de tal prática odiosa, tema em que a Universidade de Marília incorporou uma experiência extremamente bem sucedida, conforme se verá no próximo item.

Proposta de mudanças

Ao receber a recomendação do Ministério Público Federal, a Universidade de Marília (UNIMAR) deu pleno cumprimento às exigências ali expostas. Porém, não parou por aí. A partir de então, através de projeto de extensão, a Universidade desenvolve regularmente a “Ação Solidária Integradora” que tem como objetivo a integração de calouros e veteranos, com ética, responsabilidade social e respeito.

A Ação está em consonância com o Plano Nacional de Extensão, pois como atividade extensionista é uma via de mão dupla, ou seja, de um lado, a sociedade e, de outro, a comunidade acadêmica (FÓRUM, 2012, p. 17):

Esse objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade. Isto porque os atores sociais que participam da ação, sejam pessoas inseridas nas comunidades com as quais a ação de Extensão é desenvolvida, sejam agentes públicos (estatais e não-estatais) envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas com as quais essa ação se articula, também contribuem com a produção do conhecimento. Eles também oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária.

Este fluxo estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, e tem como consequências: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além disso, a “Ação Solidária Integradora” tem como principal característica a participação totalmente voluntária dos alunos, ou seja, ninguém é obrigado a participar.

Preliminarmente, é feita uma carta-convite para as entidades beneficentes da cidade e região participarem da ação, com um questionário para identificação das suas principais necessidades. Este cadastro é obtido junto à Prefeitura Municipal e à Secretaria de Assistência Social. A partir da identificação das principais necessidades das entidades, é elaborado um Edital de Chamamento para os alunos e professores participarem da Ação.

No dia da Ação, alunos, veteranos e calouros, e também professores voluntários, em conjunto, realizam trabalhos e praticam atividades de caráter social nas entidades

beneficentes previamente identificadas. A integração dos jovens com os pacientes e colaboradores das entidades desperta a criatividade e o trabalho em equipe.

Solidariedade, afeto e muita disposição: essas são as principais características da Ação. Os alunos e professores desenvolvem inúmeras atividades, além de contribuir com as entidades com a doação de alimentos e materiais de higiene. No ano de 2015, as entidades participantes foram: Casa do Caminho, Asilo Mansão Ismael, Centro Comunitário São Judas Tadeu, Lar São Vicente de Paula, Hospital Beneficente Unimar e Esquadrão da Vida.

A Ação teve início pela manhã quando os alunos e professores dos cursos de Psicologia, Arquitetura e Gestão em RH desenvolveram atividades no abrigo de idosos Casa do Caminho, enquanto os alunos e professores de Pedagogia realizaram contação de histórias na ala do SUS do Hospital Beneficente Unimar. Os idosos da Mansão Ismael tiveram a oportunidade de passar o dia com os acadêmicos e professores dos cursos de Medicina, Enfermagem, Biomedicina, Farmácia, enquanto as crianças do Centro Comunitário São Judas Tadeu tiveram atividades lúdicas com os cursos de Nutrição, Educação Física e Odontologia. Alunos e professores do curso de Agronomia realizaram a revitalização da horta do Centro.

Na devolutiva para a comunidade acadêmica, os participantes demonstraram muito envolvimento e compromisso, o que pode ser visualizado no quadro abaixo, onde constam os números relacionados aos principais aspectos avaliados:

ASPECTOS	EXCELENTE	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
Cumprimento do objetivo inicial da ação	269 (77%)	64		7	0
Aquisição de novos conhecimentos	272 (78%)	55	7	5	0
Adequação de teoria e prática	246 (70%)	72	0	11	0
Importância social da atuação	298 (85%)	33		2	0
Grau de satisfação pessoal com a atividade	293 (84%)	41	2	3	0

Como se pode ver pelo quadro acima, do total de 349 estudantes universitários que participaram da Ação, 269 (77%) consideraram que ela cumpriu seu objetivo inicial e para 272 (78%) ela resultou na aquisição de novos conhecimentos. Além disso, para 70% (246) dos estudantes a ação permitiu a adequação da teoria e da prática e 298 estudantes (85%) reconheceram a importância social de sua atuação. Por fim, 293 estudantes (84%) ficaram plenamente satisfeitos com a atividade. Dessa forma, quase a totalidade dos estudantes aprovou a Ação realizada.

A grande lição que restou foi que é possível realizar uma atividade de integração entre calouros, veteranos e professores de forma emancipadora e harmoniosa, garantindo que dessas atividades outras pessoas sejam beneficiadas e, o que é mais importante, respeitando a dignidade humana de todos. E mais que isto, aplicar princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estampado no artigo 207 da Constituição Federal:

[...] os projetos extensionistas de intervenção social constituem-se em práticas acadêmicas por excelência que possibilitam não somente aprender a fazer, mas também, e principalmente, aprender a viver juntos e aprender a ser. Dessa forma, ao invés de utilizar a universidade para transmitir uma ideologia que difunde a intolerância, o ódio e a destruição, pretende-se utilizá-la para transmitir valores humanistas voltados para a construção de uma sociedade solidária, pautada numa cultura de paz (CALDERON, 2007, p. 43)

Nesta perspectiva, acredita-se que projetos de extensão aproximam o ideal do ensino e da aprendizagem, pois o aluno consegue colocar na prática o que aprende no seu dia-a-dia, em sala de aula. No caso da prática narrada no presente artigo, de forma inacreditável, o único “problema” foi o excesso de alunos que aderiram ao Edital, pois a grande maioria dos alunos manifestou interesse em participar.

Por fim, o objetivo de trazer à baila o projeto é que essa forma de atividade sirva de fonte de inspiração para novas modalidades de ações de integração entre calouros e veteranos, que visem alimentar uma cultura de paz, e que aqueles que continuam a usar os trotes universitários como forma de justificar atos de violência gratuita (que, na verdade, são condutas criminosas) sejam devidamente responsabilizados, inclusive criminalmente.

Conclusões

O presente trabalho analisou como o trote universitário abandonou sua origem medieval, fundada em medidas profiláticas, e se transformou na prática de atividades supostamente relacionadas a um ritual de passagem.

Infelizmente, as atividades que deveriam ter como objetivo a integração entre alunos e professores, têm se transformado em justificativa para a prática de atos ilícitos, muitos deles definidos como crime pela legislação brasileira. Diante do avanço de tais práticas ilegais, o Ministério Público Federal, em 2009, expediu Recomendação para todas as instituições de ensino superior do Estado de São Paulo, não apenas para prevenir mas também reprimir a prática do trote violento.

A partir dessa Recomendação, a UNIMAR adotou uma prática emancipadora, consistente no desenvolvimento de um projeto de extensão chamado “Ação Solidária Integradora”, que parte da premissa de que toda a participação precisa ser voluntária. Com a realização desse projeto, de caráter emancipador, tem sido possível garantir aos alunos, sejam eles veteranos ou calouros, desenvolver suas potencialidades e, com isso, integrar-se entre si, com os professores e com toda a sociedade atendida.

Claro que o desafio é grande, pois os trotes violentos ainda são uma incômoda realidade, mas a adoção de práticas tais quais a adotada pela UNIMAR podem representar o ponto de partida para uma nova lógica baseada numa cultura de paz.

Referências

BRASIL. Código Civil. Lei 10.406, de 10/01/2002. Diário Oficial da União, 11/01/2002. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Código Penal. Decreto-Lei 2.848, de 17/12/1940. Diário Oficial da União, 31/12/1940. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1988. Diário Oficial da União, 05/10/1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CALDERON, A. I. Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

COSTA, S. M. DIAS, O. V. DIAS, A. C. A. SOUZA, T. R. CANELA, J. R. Trote universitário: diversão ou constrangimento entre acadêmicos da saúde? Revista bioética (impressa), 2013; 21 (2): 350-8.

FÓRUM de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus (AM). Maio de 2012.

G1. Globo. MAIS uma caloura é queimada em trote violento no interior de SP. Data: 11/02/2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL997895-5604,00-MAIS+UMA+CALOURA+E+QUEIMADA+EM+TROTE+VIOLENTO+NO+INTERIOR+DE+SP.html>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

MPF. Interior da (na) PRDC/SP. Data: março-setembro/2009. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/destaques/Relatorio%20Semestral%20PRDC.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

VASCONCELOS, P. D. A violência no escárnio do trote tradicional. Um estudo filosófico em antropologia cultural. Santa Maria: Imprensa Universitária; 1993.

ZUIN, A. A. S. O trote na universidade. Passagens de um rito de iniciação. Cortez, São Paulo, 2002.

_____. O trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista. Educação & Sociedade [on line]. Agosto, 2002, vol.23, n.79, p. 243-254, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10856.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

O ensino médio na política educacional brasileira: disposições legais de organização

Marta Leandro da SILVA
Grazielle Siqueira Del PONTE
Daniela Alves PERES
Maria Carolina Branco COSTA
Remo Tagliacozzi JÚNIOR

A Educação Nacional Brasileira fundamenta suas diretrizes gerais em bases legais que se modificam ao longo da história. Mudanças estas que foram permeadas e construídas pela interação de diversos agentes sociopolíticos responsáveis pela disposição organizacional da educação em diferentes contextos históricos. A legislação é objeto de constantes alterações e expressa, por sua vez, as diretrizes políticas. Nos termos da atual LDB 9394/96, a educação escolar nacional organiza-se em dois níveis, a saber: Educação Básica e Educação Superior. A educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A fim de buscar novos aprendizados, especialmente, quanto ao estudo sistemático das fontes legais (leitura e interpretação) com vistas a intervir sobre a prática pedagógico-organizacional escolar faz-se necessário conhecê-las e confrontá-las, em respeito a seu momento histórico. Para tanto, emprega-se o enfoque metodológico de pesquisa documental de base legal e de pesquisa bibliográfica, em articulação às exposições dialogadas e demais abordagens teórico-metodológicas abarcadas na disciplina de Política Educacional Brasileira do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP).

Este trabalho apresenta as disposições legais concernentes à Educação Básica, especificamente, para o Ensino Médio, objetiva analisar as principais resoluções publicadas no atual contexto (pós LDB 9394/96), de forma a identificar as principais alterações e a vislumbrar reflexões sobre a relevância do arcabouço normativo que disciplina a educação básica no Brasil.

Métodos

Utilizou-se enquanto metodologia a pesquisa documental de base legal e revisão bibliográfica, observando os documentos: a) Constituição Federal de 1988; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); c) Resoluções que estabeleceram (e estabelecem) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, 2006, 2009, 2010 e 2012); d) Lei nº Plano Nacional da Educação. A leitura e interpretação das fontes legais articulou-se à pesquisa bibliográfica sobretudo corroborando as pesquisas sobre política educacional brasileira manifesta pelos seguintes autores: José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Tosch; Sofia Lecher Vieira, Demerval Saviani; Carlos Roberto Jamil. No campo do estudo do direito constitucional brasileiro com destaque para os autores: Rodrigo Cezar Rebelo Pinho e Leonardo Cacao Santos La Bradudbury; bem ainda da Sociologia Crítica Brasileira: Florestan Fernandes.

Discussões

A Constituição Federal é o documento de maior importância de nosso país, assim denomina-se Carta Magna. Ela foi criada em 1988 e desde então, vêm sofrendo constantes alterações em sua trajetória histórica. À medida que se configuram como necessárias e admissíveis podem ocorrer alterações no texto constitucional realizadas mediante a publicação de emendas constitucionais. Conforme a Constituição Federal de 1988, o Brasil instituiu-se como um Estado Democrático de Direito onde se deve assegurar e garantir os direitos sociais e individuais, o desenvolvimento, a liberdade, a igualdade; bem ainda o bem estar e a justiça social. Deste modo, contempla diversos aspectos que norteiam o país e também a educação. Apresenta, no que concerne ao ensino médio situado no âmbito da educação básica, os seguintes princípios referendados nos artigos 205, 206, 208 e 211.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (CF, 1988)

Destaca-se o Artigo 208 que estabelece como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; além da progressiva universalização do ensino médio gratuito.

DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL nº 9394/96 DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No arcabouço histórico-normativo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 consta como muito relevante a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). No âmbito da Educação Básica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 apresenta diretrizes gerais em termos nacionais, estaduais e municipais, trazendo disposições que orientam o trabalho escolar e a ação educativa nestas instâncias do poder público e espaços sociais.

Encontra-se como princípio e finalidade da educação básica assegurar o pleno desenvolvimento do educando do cidadão.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB, 1996)

Destaca-se no Art. 26 da LDB, no que tange à organização curricular do ensino médio, a implantação de uma base nacional comum a qual deve compreender o ensino das disciplinas de Arte, Educação Física, História, Matemática e Língua Portuguesa, objetivando o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade política e social brasileira, além do oferecimento de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série.

E ainda, conforme redação original do Art. 36 da LDB 9394/96, vale destacar que o Ensino Médio, facultativamente, desde que assegurado o seu caráter de formação de cultura geral, pode preparar para o exercício de profissões técnicas. Tal como consta nos parágrafos 2º e 4º do Art. 36 da LDB:

§2º -O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; §4º -A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996)

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma ampla, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho; enfim, algo que se aproxima a uma formação politécnica.

DAS RESOLUÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CNE/CEB): período de 1998 a 2012

No que tange às Resoluções expedidas pelo Conselho Nacional de Educação Básica via Câmara da Educação Básica, que estabelecem (e estabeleceram) diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, destaca-se, inicialmente, a Resolução CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, posteriormente à publicação da LDB 9394/96. Em seu Art.2º, a Resolução CNE/CEB nº 03/98 expõe que o currículo, sob sua vigência, seria organizado considerando-se direitos e deveres dos cidadãos, além do fortalecimento do vínculo familiar, da sociedade humana e do apreço à tolerância.

Outro aspecto muito importante destacado, naquele momento, pela Resolução CNE/CEB nº03/98 refere-se à elaboração de proposta pedagógica, tal como registro no Artigo 4º:

Art 4º: As propostas pedagógicas e os currículos incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento, tais como o

desenvolvimento da capacidade de aprender, da autonomia intelectual, da compreensão do significado das ciências, letras e artes e das competências no uso da língua portuguesa como instrumento de comunicação.

Observa-se ainda na Resolução CNE/CEB nº3/98, o Artigo 5º, que a organização dos currículos propostos pelas escolas deve contemplar metodologias de ensino diversificadas. Já no Artigo 6º: ‘o currículo deve ser pautado pelos princípios de Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, tornando estes os eixos estruturadores. Por sua vez, o Artigo 8º: enfatiza a interdisciplinaridade como um diálogo permanente com outros conhecimentos, ocorrendo assim interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade.

Acentua-se no decorrer do Art 10º que a base nacional dos currículos do Ensino Médio terá que ser organizada em áreas de conhecimentos, dentre elas estão: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Além disto, as três áreas do conhecimento deverão ser contempladas por propostas pedagógicas que assegurem a interdisciplinaridade e a contextualização. Tais propostas deverão abranger a Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia em seus currículos.

Em 2006, tem-se a publicação de outra Resolução sob o número 4, de 16 de agosto de 2006. Esta Resolução, por sua vez, altera o artigo 10, da Resolução CNE/CEB de nº 3/98, que estabelece que deve ser assegurado o estudo da Filosofia e da Sociologia na organização curricular, com vistas ao domínio de conhecimento para o exercício da cidadania. Destaca-se também a inclusão dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental e que deverão ser tratados de forma transversal permeando, os demais componentes do currículo.

No tocante à implementação da disciplina de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009, dispõe sobre sua implementação currículo do Ensino Médio, a partir da publicação da Lei nº 11.684/2008, que alterou artigos da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ainda, no macro contexto da educação básica, em 13 de julho de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Enfatiza-se a concepção e a finalidade do Ensino Médio expressa no Artigo 26 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, a saber:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

- I - a consolidação [...] dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho [...], de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana [...], o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos [...];

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária [...] preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis [...] com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações

[...]. (CEB, 2010).

Por fim, tem-se a publicação da vigente Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Abaixo descreve-se aspectos importantes contidos na presente Resolução com destaque para o Artigo 5º:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; [...] VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.[...].

Quanto ao currículo do ensino médio a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, conforme Artigo 8º, estabelece que este será organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas.

Ainda, no tocante ao currículo do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, em seu Artigo 12º, estabelece

que o currículo do Ensino Médio deve atestar mecanismos que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; adoção de metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; organização dos conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre o pleno domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e dos conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação[...]

Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio, vale mencionar que a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, conforme Artigo 21, ressalta que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) será utilizado como sistema de avaliação da educação básica (SAEB) além de assumir a função de: I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de

escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior. (CEB, 2012).

DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 13.005, de 24 de junho de 2014

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, destaca 4 (quatro) metas referentes ao ensino médio, quais sejam: a) meta 3:

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). A esta articulam-se 14 estratégias; b) meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Nesta meta compreende-se o desenvolvimento de 6 estratégias; meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

IDEB	2015	2017	2019	2021
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

c) a meta 9 visa elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (PNE, 2014)

Resultados

Pode-se apontar como resultados do estudo, as principais mudanças concernentes às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio:

A Resolução CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998, tem como foco a análise e organização nas questões curriculares que levem em consideração os princípios estéticos, políticos e éticos do estudante; A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, propõe a implementação da Sociologia, Filosofia, História da Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental no currículo do ensino médio. Já na Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009 o ensino da Filosofia e da Sociologia passa a ser obrigatório em todas as instituições de ensino que fornecem o ensino médio aos seus alunos; A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, tem como objetivo promover um currículo flexível que de ao aluno diferentes oportunidades de escolhas do percurso formativo pretendido que vise seus interesses, necessidades e aspirações, além de uma preparação para a sua cidadania e ao trabalho.

Por fim, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, expõe que além das áreas de conhecimento de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas o currículo deve conter o estudo da educação tecnológica básica e a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes. Além de passar a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um sistema de avaliação do aluno.

O PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, configura-se importante instrumento legal que possibilita e requer a elaboração e implementação de novas políticas públicas para a educação nacional a vislumbrar novas perspectivas para efetivas mudanças, de formar a estabelecer prazos para o cumprimento das proposições estabelecidas e organizar de modo articulado a educação básica em todos os seus níveis e modalidades

Conclusões

A partir dos estudos, percebe-se que as disposições legais são desenvolvidas com base nas necessidades organizacionais da sociedade e no que tange à educação, permeiam as práticas pedagógicas no interior das instituições escolares. Estas leis e atos normativos aqui apresentados direcionam o trabalho dos educadores em todo o território nacional dando-lhes diretrizes comuns e também a autonomia (ainda que sempre relativa mais muito importante), no âmbito das diferentes instâncias do poder público (federal, estadual e municipal).

Pode-se comparar a interpretação das Leis em confluência ao pensamento de Florestan Fernandes, no artigo intitulado ‘A responsabilidade social da inteligência’, publicado em fevereiro de 1944 (A Folha da Manhã). A legislação demanda reflexão e necessita ser elaborada tendo por princípio basilar a justiça/harmonia social. Em linhas gerais, o que se tem de fato é a definição de diretrizes e princípios gerais de organização da educação nacional. Entretanto, a ‘população, em suma, não as conhece, uma vez que ainda constam obstáculos de acesso e a leitura e interpretação desta ‘linguagem’ também não é usual sendo pouco incentivada no âmbito dos estudos de formação básica (ou até mesmo do ensino médio).

O acesso, leitura e interpretação das fontes de base documental considerando os avanços recentes ainda figuram como desafios postos aos estudos e pesquisas no campo da gestão. A dificuldade de interpretação, compreensão e transposição/aplicabilidade de uma dada lei e ou ato normativo à realidade demanda olhar focado, reflexão, exercício de contextualização.

A rigor, as leis, como documentais oficiais de um país, devem estar acessíveis a cidadãos (mesmo quando o acesso a internet não está tão acessível quanto se afirma). Vê-se que o grande desafio da democratização do acesso à informação legal/documental, concomitantemente, vincula-se também à interpretação que lhes é dada. Para tanto, é necessário conhecer minimamente o significado de siglas, da sistemática de organização e especificidades destes documentos. O desafio está posto quanto à responsabilidade social da inteligência tal como argumenta Florestan Fernandes (p. 20, 1944):

A inteligência, se quiser sobreviver, terá que tomar parte ativa da vida social. E um dos aspectos da vida social ativa será o de conseguir ela mesma o seu próprio lugar, porque fora disto não se compreende um funcionamento normal da inteligência. (FERNANDES, p. 20, 1944)

Considera-se que as disposições legais são mutáveis comportando embates e contradições. As fontes documentais viabilizam identificar avanços, impasses e perspectivas na política educacional brasileira. O desafio é coletivo a requerer cada vez mais o valor da democracia e o estudo sobre os canais e instrumentos de organização da educação nacional.

Referência

BRASIL. Constituição Federal de 1988 e principais emendas constitucionais. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 jun. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, estabelece o plano nacional da educação. Brasília, DF, 25 de junho de 2014; Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/821-lei-n-13-005-de-24-de-junho-de-2014-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 17 jun. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 25 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 14 de ago. de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 ago. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 12 de mai. de 2009. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 15 mai. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 09 de jul. de 2010. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 24 de jan. de 2011. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 30 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 18 jun. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão Federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010 p.53-70

FERNANDES, Florestan. A força do argumento. São Carlos: EDUFSCar, 1997. P. 20.

LA BRADUDBURY, Leonardo Cacau Santos. Estado liberal, social, democrático de direito: noções, afinidades e fundamentos. Jus Navegati, Teresina, ano 11, n.1252, 5 dez.2006. Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/9241>. Acesso em 25/02/2013

LIBÂNEO J C; OLIVEIRA, J F.; TOSCHI, M S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005

PINHO, Rebello Rodrigo Cezar. Da organização do Estado. In: Da organização do estado, dos poderes e histórico das constituições, Saraiva, 2000; p 1-7

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica: política e gestão. Brasília: Líber Livro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 4 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

Escolas de origem: o desempenho dos alunos de escola pública e escola privada no vestibular da Universidade Estadual Paulista-UNESP 2010 a 2014

Sheila Zambello de PINHO
Tânia C. A. M. de AZEVEDO
Guaracy Tadeu RochaLígia Maria V. TREVISAN
Cristiane Bellorio G. STEVÃO

No Brasil, a defasagem entre o número de vagas para ingresso no Ensino Superior, em especial no Ensino Superior público, e o número de alunos egressos do Ensino Médio implicou na realização de processos seletivos nos quais os candidatos com melhor desempenho em uma prova classificatória, o Vestibular, teriam acesso às vagas oferecidas. Porém, os processos seletivos para ingresso no Ensino Superior acabaram funcionando como um filtro étnico e socioeconômico, ingressando nas universidades não os “mais capazes”, mas os mais bem treinados. Por outro lado, a despeito das críticas aos exames vestibulares, inclusive à influência que teriam na definição do conteúdo programático ministrado nas escolas, reconhecer sua influência sobre o Ensino Médio não significa admiti-la pernicioso. O vestibular não é apenas um instrumento de seleção, mas um evento que pode e deve sinalizar a qualidade do ensino nas escolas. De modo geral, os exames vestibulares das universidades públicas contemplam as orientações dos PCNs no sentido de que alunos adquiram poder crítico sobre os acontecimentos em nossa sociedade e extrapolem os conceitos aprendidos no Ensino Médio para seus cotidianos. Assim, os vestibulares podem ser indicativos do processo de aprendizagem.

A implantação do SiSU - Sistema de Seleção Unificada, desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2009, representou uma forma de ingresso na universidade em substituição ao vestibular, utilizando para tanto o desempenho do candidato em outro processo avaliativo, o ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio. Ainda assim, muitas universidades públicas, em especial as estaduais, mantiveram seus próprios processos seletivos.

O desempenho desigual de alunos de diferentes perfis e trajetória escolar nos vestibulares, e mais recentemente no ENEM, e a consequente desigualdade no preenchimento das vagas no Ensino Superior público, fomentou discussões acerca da necessidade de ações afirmativas que promovam a inclusão de alunos egressos da rede pública e/ou minorias raciais na universidade pública. A Universidade de Brasília foi pioneira ao adotar no país, em 2005, um sistema de cotas raciais beneficiando os candidatos negros quando do Vestibular. Desde então, inúmeras universidades brasileiras, estaduais e federais, implantaram programas os mais variados visando maior proporção de alunos com esse perfil dentre seus matriculados. Esses programas incluem cotas de vagas para grupos raciais e/ou para alunos egressos da rede pública de Ensino Médio, pontuação diferenciada quando da correção das provas de vestibular, dentre outros (Brasil Escola-Ações afirmativas das universidades). Segundo o Relatório de Direitos Humanos-Brasil – 2010, até aquele ano, 70 universidades brasileiras mantinham programas de ações afirmativas para ingresso em seus cursos. Em 2012, o governo brasileiro, pelo do Decreto 7.824, regulamenta a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus

processos seletivos. Em 2013, o governo do Estado de São Paulo determinou, por meio do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), que as universidades estaduais programem ações afirmativas para promover a inclusão de parcela de alunos socialmente menos favorecidos nos seus cursos de graduação mediante o acolhimento, em 50% de suas vagas, de alunos oriundos de escolas públicas, guardando, dentre estes, a parcela de 35% aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI).

Nesse contexto, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP se destaca. Embora não tivesse adotado até o vestibular 2013 um sistema diferenciado de pontuação e/ou reserva de vagas para alunos egressos da escola pública, a cada ano aumentava a proporção destes egressos dentre os matriculados nos cursos da universidade, com a vantagem do ingresso se dar pelo critério da meritocracia: os candidatos obtêm sua vaga na universidade pelo bom desempenho que apresentam no vestibular. No vestibular 2013, dos 165 cursos da UNESP que ofereceram vagas, 78 deles, ou 47,3%, tiveram 50% ou mais de matriculados egressos da escola pública. Nos demais cursos, a proporção de ingressantes vindos da escola pública foi menor. No Vestibular 2014, a UNESP implantou o Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública -SRVEBP-, garantindo, já nesse ano, um mínimo de 15% de alunos egressos da escola pública em cada um de seus cursos de graduação, proporção essa prevista para aumentar gradualmente até o vestibular 2018, no qual se deseja um mínimo de 50% de ingressantes na universidade oriundos de escolas públicas.

Há que se ressaltar, contudo, que o sistema de cotas adotado pela UNESP, assim como outros adotados por outras universidades públicas, privilegia a meritocracia dentre aqueles do segmento favorecido, uma vez que são selecionados os candidatos de melhor desempenho no vestibular e que se inscreveram pelo sistema de cotas adotado. Em estudo sobre cotas para acesso ao Ensino Superior pelo critério etnia, "... no ano que antecede o vestibular, os alunos se dedicam ao estudo de uma forma que nunca haviam feito antes. Passar com nota alta é, pela primeira vez, um fator de prestígio e de valorização pessoal. Esta é uma das razões, inclusive, que torna o vestibular uma instituição importante exatamente na medida em que ele valoriza o estudo e não a raça, o poder aquisitivo ou o prestígio social".

Objetivo

Analisar o desempenho dos alunos nas provas objetivas de Conhecimentos Gerais nos Vestibulares da UNESP dos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, com foco na análise comparativa do desempenho dos alunos egressos das escolas públicas sem formação complementar em cursos pré-vestibulares e desempenho dos alunos de escolas privadas sem formação complementar em cursos pré-vestibulares, nas disciplinas e nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

Metodologia

No desenvolvimento metodológico do projeto, foram comparados os desempenhos dos alunos nas Provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, cada um deles composto por 90 questões objetivas organizadas nas diferentes áreas especificadas nos PCNs do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (elementos de língua portuguesa e literatura, língua inglesa, educação física e arte), Ciências Humanas e suas tecnologias (elementos

de história, geografia e filosofia) e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (elementos de biologia, química, física e matemática).

Em cada um dos anos de vestibular analisados, foi considerado o percentual de alunos que indicou a resposta correta para cada questão da prova, considerando três grupos de alunos: A) alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de escolas da rede da Secretaria Estadual de Educação-SP, no ano em que prestaram o vestibular, e que não tinham feito curso pré-vestibular (excluídos deste grupo os alunos de escolas públicas de cursos técnicos, ligadas ao Centro Paula Souza da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, e alunos de escolas públicas federais); B) alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de escolas privadas no ano em que prestaram o vestibular, e que não tenham cursado curso pré-vestibular; C) total geral de alunos que participaram do vestibular do ano, excluídos os alunos treineiros (alunos com Ensino Médio não concluído).

Para o levantamento dos dados foi utilizado o Banco de Dados Microsoft SQL Server 2012, da Fundação Vunesp, desenvolvido a partir do software Microsoft Visual Studio NET 2012, e os dados disponíveis nas publicações da Fundação Vunesp Relatório Vestibular 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Para cada grupo analisado, o número de alunos participantes da prova de Conhecimentos Gerais, por ano de vestibular, é o apresentado na Tabela 01, abaixo:

Tabela 01-Número de alunos presentes à prova de Conhecimentos Gerais, Vestibular UNESP 2010 a 2014.

Grupos de Alunos		Número de Alunos				
		Vestibular				
		010	011	012	013	014
a) Alunos de escolas públicas que fizeram a prova de CG, que não tenham feito curso pré-vestibular.	Presentes à prova	5.911	3.659	3.194	0.967	0.180
b) Alunos de escolas particulares que fizeram a prova de CG, que não tenham feito curso pré-vestibular.	Presentes à prova	7.180	7.123	9.602	0.676	3.859
d) Total geral de alunos que fizeram a prova de CG.	Presentes à prova	1.508	3.178	2.840	4.393	8.739

A partir do percentual de alunos que indicou a resposta correta para cada uma das 90 questões da prova, foram calculados, para cada grupo de alunos, o valor que representa a média dos percentuais de acerto por questão no conjunto das 90 questões da prova, para o conjunto de questões de cada uma das áreas definidas nos Parâmetros Curriculares, e para o conjunto de questões de cada uma das disciplinas componentes de cada área.

Resultados e discussão

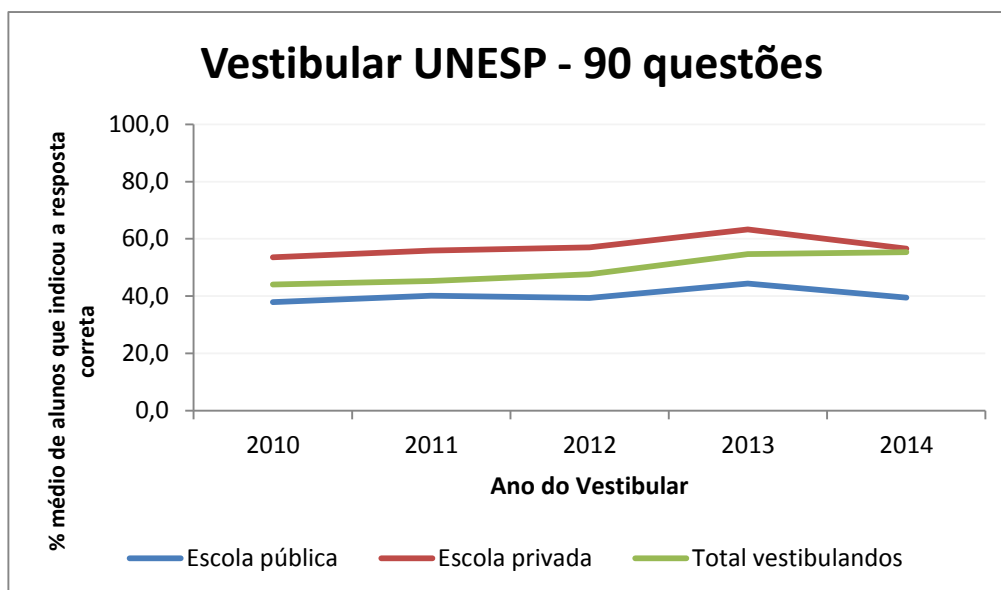
No Vestibular UNESP, nos anos considerados, as provas foram elaboradas de conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em cada prova, 90 questões objetivas, 30 delas para cada uma das áreas especificadas nos PCNs do Ensino Médio: 30 questões da área Linguagens e Códigos: Elementos da Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa, Educação Física e Arte; 30 questões da área Ciências Humanas: Elementos de História, Geografia e Filosofia; e 30 questões da área Ciências da Natureza e Matemática: Elementos de Biologia, Química, Física e Matemática. Todas as questões de múltipla escolha, cinco alternativas de resposta.

Neste estudo são apresentados os valores que representam a média dos percentuais de acerto para o conjunto de questões da prova, nas cinco edições de vestibulares aqui analisados; os valores que representam a média dos percentuais de acerto para o conjunto de 30 questões de cada área componente da prova; assim como também são apresentados e discutidos os valores que representam a média dos percentuais de acerto para o conjunto de questões das disciplinas componentes de cada área.

Quando nos referimos ao percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para um determinado grupo de questões, não significa que esses alunos acertaram as mesmas questões. Significa tão somente que, em média, para cada uma das 30 questões do núcleo Ciências Humanas, por exemplo, um determinado percentual de alunos indicou a resposta correta. Significa que, em média, para cada uma das questões de História, um determinado percentual de alunos indicou a resposta correta. O mesmo para cada uma das questões Geografia e de Filosofia; e o mesmo para os demais núcleos e disciplinas. Do mesmo modo, quando nos referimos a um grupo de alunos tendo melhor desempenho que outro, significa que o percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para aquele conjunto de questões é superior ao percentual médio verificado no outro grupo de alunos.

Para efeito de comparação e análise, o Gráfico 01, a seguir, apresenta os resultados considerando três grupos de alunos: Alunos de Escola pública (escolas da rede pública estadual paulista, ligadas a Secretaria de Educação do Estado); Alunos de escolas privadas; Total de alunos que se submeteu à prova de Conhecimentos Gerais no vestibular do ano, (incluindo os alunos de escola pública e/ou privada, sem ou com formação complementar em cursos pré-vestibulares, excluídos os alunos “treineiros”, que não concluíram o Ensino Médio).

Gráfico 01 – Percentual médio de alunos que apresentou a resposta correta para o conjunto de questões das provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.



O Gráfico 01 evidencia que em todos os vestibulares analisados o percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões da prova foi maior no grupo egresso de escolas privadas que no grupo egresso de escolas públicas. Embora os percentuais variem de ano para ano, ambas as curvas apresentam o mesmo comportamento. Ou seja, se em um determinado ano aumentou o percentual médio de alunos de escolas públicas que indicou a resposta correta, houve aumento correspondente dentre os alunos da escola privada. Na média dos cinco vestibulares analisados, dentre os vestibulandos egressos da escola privada o percentual médio daqueles que indicaram a resposta correta foi 42,2% superior ao dos vestibulandos da escola pública.

Há que se ressaltar o fato de que a curva central, correspondente ao total dos vestibulandos, não acompanhou o comportamento das demais curvas: no Vestibular 2014 caíram os percentuais médios de alunos de escola pública e de escola privada que indicaram a resposta correta para as questões, mas no total de vestibulandos essa queda não se verificou. Tal comportamento da curva se deve, possivelmente, ao efeito da formação complementar de cursos pré-vestibulares, associado ao fato de que no total de vestibulandos estão incluídos aqueles que, embora egressos de escolas públicas, não são da rede da Secretaria de Educação paulista, tais como aqueles egressos de escolas ligadas à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (escolas do Centro Paula Souza) e escolas federais. Esse fator pode ter contribuído para que o percentual médio no total de vestibulandos se mantivesse crescente. Ainda assim, nos cinco vestibulares, o percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para as questões foi maior dentre aqueles da escola privada que no total de vestibulandos, grupo no qual também estão inclusos.

A Tabela 02, a seguir, apresenta os percentuais médios de alunos que indicaram a resposta correta para o conjunto de questões de cada uma das áreas componentes da prova, em cada um dos anos de vestibular.

Tabela 02 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões no conjunto de questões das áreas, Vestibular UNESP de 2010 a 2014.

no	Linguagens e Códigos			Ciências Humanas			Ciências da Natureza e Matemática		
	scola pública	scola privada	total vestibulandos	scola pública	scola privada	total vestibulandos	scola pública	scola privada	total vestibulandos
010	7,6	6,9	2,7	2,1	7,7	5,6	4,2	6,2	5,2
011	4,2	6,0	0,8	2,0	0,4	7,6	6,9	1,2	9,4
012	9,9	0,7	6,8	5,4	4,3	1,6	2,9	6,0	4,6
013	9,2	9,5	6,1	6,4	5,3	3,7	7,6	5,1	3,4
014	2,8	3,1	0,4	1,8	9,6	8,9	3,8	7,0	6,6

Os dados da Tabela 02 evidenciam que, para qualquer grupo de alunos que se considere, houve maior percentual de alunos indicando a resposta correta para o conjunto de questões de Linguagens e Códigos, ao qual se seguiu Ciências Humanas. Na área de Ciências da Natureza e Matemática esse percentual foi bastante mais baixo em todos os grupos de alunos considerados, sendo que no grupo de alunos egressos da escola pública foi, nos vestibulares 2012, 2013 e 2014, menor que a metade daquele verificado em Linguagens e Códigos.

Também se verifica pela Tabela 02 que dentre os alunos da escola pública o percentual daqueles que indicaram a resposta correta ficou bem aquém daqueles da escola privada. Em todas as áreas, a vantagem de um grupo sobre o outro ficou entre cerca de 10 e cerca de 20 pontos percentuais, ou seja, nos casos mais extremos, verificou-se no grupo da escola privada cerca de 60% mais alunos indicando a resposta correta, quando em comparação ao grupo egresso da escola pública.

Esses resultados sinalizam aos gestores da educação e gestores escolares, quer da escola pública quer da escola privada, a necessidade de se discutir práticas pedagógicas que resultem em maior domínio e consolidação de conhecimentos e habilidades associadas aos conteúdos curriculares da área Ciências da Natureza e Matemática, assim como que se diagnostique e se ampliem as estratégias que parecem resultar em maior sucesso na aprendizagem de conteúdos de Linguagens e Códigos e de Ciências Humanas.

Nos gráficos a seguir, o percentual médio de alunos que indicou as respostas corretas para o conjunto de questões associadas ao conteúdo curricular das disciplinas da área Linguagens e Códigos.

Gráfico 02 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões de Língua Portuguesa e Literatura, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

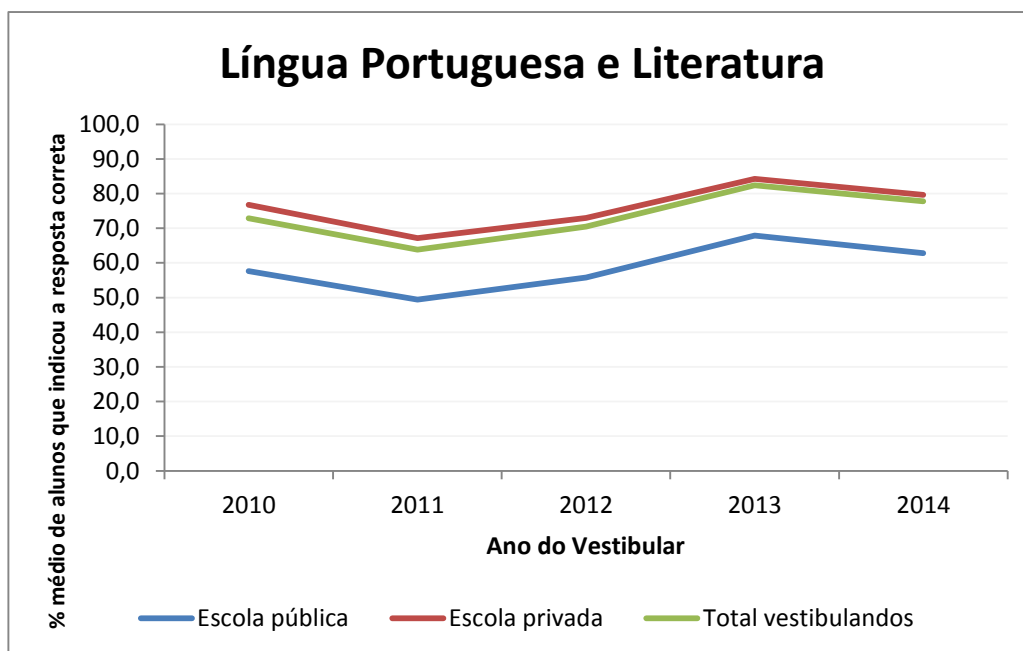
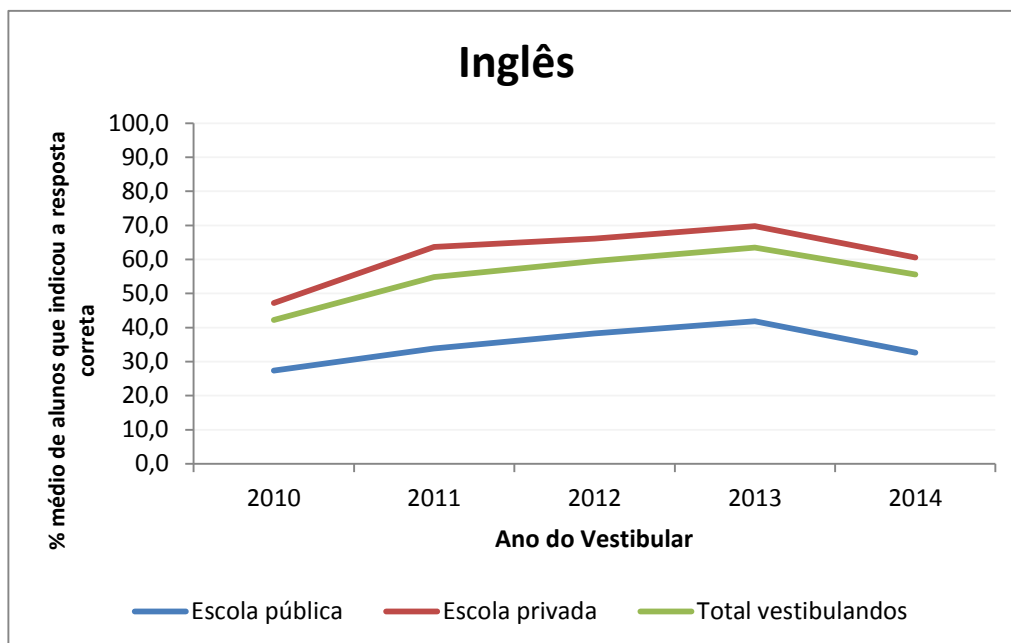


Gráfico 03 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões de Inglês, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.



Verifica-se que em Linguagens e Códigos, tanto os alunos da escola pública quanto os da escola privada tem bom desempenho em Língua Portuguesa e Literatura,

ainda que com vantagem para o primeiro grupo. Em Inglês, porém, o quadro se modifica: os alunos da escola privada mantêm o bom desempenho, mas é baixo o percentual de alunos da escola pública que indica a resposta correta para questões dessa disciplina. A vantagem de um grupo sobre outro chega, em alguns vestibulares, a quase 90%. Essa diferença de desempenho talvez se deva não apenas às características das aulas e recursos pedagógicos nos dois grupos de escolas (pública e privada), mas também ao perfil socioeconômico nos dois grupos de alunos, o que pode garantir formação complementar diferenciada.

Nos gráficos a seguir, o percentual médio de alunos que indicou as respostas corretas para o conjunto de questões associadas ao conteúdo curricular das disciplinas da área Ciências Humanas.

Gráfico 04 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões de Geografia, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

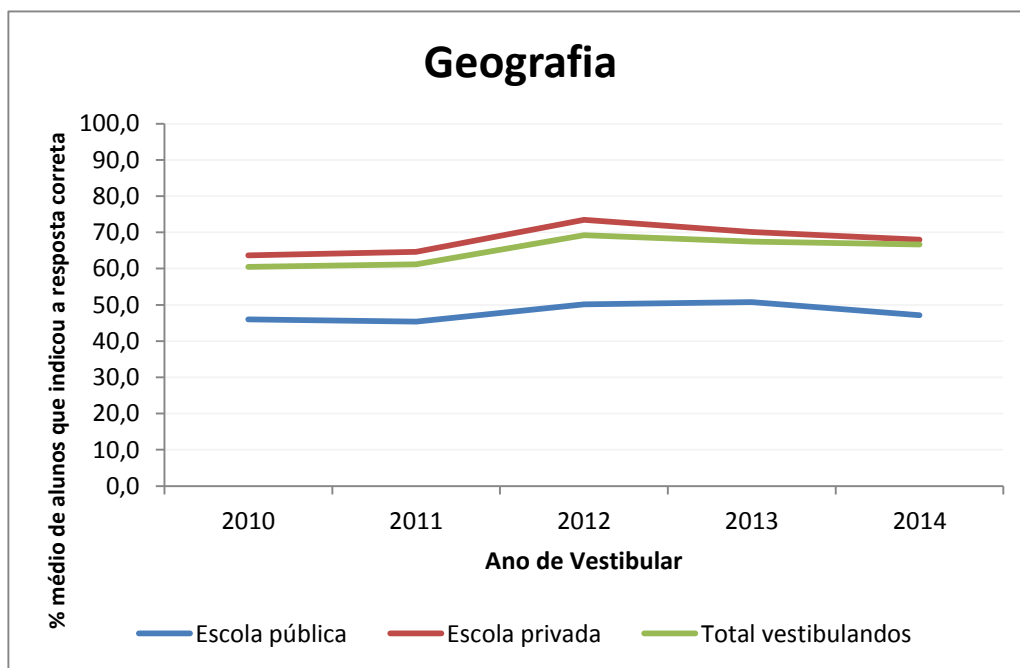


Gráfico 05 – Percentual médio de alunos que indicou a respostas correta para questões de História, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

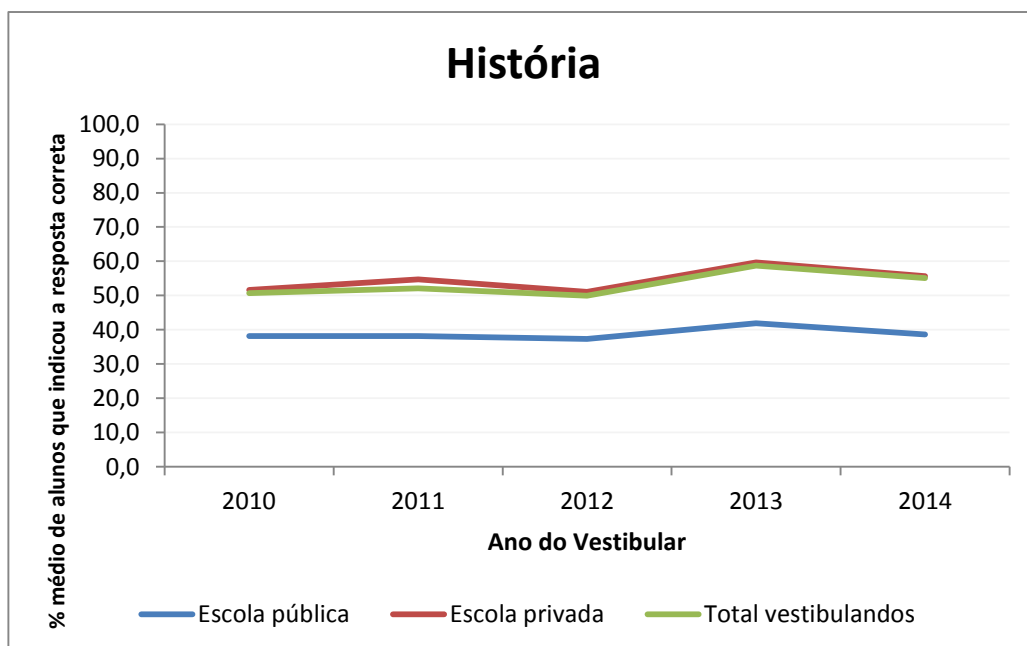
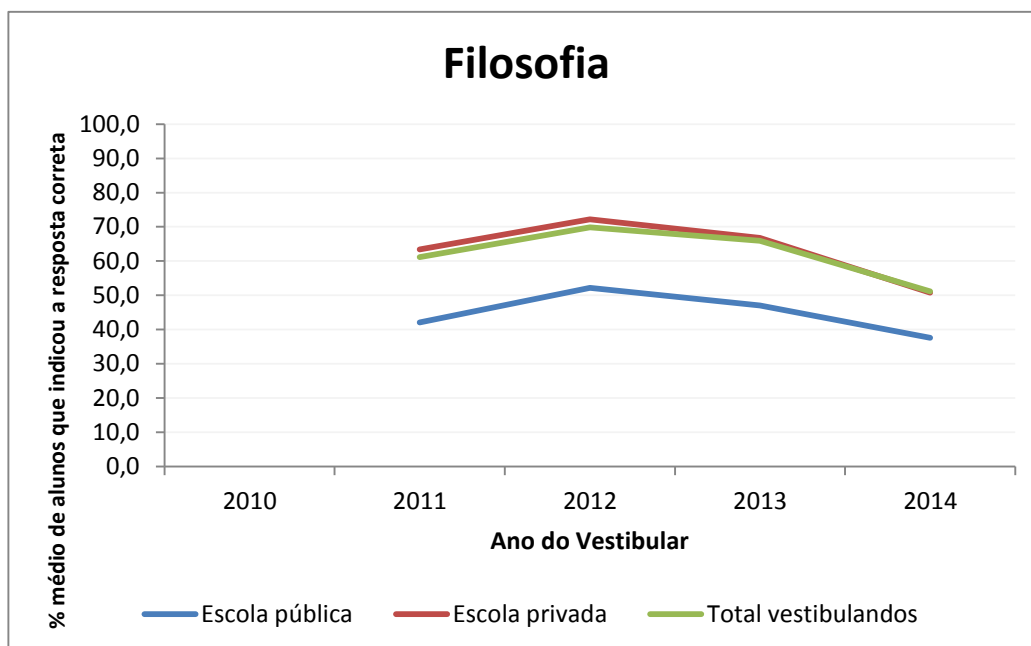


Gráfico 06 – Percentual médio de alunos que indicou a respostas correta para questões de Filosofia, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.



Em Ciências Humanas, o grupo de alunos da escola pública apresenta melhor desempenho em Geografia, mas no grupo egresso da escola privada o percentual

daqueles que acertaram as questões de Geografia foi cerca de 40% maior. Em História, em todos os anos analisados o percentual médio de alunos da escola pública que respondeu corretamente as questões ficou em cerca de 40%, enquanto entre o alunos da escola privada o desempenho ficou em cerca de 55%. Em Filosofia, os alunos da escola pública apresentaram bom desempenho nos vestibulares de 2011 e 2012, com queda em 2013 e queda mais acentuada em 2014. Questões associadas a essa disciplina só passaram a compor a prova de Conhecimentos Gerais da UNESP em 2011, uma vez que nesse ano a disciplina a estava efetivamente implantada no Currículo e em curso em todas as séries do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas. A queda no desempenho dos alunos indica a necessidade de se investigar se as provas se apresentaram mais exigentes a cada ano, se não estaria havendo a devida aquisição de conhecimentos associados a essa disciplina, ou ambos. Tem-se aqui elementos que permitem aos professores discutir a ênfase e aprofundamento dos assuntos discutidos em aula, as estratégias para a aprendizagem e, dado o caráter destas disciplinas, a própria formação geral dos alunos enquanto cidadãos, incluindo a formação ética, política e social.

Nos gráficos a seguir, o percentual médio de alunos que indicou as respostas corretas para o conjunto de questões associadas ao conteúdo curricular das disciplinas da área Ciências da Natureza e Matemática.

Gráfico 07 – Percentual médio de alunos que indicou a respostas correta para questões de Biologia, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

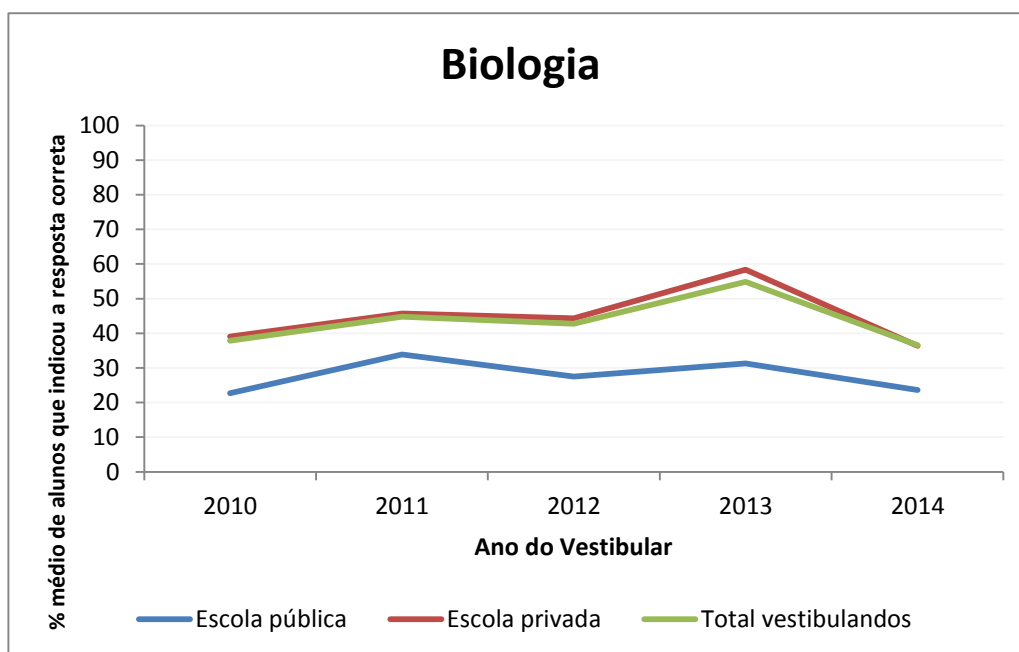


Gráfico 08 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões de Química, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

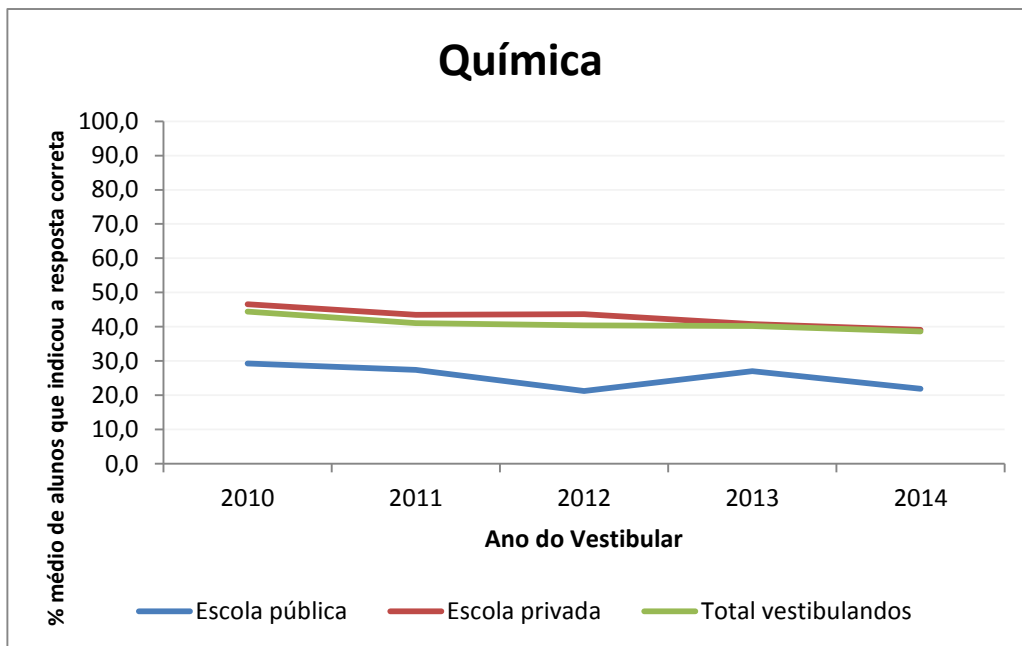


Gráfico 09 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões de Física, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

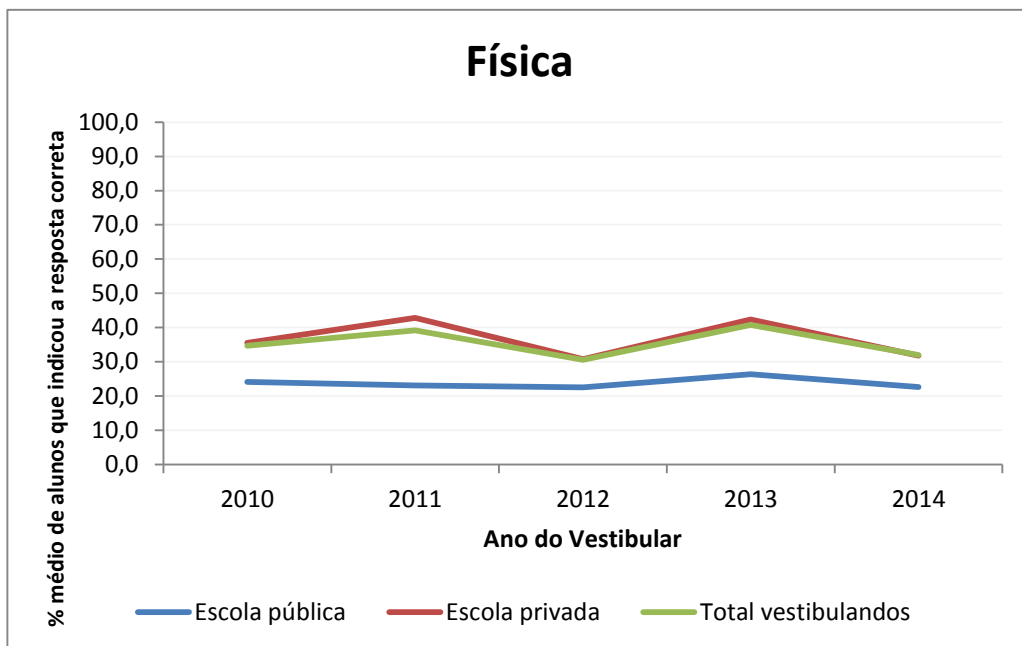
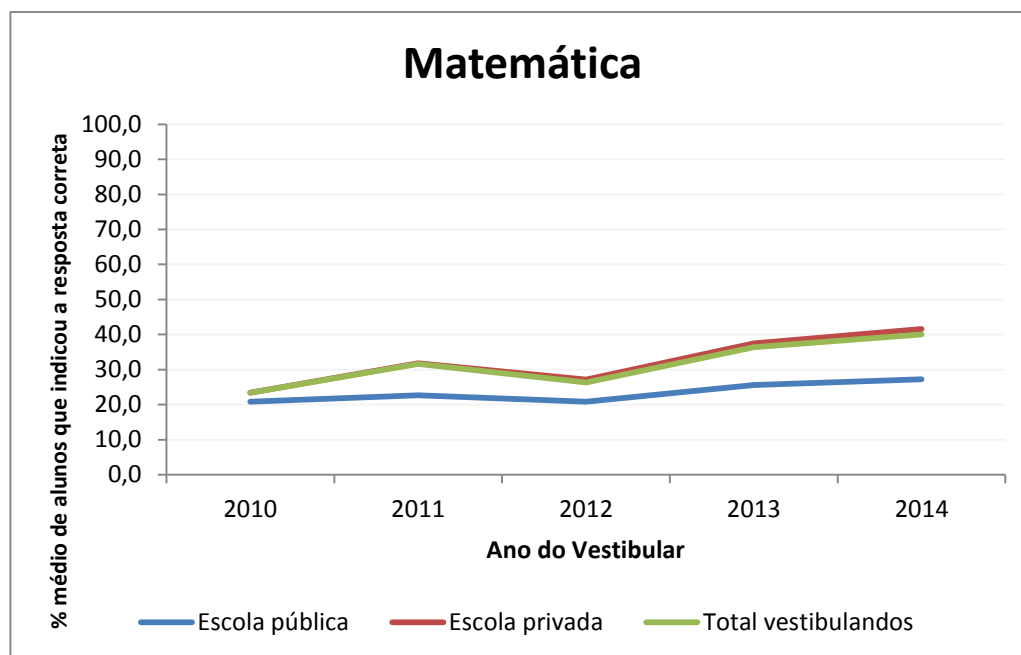


Gráfico 10 – Percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para questões de Matemática, provas de Conhecimentos Gerais dos Vestibulares UNESP de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.



Ciências da Natureza foi a área na qual se verificou o menor percentual médio de alunos que indicou a resposta correta para as questões. A diferença de desempenho entre os alunos da escola pública e aqueles da escola privada, dependendo do ano e da disciplina, chegou a 85%. Dentre os alunos da escola pública, em Química e Física o percentual médio daqueles que responderam corretamente as questões das disciplinas não chegou a 30%, e entre os da escola privada esse percentual ficou próximo a 40%. Em Biologia, o desempenho foi um pouco superior nos dois grupos de alunos, mas ainda assim apenas próximo a 30% entre os alunos da escola pública.

Em Matemática, o percentual médio de alunos que acertou as questões era o mais baixo até o vestibular 2012, assim como era baixa a diferença de desempenho entre os grupos de alunos. No Vestibular 2013, porém, verificou-se um aumento no percentual daqueles que apresentaram resposta correta para questões de Matemática, aumento esse que se intensificou no vestibular 2014 em ambos os grupos de alunos, mas com aumento mais acentuado dentre aqueles da escola privada. Deste modo, no Vestibular 2014 o desempenho dos alunos em questões de Matemática superou aquele verificado em Biologia, Física e Química, disciplinas nas quais houve queda no desempenho. Esses dados permitem indagar se tem havido ganhos na aprendizagem de Matemática, e perdas na aprendizagem das outras disciplinas, ou se as questões apresentadas aos alunos foram menos exigentes em Matemática. Contudo, há que se observar que no Vestibular 2014 houve queda no desempenho não apenas em Biologia, Física e Química, mas também em todas as outras disciplinas, as quais compõem as áreas de Linguagens e Códigos e de Ciências Humanas. Ou seja, não foram as questões de Matemática que se apresentaram mais fáceis que nos vestibulares anteriores, pois se assim o fosse o desempenho nas demais disciplinas teria se mantido. Embora haja a possibilidade de que, exceto com relação à Matemática, as questões de todas as outras

disciplinas tenham se apresentado mais difíceis, embora não tenha havido orientação para tal, há também que se considerar a possibilidade de que um maior contingente de alunos não tão bem preparados esteja se incorporando ao processo do vestibular, fazendo aumentar o percentual médio daqueles que não acertam as respostas das questões. No Vestibular 2014, o total de alunos que compareceu a prova de Conhecimentos Gerais foi cerca de 25% maior que aquele verificado no Vestibular 2010. Ainda assim permanece o fato de que, em Matemática, tem havido aumento no percentual médio daqueles que respondem corretamente questões da disciplina. Se o caso é de ganho em aprendizagem, há que se investigar as estratégias que se têm mostrado exitosas, ampliando-as e estendendo seus efeitos para o conjunto de disciplinas e conteúdos curriculares definidos para o Ensino Médio.

Espera-se que os dados aqui apresentados instiguem discussões acerca da diferença de desempenho de alunos de escola pública em relação àqueles de escola privada em vestibulares, concursos e outros processos avaliativos que se baseiam na classificação por score; espera-se que promovam discussões acerca do desempenho dos alunos e conhecimentos efetivamente consolidados por estes; espera-se que promovam a discussão de estratégias de ensino que recolorem os alunos, independentemente da origem escolar, em condições de igualdade na aprendizagem dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento das habilidades definidas para os anos finais da escolarização na Educação Básica.

Referências

BINDI, C.E. Ditadura das cruzadinhas. Campinas, maio, 2005. Disponível em: <[HTTP://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/maio2005/clipping050511_folha.htm](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/maio2005/clipping050511_folha.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2000.

FUNDAÇÃO VUNESP. Relatório Anual Vestibular UNESP/Fundação Vunesp – v.1 (1981) --, São Paulo: Fundação Vunesp, 1981 - Anual 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

MICROSOFT SQL SERVER 2012, da Fundação Vunesp, desenvolvido a partir do software Microsoft Visual Studio NET 2012,

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Edição especial.

ROCHA, G.T.; DEGELO, G. C.; RODRIGUES, M.F.; MARQUES, J.F.; SANTOS, F.S.; REIMER, J.; CCARVALHO, L.L., CRUZ, A.M. e RUCINI, P.H. Olimpíada de biologia nas escolas públicas de Botucatu – SP. Revista da SBEnBio – Número 03, pp 917-926. 2010.

ROCHA, G.T.; AZEVEDO, T.C.A.M. e TREVISAN, L.M.V. Análise do Desempenho dos Alunos na Prova de Conhecimentos Gerais nos Vestibulares UNESP 2010-2012. Anais da VII Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/publicacoes.php>. 2013>.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.152 p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Matrizes de Referência para a Avaliação – Documento Básico, São Paulo. SEE. 2009.

Vestibular Brasil Escola - Ações Afirmativas das universidades. Disponível em: <<http://vestibular.brasescola.com/cotas/acoes-afirmativas-das-universidades.htm>>. Acesso: 22 enero (2013).

A produção de conhecimento em políticas educacionais dos programas de pós-graduação em educação da universidade estadual paulista

Kellcia Rezende SOUZA¹
Maria Teresa Micely KERBAUY²

Um espaço significativo para a produção de conhecimento do campo educacional consiste na Universidade e, conseqüentemente, na Pós-graduação, exatamente pela centralidade que nos programas ocupa a prática da pesquisa. Por isso, há a necessidade de avaliação do que vem sendo desenvolvido, em termo de produção de conhecimento nos programas de Pós-graduação, uma vez que estes, historicamente, se concretizam em locus privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Os cursos de mestrado e doutorado constituem um espaço privilegiado de produção do conhecimento e que os estudos sobre a política educacional têm ocupado lugar emergente no seio da Pós-graduação em Educação, objetivamos investigar as tendências subjacentes as pesquisas em políticas educacionais na produção dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. A análise dos dados, mediante a classificação, foi realizada com base na análise dos conteúdos dos resumos, buscando identificar os elementos em comum dos trabalhos. Tomamos como objeto para compreender esta problemática as dissertações e teses, com temáticas voltadas para a área da política educacional.

O estudo se sustenta no objetivo de conhecer os diferentes enfoques e caminhos já trilhados pelas pesquisas que refletem a política educacional. A busca se justifica por sua capacidade de oferecer um panorama abrangente da produção acadêmica sobre o tema no campo educacional da Pós-Graduação da Unesp e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento.

No que concerne aos programas de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu), podemos perceber a significativa expansão a partir dos dados da avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponíveis em seu portal³, No triênio 2001 a 2003 foram avaliados 68 programas, número que praticamente dobrou no período de 2007 à 2009, totalizando 122 programas.

Conforme dados disponibilizados no portal da respectiva instituição, em 2014, há 154 programas e 225 cursos de Pós-graduação em Educação (stricto sensu), englobando os oferecidos na modalidade profissional. A região Sudeste dispõe da maior quantidade de programas, totalizando 50, destes, 24 estão localizados no Estado de São Paulo⁴. A Unesp oferece 4 programas na área da Educação, nos campus de Araraquara, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro.

A escolha da Unesp se deu, pois as pesquisadoras estão vinculadas a instituição. Dessa forma, compreender a realidade que esta inserido constitui premissa singular para

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – CEP: 14800-901 – Araraquara-SP/Brasil – Kellcia@hotmail.com - **Eixo Temático 1 | Política e Gestão Educacional.**

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - CEP: 14800-901 – Araraquara-SP/Brasil – kerbauy@travernet.com.br - **Eixo Temático 1 | Política e Gestão Educacional.**

³ Portal CAPES - <http://www.capes.gov.br/>. Dados atualizados no portal em 25 de novembro de 2014.

⁴ Não foram computados os programas de pós-graduação na modalidade profissional.

uma compreensão macro do fenômeno. Ademais, trata-se de uma universidade pública com expressivo destaque nas atividades de ensino, extensão e, sobretudo, pesquisa. É a única instituição, das três universidades públicas paulistas, que esta presente em todas as regiões do estado (FONSECA-JANES, 2010).

Panorama das pesquisas em políticas educacionais dos programas de pós-graduação na área de educação da UNESP

A Unesp, com seus quatro programas de Pós-Graduação na área de Educação, todos com atividades iniciadas a mais de 10 anos⁵ e com linhas de pesquisas sobre a temática tem contribuído decisivamente para o incremento de formação de pesquisadores e, conseqüentemente, da produção de conhecimentos no campo educacional, permitindo assim, compreender os múltiplos fenômenos da educação.

Nessa perspectiva, o estudo foi desenvolvido mediante análise das pesquisas resultantes dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Unesp - Campus de Araraquara, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro, no qual, a partir do olhar de vários autores, encontramos subsídios para oferecer uma visão representativa do que se produziu sobre a área de políticas educacionais.

A composição do campo amostral se deu em um primeiro momento por um inventário das produções, em seguida, foi realizada a seleção daquelas que atenderam aos seguintes critérios: (a) tratar da política educacional enquanto problemática da educação brasileira; (b) reportar-se ao período de 2009-2013 ou à fração dele; (c) ser de natureza acadêmica-científica; (d) estar disponibilizada em banco de dados eletrônicos⁶. Os trabalhos classificados foram selecionados por pesquisas oriundas de programas de pós-graduação em Educação da Unesp - Campus de Araraquara, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro, que englobam teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Buscou-se investigar as pesquisas que evidenciavam nos títulos, resumos e palavras-chave a presença das expressões: Política educacional; Política Pública; Estado; Governo e Legislação; Projetos e programas governamentais; Partidos políticos e Entidades sindicais. A partir desse levantamento, foi selecionado um universo de 37 teses e 48 dissertações, totalizando 85 trabalhos. Importa-nos salientar o fato de que esse dado expressa que a categoria de “Políticas Educacionais” tem respondido um número significativo de pesquisas no período investigado.

As produções foram analisadas a partir da leitura dos seus respectivos resumos. Reconhecemos as limitações impostas na análise dos resumos, pois nem sempre estes deixam transparecer a amplitude das discussões travadas no corpo do trabalho. No entanto, considerando que, ainda com essas restrições, os resumos devem evidenciar as intencionalidades, os contornos das abordagens teóricas, os caminhos metodológicos e os resultados das pesquisas, dando indicativos para o olhar do objeto investigado.

O movimento do conhecimento produzido sobre a política educacional nas dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação em Educação da Unesp, inicialmente, nos leva a registrar a dificuldade evidenciada no percurso de análise dos dados, em virtude da heterogeneidade dos conteúdos do resumo, que apresentavam falta de informações concernentes ao caminho metodológico e genéricas considerações sobre

⁵ Os programas de Pós-graduação na área de educação da Unesp de Marília, Araraquara, Presidente Prudente e Rio Claro iniciaram suas atividades respectivamente em 1988, 1997, 2001, 2003.

⁶ Portal eletrônico dos programas e Capes.

os resultados das investigações, realidade que também foi constatada no estudo de Wittmann e Gracindo (2001). Esse fato foi evidenciado em maior proporção nas dissertações, do que nas teses. Como o mestrado corresponde a etapa inicial de formação de pesquisadores, tende a apresentar níveis de menor complexidade no desenvolvimento das pesquisas, o que pode comprometer o grau qualitativo da produção.

No que tange ao período temporal da produção, nota-se que o ano de 2010 contemplou a maior quantidade, totalizando 25 trabalhos, o que significa quase o dobro, se comparado ao ano anterior. Porém, o número não se estabiliza nos anos seguintes, destacando uma acentuada queda na quantidade trabalhos.

Além disso, há uma assimetria entre a quantidade de pesquisas vinculadas aos programas. Por serem mais antigos e, conseqüentemente, mais consolidados, os Programas de Araraquara e Marília⁷ concentram o maior número de produções no período, respectivamente 26 e 37 pesquisas. Em contrapartida, os Programas de Presidente Prudente e Rio Claro⁸ somam 22 trabalhos, ambos com 11 cada. Estes últimos, respectivamente, passaram a oferecer cursos de Doutorado a partir do ano de 2010 e 2012.

Verificamos também, que a maior incidência de trabalhos focalizam a educação básica, ao todo 60 pesquisas. No que tange as etapas da educação básica, o Ensino Fundamental é a que abarca a maioria das produções, totalizando 35, enquanto que a Educação Infantil compreende 9 e o Ensino Médio 4. Os demais trabalhos investigaram mais de uma etapa da educação básica.

Como podemos notar, mais da metade dos trabalhos estão voltados para o Ensino Fundamental. Tal predominância reflete, em certa medida, a focalização desta etapa, como a que mais tem expressado preocupação dos pesquisadores. Identifica-se também o pequeno número de pesquisas sobre a Educação Infantil e a baixíssima produção referente ao Ensino Médio expressam um dado preocupante, que pode refletir não só a pequena prioridade das políticas educacionais voltadas para essas etapas, como também o escasso interesse por investigá-las.

O pequeno número de produção de conhecimento sobre a Educação Infantil e Ensino Médio demonstra a assimetria existente entre as opções de objeto de estudo, o que pode indicar uma limitação no campo das políticas educacionais, comprometendo uma perspectiva analítica da totalidade e as múltiplas relações que estão envolvidas nesse campo científico.

A disparidade de proporção de pesquisas também é constatada, quando comparamos com a quantidade de trabalhos que tratam da política educacional para o Ensino Superior e demais modalidades educacionais. Com a incidência menor, identificamos 15 produções concernentes ao Ensino Superior e 8 sobre as modalidades (Educação de Jovens e adultos – EJA; Educação à distância – EaD; Educação Especial e Educação Tecnológica e Profissional).

Embora nos últimos anos foi possível evidenciar a expansão da educação superior e tecnológica pública e privada, mediante políticas e programas (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni; Programa Universidade para Todos – Prouni; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

⁷ No período delimitado para o estudo, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília realizou o doutorado interinstitucional em educação (DINTER), a partir de um convênio com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As produções resultantes desse projeto também foram analisadas.

⁸ Não esta disponível na página do programa e no portal da Capes as produções de 2013.

Emprego – Pronatec, dentre outros), trata-se de um dado que expressa que os fenômenos têm sido pouco investigados, assim, limitando o desenvolvimento de parâmetros analíticos que tragam mais densidade as produções (SILVA e OURIQUE, 2012).

Souza (2003) aponta que as lacunas evidenciadas no processo de construção da área de política pública merece atenção especial, para que a partir dessas limitações sejam envidados esforços para superá-las, pois essa dinâmica se constitui em fator decisivo para o desenvolvimento científico alavancado da área.

Em face desse quadro, salientamos que os estudos sobre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior e as modalidades de ensino vêm merecendo abordagem crescente, em vista de sua relevância histórica, social e política no cenário educacional brasileiro. Logo, o desenvolvimento de projetos e provimento de financiamentos se constituem condições basilares, para que esses fenômenos correspondam percentuais expressivos de investigação.

Quanto a abrangência das questões investigadas, notamos que a predominância de investigações sobre a realidade da política educacional nos municípios paulistas, em especial, aqueles onde estão situados os programas. Por outro lado, há um percentual significativo de estudos concernentes a fenômenos de outros estados brasileiros e até de outros países, o que demonstra a contribuição para ampliação de investigações nos mais diferentes contextos. Além do impacto acadêmico e social, essas características levam os Programas a ter uma projeção em nível nacional e internacional.

Tendências temáticas das pesquisas em políticas educacionais dos programas de Pós-Graduação na área de educação da Unesp

Procedida a análise dos 85 resumos, deparamos nos trabalhos com uma ampla abordagem de distintas temáticas, o que, para Azevedo e Aguiar (2001) pode representar dois caminhos opostos: o primeiro condiz com a possibilidade de um debate amplo sobre os mais diversos temas da política educacional; o segundo, induz a reflexão referente a carência de aprofundamento dos temas da área.

Frente a essa realidade, optamos por classificar os trabalhos nas seguintes categorias: Estudos sobre políticas e programas governamentais; Legislação e direito à educação; Políticas de avaliação; Papel dos partidos políticos e outras entidades da sociedade civil e Políticas de financiamento e gestão (Tabela 1). É importante destacar que, a classificação das dissertações e teses em categorias para esta pesquisa corresponde a uma estratégia analítica que visa delimitar com mais precisão as interfaces que são comuns aos campos de investigação, porém, não invalida a presença de outras dimensões de análise, com maior ou menor nível de profundidade.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos analisados por temáticas

Temática Geral	Quantidade
Estudos sobre programas e projetos governamentais	24
Legislação e direito à educação	21
Políticas de avaliação	12
Papel dos partidos políticos e outras entidades da sociedade civil	6
Políticas de financiamento e gestão	22
TOTAL	85

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

Observamos que os trabalhos cujo foco principal corresponde as análises sobre programas e projetos governamentais, correspondem a maioria. Nessa categoria, encontram estudos sobre programas e projetos educacionais implantados nas esferas: municipal, estadual e federal, bem como, diretrizes de organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (Bird), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Segundo esses dados, podemos notar que nessa categoria encontram as principais tendências do estado da arte das pesquisas sobre política educacional nos programas da área na Unesp. A maior parte dos estudos é caracterizada como pesquisas documentais e de campo. Entretanto, percebe um número significativo de estudos de casos, principalmente, no que tange a esfera municipal, que se pautam em questionar como são implementadas os programas e projetos nas redes de ensino e escolas.

Destaca-se também a vasta distribuição de abordagem de temas, as pesquisas analisam programas e projetos relativos a formação de professores, gestão, alfabetização, planejamento e currículo. Observamos com maior incidência, dentre os que foram objetos dos estudos, os seguintes programas: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Programa de Ensino Integral – SP e Programa São Paulo Faz Escola.

Observamos que os trabalhos desse grupo têm mais claramente um núcleo comum de interesses, configurando um maior grau de organicidade entre eles, expressando assim, a prioridade que os programas e projetos assumem nas agendas dos governos federal, estadual e municipal, como estratégias para contemplar as políticas educacionais.

Na categoria políticas de financiamento e gestão situam-se pesquisas sobre o processo de implantação de políticas de democratização e processos de descentralização no âmbito dos sistemas de ensino e nas escolas, assim como, discussões concernentes a políticas de investimentos, ou seja, a regulamentação da arrecadação e distribuição dos recursos públicos destinados à educação.

Situam-se pesquisas que tem o objetivo de investigar políticas de reformas de gestão nos sistemas de ensino e nas escolas, a partir de definições macro e micro das políticas educacionais. Registramos que as produções fazem referências as condições de implementação do processo de municipalização, no que tange a estratégias para a descentralização, auto-gestão e autonomia. Assim como constatado no estudo de Oliveira e Teixeira (2001), a tese da municipalização desenvolveu-se aliada a concepção de descentralização.

Merece também destaque as discussões atinentes ao fenômeno da gestão democrática e os mecanismos de participação colegiada (Análise das repercussões de eleições de diretores de escolas, da participação popular e dos conselhos) e a focalização das investigações voltadas à educação básica, mais especificamente, ao Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Ademais, nesse grupo, constam os trabalhos que tem como objeto o financiamento, com a parcela maior de estudos sobre as questões postas pelas políticas nacionais, dentre elas, destacam-se: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que são analisados pela ótica de equidade e eficiência na alocação distributiva dos recursos e aplicação das verbas. Porém, chama a atenção o

significativo percentual de produções concernentes ao debate da privatização do ensino, bem como, das parcerias resultantes dos convênios público-privadas.

Por outro lado, as pesquisas sobre financiamento educacional deixaram de contemplar o Ensino Superior. A fim de alcançar aprofundamento sobre a temática, parece que falta ampliar o leque de temas tratados e uma aproximação crítica com maior vigor no que tange a equidade e eficiência de ensino.

A educação como direito se inscreve no campo das políticas públicas e a existência de um direito implica sempre a existência de um sistema normativo, tal pressuposto foi crucial para definirmos a categoria “legislação e direito à educação”, no qual figuram a terceira maior quantidade de produções. Aqui incluem trabalhos sistematizados após a LDB n. 9394/1996, leis orgânicas, direitos constitucionais, direitos humanos, políticas de combate a exclusão - as ações afirmativas, educação inclusiva e para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse grupo, observa-se que vários trabalhos que buscaram interpretar o conteúdo do texto legal, procurando expor a compreensão dos processos que engendram as decisões das políticas educacionais, em articulação com outras políticas estatais e municipais, bem como, com o contexto social mais amplo no qual elas vão incidir. Em número menor, encontram-se os estudos decorrentes de análises sobre o direito à educação, levando-se em conta a relevância que a educação adquire na construção do demais direitos.

Particularmente, nos últimos anos, se considerarmos as contínuas alterações que vem sofrendo a ordem legal de garantia da ampliação da escolaridade obrigatória, reflexos do Ensino Fundamental de nove anos e da expansão constitucional do direito à educação a população de 4 à 7 anos, esta temática pode representar a vitalidade e atualidade da temática na agenda das produções sobre a política educacional brasileira.

Quanto aos estudos sobre política de avaliação, destacam a abordagem de temas sobre a avaliação de programas, projetos, políticas e organizações educativas, bem como, a análise dos sistemas de avaliação de largas escalas. Nessa categoria, observamos a equidade das pesquisas no que concerne aos níveis de ensino. Há uma predominância de investigações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e suas interfaces com a universidade e escola.

Há que se ressaltar a abordagem, ainda que em menor número, da política de avaliação externa, expressada por investigações que analisam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o seu impacto para definição de diretrizes das políticas educacionais que objetivem a melhoria da qualidade do ensino.

Denota-se que o menor percentual de produções concerne as da categoria papel dos partidos políticos e outras entidades da sociedade civil. Neste grupo, enfatizam pesquisas sobre a relação dos partidos com a implantação de políticas educacionais e a influência dos movimentos sociais da sociedade civil.

Os estudos priorizaram a investigação da gestão dos partidos políticos e municípios e no estado de São Paulo, dentre eles, destaca-se o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No que concerne aos movimentos sociais, observamos a incidência da abordagem sobre os movimentos sindicais e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Estas discussões indicam a presença de uma abordagem relevante para a compreensão da influência de grupos sociais organizados na definição de políticas a serem implantadas no cenário educacional.

No conjunto dos trabalhos, podemos observar uma simetria na abordagem dos temas de algumas categorias, embora seja bastante evidente a disparidade entre a

categoria de papel dos partidos políticos e entidades da sociedade civil com as demais. Chama atenção este fato, pois são poucos os estudos que se preocupam com a investigação da interlocução das instituições genuinamente políticas, como os partidos e os movimentos organizados da sociedade civil, com a educação.

Considerações finais

Malgrado os limites desse tipo de estudo, em virtude dos dados resultarem dos resumos, a análise realizada permite afirmar a existência de um significativo acervo produzido na área de política educacional nos cinco anos aqui considerados. Podemos evidenciar uma acentuada focalização de pesquisas voltadas para a educação básica, ao mesmo tempo em que tal aspecto pode indicar um aprofundamento acadêmico de conhecimento sobre a referida etapa, é também revelador da carência de discussões concernentes ao ensino superior e modalidades de ensino, o que pode incidir na limitação de quadros analíticos desses segmentos.

Constatamos um conjunto pulverizado de temáticas, que foram agrupadas nas categorias: Estudos sobre políticas e programas governamentais; Legislação e direito à educação; Políticas de financiamento e gestão; Políticas de avaliação e Papel dos partidos políticos e outras entidades da sociedade civil. Embora averiguamos uma certa equidade, com relação ao número de produções das três primeiras categorias, pode-se afirmar o pequeno grau de problematizações de temáticas nas categorias de Políticas de avaliação e, principalmente, do papel dos partidos políticos e outras entidades da sociedade civil.

As limitações evidenciadas no estudo não invalidam a significativa contribuição que os programas da Unesp oferecem para a construção e consolidação do campo de investigações das políticas educacionais. A diversidade de temas registrados é um indicador de avanços da área, sinalizando o progressivo amadurecimento acadêmico-científico e consolidação desse campo no Brasil.

Esperamos, portanto, que este trabalho possa estimular o desenvolvimento de estudos sobre o mapeamento de fontes ainda não divulgadas no meio acadêmico, assim como a sistematização de análises sobre a constituição da área de políticas educacionais, a natureza de sua produção e a sua contribuição para o aprofundamento teórico e metodológico das análises.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de e AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro C. & GRACINDO, Regina V. (Coords.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997). Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 89 -108.

FONSECA-JANES, Cristiane R. X. A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo. Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2010.

OLIVEIRA, Cleiton; TEIXEIRA, Lucia H. G. Municipalização e gestão municipal. In: WITTMANN, Lauro C. & GRACINDO, Regina V. (coords.). O estado da arte em política e

gestão da educação no Brasil (1991-1997). Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 133-150.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Dez, nº 30, 2009. p. 534-550.

SILVA, Jorge P; OURIQUE, Maiane L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, nº 51, 2003. p. 15-20.

WITTMANN, Lauro C.; GRACINDO, Regina V. (Coords.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997). Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Educação para a cidadania: contexto político e primeiras reflexões

Maíra C. DARIDO¹
José L. BIZELLI²
Cristiano P. DUARTE³

Discutir a cidadania em um país cindido estruturalmente por fortes diferenças sociais não é tarefa fácil, já que os direitos legalmente conquistados carecem de “validade” (Habermas, 2007), ou seja, não chegam a ganhar o campo das ideias transformando-se em valores socialmente aceitos. Embora o Brasil esteja percorrendo um longo caminho para incluir a margem produzida historicamente à vida digna, o conjunto de políticas públicas desenhado mostra-se tímido para reverter dados que apontam, por exemplo, que a nona economia mundial, mesmo com a crise, ocupe a sexagésima posição em Educação.

Há que se considerar também, quando se trata de discutir a cidadania, o fato de que nosso apreço pela Democracia tem uma forte conotação autoritária. Os desejos de maior participação popular acabam por redundar em fórmulas que são absorvidas pela prática política da exclusão. Em verdade, nossas estruturas políticas sempre foram pouco permeáveis à participação cidadã e os momentos em que a população ganhou as ruas são raros.

A proposta de educação para a cidadania corrobora com o que preconizam os documentos oficiais que tratam da educação e apresenta uma relação com participação social: O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática (Brasil, 1997).

A década de 80 é caracterizada como um período de redemocratização da política no Brasil e, portanto, a promulgação da Constituição tem um significado histórico para os brasileiros de tamanha relevância que esta recebeu o título de "Constituição Cidadã" em referência aos avanços no que concerne aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Cidadã foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e representa um marco da democracia no Brasil por ter sido elaborada no fim de um período autoritário e repressivo de nossa história sinalizando uma resposta as reivindicações da sociedade civil contra o período ditatorial a que o país estava submetido desde 1964.

Com o fim do regime militar José Sarney assume a presidência da República e convoca uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição para o Brasil. Um dos objetivos da nova Constituição era reger a democratização do país eliminando os instrumentos jurídicos criados no período ditatorial culminando com um documento que privilegia a cidadania dos brasileiros resultante de um processo de lutas e conquistas de indivíduos e grupos sociais.

O artigo 1º elenca os princípios sob os quais o Estado brasileiro estará fundamentado: o primeiro é o princípio da soberania seguido da cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o do pluralismo político (Artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Esses

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus de Araraquara. Email: maira_darido@yahoo.com.br

² Professor Livre-Docente do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus de Araraquara. Email: bizelli@fclar.unesp.br

³ Discente do curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP – Campus de Araraquara. Email: chris_duarte13@hotmail.com

princípios corroboram com os ideais libertários que dominavam o pensamento social da época e abrem espaço para a participação social nas políticas públicas no Brasil.

Entre os direitos que garantem o exercício da cidadania de acordo com a Constituição de 1988 estão a igualdade dos indivíduos perante a lei, a liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão intelectual, de locomoção e associação, a inviolabilidade do sigilo das comunicações, o direito de propriedade e herança e a garantia de alguns direitos sociais como segurança, previdência social, saúde e educação.

A sessão I O capítulo III da Constituição de 1988 intitulado Da Educação, Cultura e do Desporto é dedicada as definições das obrigações do Estado com a educação.

Os artigos 205 a 214 do referido documento tratam do direito a educação, dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, sobre gratuidade do ensino, acesso a educação para portadores de necessidades especiais, ensino privado, conteúdos educacionais, as atuações da União, dos estados e municípios no financiamento educacional entre outros aspectos educacionais.

No artigo 205 a educação é defendida como direito de todos e dever do Estado: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação como direito de todos representa "um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania" (OLIVEIRA, 2001, p.15).

Na Constituição são estabelecidos os deveres do Estado para com a educação, entre os quais destacamos a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; atendimento especializado para alunos portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade e atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde (BRASIL, 1988).

Fica estabelecido ainda no referido documento o regime de colaboração para a atuação financeira em todos os níveis educacionais sendo definido que os municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

A formação para a cidadania e sua legitimidade no Brasil

As discussões da escola do século XXI perpassam pela questão da formação do estudante para o exercício da cidadania, para essa máxima há vários desdobramentos históricos e políticos. Para compressão do papel da escola e a importância da educação na formação dos cidadãos nos dias de hoje, torna-se necessário recorrer ao contexto político (BLATTES, 2006) que garantiu a oferta de educação escolar como responsabilidade das esferas governativas. Em uma sociedade de direitos, a Educação tem papel fundamental enquanto elemento de consolidação da liberdade de opinar ou escolher e meio capaz de permitir a apropriação dos códigos que facilitam a compreensão do mundo material construído.

A noção de formação para a plena cidadania inclui não só o acesso à conduta social – o esclarecimento sobre o conjunto de direitos e deveres de cada membro de uma determinada sociedade concreta –, mas também a apropriação pelo exercício democrático da convivência na *Ágora*, elementos que extrapolam o âmbito escolar e estão presentes nos modelos de sociedade que nortearam as criações e destruições da convivência pacífica entre os seres humanos (BIZELLI, 2010).

Marshall (1967) demarcou as bases da consolidação dos direitos que compõem, de forma constitutiva, a cidadania. Sua análise recaiu sobre a luta pela conquista dos direitos individuais humanos na Inglaterra dos séculos XVIII, XIX e XX. Suas conclusões mostram a evolução da cidadania em suas três dimensões distintas e complementares: a civil, a política e a social.

Embora o esquema de apresentação possa parecer relativamente simples, é possível perceber que as três dimensões construíram um caminho incremental positivo e progressivo, como resultado da luta das massas trabalhadoras inglesas pelos direitos civis os quais criaram condições favoráveis para que, então, seres humanos livres e iguais, capazes de interagir socialmente, conduzissem suas reivindicações rumo aos direitos políticos (SOUKI, 2006).

Liberdade individual, igualdade jurídica e participação política geraram, por seu turno, um movimento na direção de assegurar a todos um patamar adequado de dignidade e de bem-estar, sem o qual ficariam comprometidos os direitos precedentes. O direito do cidadão ganha a esfera jurídico-institucional para concretizar o seu reconhecimento e a sua validade (HABERMAS, 1998).

Para Marshall (1967), a principal característica da cidadania é a sua tensão em direção à igualdade, o que esbarra no conceito de justiça. O termo justiça, de maneira simples, diz respeito à igualdade de todos os cidadãos. É o princípio básico de um acordo que objetiva manter a ordem social através da preservação dos direitos em sua forma legal ou na sua aplicação concreta a casos específicos. A regra básica é que os iguais devem ser tratados da mesma forma, por exemplo, o peso do voto de todos os eleitores é igual. Mas como tratar os desiguais – ricos ou pobres; cultos ou incultos; sadios ou com alguma deficiência – sem provocar maior exclusão?

A relação entre cidadania e justiça se estabelece quando as ações estão voltadas para diminuir as desigualdades, traduzindo o aforismo “[...] tratar desigualmente os desiguais na medida da sua desigualdade”. (MARSHALL, 1967, p.65). O compromisso é oferecer proteção jurídica especial a parcelas da sociedade que costumam, ao longo da história, figurar em situação de desvantagem, a exemplo dos trabalhadores expostos a atividades de menor reconhecimento social, consumidores, população de baixa renda, crianças e adolescentes, etnias discriminadas e mulheres.

A educação institucional no Brasil, da forma em que conhecemos, começou no século XVIII com a revolução francesa que pregava a igualdade e liberdade de pensamentos para todos. Aos poucos ela começou a ser valorizada e a entrar nas constituições dos países reguladas por leis. No Brasil a educação formal esta relacionada a fatos históricos importantes e aspectos socioeconômicos específicos.

A vinda da família real para o Brasil, até antes de Dom João VI não havia ninguém ensinando o povo. O Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, que com o objetivo de catequização começou a ensinar ler e a escrever. Dom João Sexto decidiu criar uma escola de educação superior no Brasil para atender as necessidades das elites que não podiam mais viajar para Europa estudar.

Com a incipiência de uma classe média urbana é que se origina a discussão sobre o processo de expansão da educação para a população. No Brasil temos 3 marcos

nas trajetórias das políticas educacionais. As três gerações de políticas educacionais, esses marcos correspondem há alguns dos desafios históricos que o Brasil enfrentou:

1º Geração: anos 30, os conhecidos como manifesto dos pioneiros, convocaram a nação para pensar a importância da educação na formação de um país democrático. Mas, era uma educação para poucos. Relação democracia e educação.

O Estado Novo interrompe esse processo e só é retomado na primeira constituinte de 1946, onde se viu uma disputa entre a Igreja e os congressistas que defendiam a escola pública, leiga e obrigatória. Vargas seguindo modelo alemão instala um modelo de educação para o trabalho operário, trabalho técnico.

2º Geração: tramitou por 15 anos no congresso 1961. De 1961 até 1988, preocupação com o acesso a todos, questão quantitativa da escola. Pedagogia do tijolo, onde há a preocupação com a construção de escolas.

3º Geração: Superada, quase na totalidade, a escola para todos a questão que permeia de 1988 até hoje é a necessidade de se garantir uma educação de qualidade e que cumpra de fato com os ideais previstos em constituição. A LDB qualificou a gestão da educação como uma gestão democrática; conferiu autonomia ao município e apontou a necessidade de uma nova LDB aprovada em 1996. Uma versão grande a tudo que era centralizador, aversão à ordem militar.

A década de 80 é caracterizada como um período de redemocratização da política no Brasil e, portanto a promulgação da Constituição tem um significado histórico para os brasileiros de tamanha relevância que esta recebeu o título de "Constituição Cidadã" em referência aos avanços no que concerne aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Cidadã foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e representa um marco da democracia no Brasil por ter sido elaborada no fim de um período autoritário e repressivo de nossa história sinalizando uma resposta as reivindicações da sociedade civil contra o período ditatorial a que o país estava submetido desde 1964. Com o fim do regime militar José Sarney assume a presidência da República e convoca uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição para o Brasil.

Um dos objetivos da nova Constituição era reger a democratização do país eliminando os instrumentos jurídicos criados no período ditatorial culminando com um documento que privilegia a cidadania dos brasileiros resultante de um processo de lutas e conquistas de indivíduos e grupos sociais.

Para análise dessas questões constitucionais hoje, voltamos ao contexto histórico das polis, depois na formação do Estado Moderno aos dias de hoje.

O conceito de cidadania e suas transformações ao longo da história: quais cidadãos queremos formar?

A relação entre educação e cidadania é datada no mundo grego, mas especificamente, o conceito de cidadão esta intimamente vinculada aos primórdios da democracia.

No entanto, o sistema democrático na Grécia antiga era restrito para os proprietários de terras, o ser cidadão era definido pela liberdade do indivíduo e pela igualdade entre os pares. O aumento da produção e circulação de riquezas propicia o surgimento da democracia, da cidadania e da filosofia, porém é preciso atentar para as bases em que se assentam essas formas de exercer o poder, de participar da liberdade e de produzir o conhecimento. Aqueles gregos que enriquecem como comerciantes e

armadores não são iguais àqueles que possuem a propriedade da terra e do conhecimento, de modo que não reúnem os critérios para igual participação na formulação das leis (Châtelet; Duhamel; Pisier-Kovehner, 1994). Ser livre, portanto, é não exercer um trabalho, uma profissão, um comércio, uma tarefa material que corresponda à satisfação das necessidades próprias da vida. O trabalho, para os gregos, é incompatível com o exercício do livre pensar, com a produção de conhecimentos e com a participação política.

Dessa forma, o político grego ou o cidadão é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembleias e dos debates na ágora. Logo, a cidadania era exercida entre homens livres do trabalho – proprietários de terras e de conhecimentos e, por essas características, iguais entre si – com a Cidade-Estado, onde governavam e criavam as leis. A participação na vida pública das polis não era expandida para mulheres, idosos, crianças e estrangeiros. Marlene Ribeiro (2002), traça alguns questionamentos acerca dessa questão: Como pensavam e se educavam homens e mulheres excluídos da definição e da prática da cidadania? Como universalizar um conceito de cidadania – referência para a educação – que tem como conteúdo uma minoria, constituída pelos homens livres, adultos e letrados, que deixa de fora a maioria, constituída de outros homens, mulheres, escravos, trabalhadores e soldados? Poderá esse conceito grego de cidadania situar-se como horizonte da educação reivindicada pelos movimentos sociais populares?

É na constituição do Estado Moderno que o conceito de cidadania ganha outro enfoque. A igualdade e a liberdade, como direitos reivindicados pela burguesia que disputa o espaço público com a nobreza e o clero, a centralização do poder e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está compreendida a cidadania moderna (Ribeiro, 2002). Pensadores explicam o Estado como uma sociedade artificial, decorrente de uma convenção entre os homens que, segundo Hobbes (1992), buscam a paz e a segurança da propriedade. "A conservação da propriedade", enquanto produto do trabalho, "seria o fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas" (Locke, 1973). A convenção que criou o dinheiro permitiu que alguns homens, proprietários apenas de seu trabalho, pudessem apropriar-se, também, do trabalho de outros homens, subordinando-os (Locke, 1998).

No caso da cidadania moderna, os pensadores que refletem sobre o Estado-nação, no qual se encontram os fundamentos dessa cidadania, percebem a propriedade como resultante do trabalho humano. O trabalho significa, portanto, a ruptura com o estado de natureza e o fundamento do princípio da propriedade, que dá ao homem burguês a justificativa moral e legal para preservá-la e defendê-la.

É no Iluminismo que emerge a necessidade de se expandir o ensino público, visando uma educação leiga e gratuita, em que está implícita a necessidade de transferir o domínio da Igreja sobre os fiéis para a dominação do Estado sobre os cidadãos (Ribeiro, 1997).

Assim, com a consolidação do Estado liberal ocorre o afastamento do discurso da propriedade. Há um processo de reinterpretação dos conceitos de liberdade e igualdade, fundamentos da cidadania. O ponto central é entender qual e como se transplanta essa discussão para o cenário da educação no Brasil, dessa forma, qual formação cidadã que se espera da escola no século XXI?

Primeiras considerações da educação para a cidadania

Em base a estes princípios, a sociedade deveria oferecer, principalmente através da educação básica, condições igualitárias para que os indivíduos tivessem acesso ao exercício de uma cidadania ativa. Contraditando com este discurso, o Estado burguês cria artifícios que inviabilizam a universalização de uma educação pública articulada aos interesses dos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania.

A maioria dos autores reconhece a educação como um direito essencial para propiciar as condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. Para Ribeiro, o direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento da razão e da ciência. Porém, a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada (RIBEIRO, 2012).

Os indivíduos não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e, principalmente de escolarização. Se esse processo não se efetiva, automaticamente, está sendo negado um dos direitos essenciais da cidadania. Portanto, a educação pública é um dever básico do Estado para com os seus concidadãos. Se o acesso igual à educação é concebido como uma das condições essenciais da cidadania, então o Estado de direito o deve instituir sob pena de não garantir a igualdade dentro do próprio corpo político (Gaille, 1998).

Referências

BIZELLI, J. L. Educação para a cidadania. In David, C. M. Desafios contemporâneos da educação. São Paulo: Cultura Acadêmica.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

HABERMAS, J. Passado como futuro. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

NOGUEIRA, M. A. Da política do possível às possibilidades da política. Notas sobre a transição democrática no Brasil. Perspectivas (São Paulo), São Paulo, n.9/10, p. 1-23, 1986.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. Educ. Pesqui. vol.28 no.2 São Paulo July/Dec. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>>. Acesso em: em 04 set. de 2015.

Programa Ciências sem Fronteiras (CSF): uma análise a partir da pesquisa bibliográfica (2011-2014)¹

Maria Aparecida BOVÉRIO²
Joyce Mary Adam de Paula e SILVA³

O Programa Ciências sem Fronteiras (CSF) foi implementado no âmbito das políticas públicas educacionais do ensino superior brasileiro. Possui como finalidade promover o intercâmbio de estudantes, em vários países do mundo onde possuem parcerias. A proposta é conciliar conhecimento e pesquisas, promover a expansão e a internacionalização de áreas importantes para o desenvolvimento do Brasil, tais como: ciência, tecnologia, inovação, empreendedorismo e competitividade. Visa, ainda, atrair pesquisadores do exterior para as bolsas de Pesquisador Visitante Especial, destinado à liderança internacional que venha ao Brasil por até três meses por ano, durante dois a três anos e Atração de Jovens Talentos, destinado às pesquisas relevantes nos temas prioritários do programa a serem desenvolvidas no Brasil. Os candidatos às bolsas do programa CSF devem possuir bom desempenho acadêmico e ter proficiência em Inglês, Alemão, Francês, Espanhol ou Italiano, dependendo do país e das exigências para o intercâmbio.

No entanto, apesar da complexidade a que se destina o programa, não foram identificadas, no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teses que tenham investigado especificamente o Programa Ciência sem Fronteiras. Consta uma dissertação de autoria de Silva (2012a) que investigou a Cooperação Acadêmica Internacional da CAPES na perspectiva do programa CSF. Há poucos artigos e materiais informativos que analisam o programa CSF.

Considerando-se que o programa existe desde 2011, sua significativa abrangência, que é uma política pública implementada pelo Governo Federal, que foi pouco investigado e que não sofreu descontinuidade, justifica-se o interesse dessa temática, que merece e deve ser investigada. A pesquisa pode ser interessante e relevante para a sociedade, principalmente para os educadores e pesquisadores, porque pode lançar uma reflexão sobre a situação dos beneficiários, principalmente por proporcionar conhecimento dos prós e contras e quais são os impactos causados em suas vidas.

Tais razões motivaram a análise e discussão como contribuição que as pesquisadoras trazem para o processo de aperfeiçoamento da política educacional em debate. Nesse artigo, a contribuição foi a de apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica, sem a pretensão de se esgotar um tema tão complexo. O objetivo geral foi compreender o Programa CSF, identificar e avaliar os prós e contras, durante os três

¹ Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla e compõe um dos itens de investigação da pesquisa de Pós-Doutorado em Educação Escolar, Linha de pesquisa: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo, iniciada em março/2015, realizada na Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências (IB), *Campus* de Rio Claro/SP – Brasil. Pesquisadora Dra. Maria Aparecida Bovério, sob a orientação da professora Dra. Livre Docente Joyce Mary Adam de Paula e Silva.

² Pós-Doutoranda em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências (IB), CEP 13506-900, *Campus* de Rio Claro/SP - Brasil. mariaboverio@hotmail.com.

³ Professora Livre-Docente em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências (IB), CEP 13506-900, *Campus* de Rio Claro/SP - Brasil. joyce@rc.unesp.br.

anos de implementação e funcionamento do programa, por meio da pesquisa bibliográfica.

Descrição do trabalho desenvolvido: procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada neste estudo pautou-se na abordagem qualitativa com objetivo exploratório e, como procedimento técnico foi utilizado a pesquisa bibliográfica. De acordo com Minayo (2000) através da pesquisa qualitativa conseguem-se respostas mais particulares e obtêm-se opiniões mais precisas, informações e dados que expõem a realidade do tema estudado. Triviños (2011) escreve que a pesquisa qualitativa é a busca pelo entendimento dos significados dos fenômenos para os sujeitos investigados, entendendo quais são as causas dentro deste contexto.

Com fundamento nos conceitos apresentados, realizou-se a pesquisa bibliográfica, para investigar o que já foi pesquisado sobre o programa, a partir da consulta no banco de teses e dissertações da CAPES e de artigos, informativos e demais materiais encontrados. A pesquisa bibliográfica foi utilizada, inicialmente, com o propósito de identificar e apreender o conhecimento já produzido por outras pesquisas sobre o Programa CSF e, em seguida, para analisar e avaliar os prós e contras durante os três anos de implementação e funcionamento do programa. Segundo Oliveira (2010, p. 69) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com as obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. De acordo com Triviños (2011) a revisão da literatura permite a familiarização, em profundidade, com o assunto de interesse. O autor explica, ainda, que o processo de avaliação do material bibliográfico norteia até onde outros investigadores chegaram, seus esforços, métodos empregados, dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ainda ser investigado, etc.

Resultados da pesquisa bibliográfica: os diversos olhares do programa Ciências sem Fronteiras (CSF)

A pesquisa bibliográfica foi realizada, por meio da consulta online ao banco de teses e dissertações da CAPES. O descritor utilizado foi Ciências sem Fronteiras, com delimitação do período 2011-2014. Esta delimitação foi utilizada porque 2011 foi o ano de implementação do Programa CSF e 2014 foi o período, até então, delimitado para essa pesquisa. Foi identificada apenas uma dissertação de mestrado, de autoria de Silva (2012a), que investigou a Cooperação Acadêmica Internacional da CAPES na perspectiva do programa CSF. Não foi identificada nenhuma tese de doutorado. Em seguida, foi realizada outra pesquisa online para localizar as demais publicações: artigos, informativos e outros materiais que pudessem ser objeto de análise dessa pesquisa. Os artigos e informativos identificados são dos seguintes autores: Barreto et al. (2013), FEBRABAN (2013), Levorato (2013), Mello (2013), Menezes (2014), Silva (2012), Souza; Felipe (2013) e Thiesen (2013).

O CSF foi criado no âmbito de um contexto de cooperação em educação, ciência, tecnologia e inovação, iniciando as primeiras atividades com os Estados Unidos da América (EUA), após as relações de parceria estabelecidas entre a presidenta do Brasil, Dilma Rousseff e o presidente dos EUA, Barack Obama, com o oferecimento de

bolsas de estudo para intercâmbio, conforme identificado nos documentos que implementaram essa política pública e no artigo de Neto e Albres (2012, p. 9).

Segundo Silva (2012a, p. 17) o CSF “foi inspirado no sucesso das estratégias da Índia e da China que por anos investiram na formação em massa de profissionais qualificados, sobretudo nos EUA”.

De acordo com Barreto et al. (2013, p. 2) investigar o programa CSF é relevante, “dado à carência de informações com que o programa conta sobretudo, no que diz respeito a avaliações e análises”. Segundo os autores o programa CSF pretende “ser democrático atingindo todas as classes sociais, privilegiando o mérito acadêmico e o fato de o programa priorizar as áreas de tecnologia e ciências da saúde”.

Sob o olhar de Ketzer (2013, p. 7) o programa CSF proporciona uma experiência multicultural aos beneficiários e contribui para o desenvolvimento do país, uma vez que os beneficiários poderão adquirir novos conhecimentos. Para a autora “nenhum país alcançou pleno desenvolvimento sem alterar a inércia da educação. Num mundo globalizado, as redes de cooperação favorecem esse salto”. (KETZER, 2013, p. 7)

Na ótica de Thiesen (2013, p. 8) os alunos têm oportunidade de formação, bem como de expandir suas redes de contatos para oportunidades globais, pois “qualquer empresa coreana adoraria contratar alguém que conhece seu país e sua cultura. O mesmo se aplica a companhias holandesas, alemãs e tantas outras”. Há, também, o fator positivo de contextualização do conhecimento que os estudantes adquiriram que podem ser usados em sala de aula, seja para compartilhar experiências ou mesmo para aumentar o nível de exigência dos estudantes. Segundo Thiesen (2013, p. 10) “ao dividir experiências, motivam os colegas a aprender inglês e outros idiomas como preparação para oportunidades como essa”.

Ketzer (2013, p. 10) explica que o programa CSF é fundamental para os currículos dos cursos, pois “uma universidade que busca a internacionalização manda alguns de seus alunos estudarem fora para que voltem e ajudem a multiplicar ideias, socializar com colegas em práticas dialogadas, que ampliem o já pensado numa disciplina, inovando em sala de aula”.

O programa CSF faz parte de uma política educacional, na qual são criadas redes para a “troca de informações e conhecimento a que vêm beneficiar o ambiente acadêmico tanto no país daquele que é enviado, mas também no país daquele que acolhe os estudantes de outras nacionalidades”. (BARRETO et al., 2013, p. 3). Foram identificados, na pesquisa com os gestores de ensino da UFRN e do IFRN, realizada por Barreto et al. (2013, p. 7-8) os seguintes prós e contras.

Prós:

O objetivo do programa CSF de investir na formação de pessoal altamente qualificado está sendo atendido em ambas as instituições, pois elas adotam como um dos critérios para o envio do aluno, a avaliação de desempenho acadêmico que atribui a qualificação, competência e suas habilidades.

O problema da falta de condições financeiras dos estudantes para obter um conhecimento amplo em idioma estrangeiro está sendo reparado a partir de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior, sendo que muitas delas aceitam os alunos alguns meses antes do início das aulas para aperfeiçoarem seu conhecimento no idioma do país de destino; ou nas próprias instituições há o apoio acadêmico e de aperfeiçoamento do idioma estrangeiros que estão sendo oferecidos aos alunos.

O objetivo de aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior também foi atingido, pois o governo federal já aumentou o número de oferta de bolsas.

No tocante a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros, a UFRN se mostra experiente por já ter um histórico de receber alunos e professores de outros programas de intercâmbio, dentro do programa Ciências sem Fronteiras, e já recebe professores estrangeiros contemplados pela concessão de bolsas.

No que tange o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas e atração de jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil, as duas instituições de ensino superior se consideram com estrutura e se preparam para recebê-los.

Quanto ao objetivo de avaliar se o perfil dos participantes atendem as diretrizes do Programa, os resultados foram satisfatórios, porém com algumas ressalvas, especificadas nos “contras”.

Ao analisar os prévios resultados do Programa, os gestores avaliam positivamente esse período inicial. Segundo eles, estudantes oriundos de famílias de baixa renda estão tendo acesso à concessão dessas bolsas.

Há um reconhecimento da importância do programa CSF, por parte dos gestores, pois ambos consideram que houve um ganho dos beneficiários, da universidade e, por consequência, a sociedade também ganha com profissionais capacitados em áreas compreendidas como prioritárias.

Contras:

A dificuldade dos alunos no conhecimento da língua estrangeira do país de destino, considerado como o maior entrave e como consequência notória do não investimento da educação básica no Brasil.

No tocante a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros, o IFRN ainda não promove essa estruturação.

As ressalvas em relação ao objetivo de avaliar se o perfil dos participantes atendem as diretrizes do Programa são: o aluno de baixa renda muitas vezes não tem condições financeiras de ter um conhecimento amplo em idioma estrangeiro, um requisito básico para ser contemplado com a bolsa de estudo.

Estando num processo contínuo de avaliação, a política de intercâmbio proposta pelo Programa esbarra em barreiras que são problemas estruturais: o déficit da educação pública no Brasil.

Falta de divulgação ampla e oficial da contagem das bolsas em relação às metas estabelecidas.

Possível contagem das bolsas já cedidas nos programas anteriores estarem na contagem oficial do programa CSF, para atingir as metas estabelecidas.

A priorização de vagas nas áreas Tecnológicas em detrimento das de Ciências Humanas e Sociais foi compreendida pelos gestores como necessária, em virtude da escassez de mão-de-obra qualificada nas Engenharias e áreas de Ciências da Saúde. Contudo, passado esse primeiro momento para suprimento do déficit nessas áreas, os gestores consideram que deve haver outras áreas do conhecimento aptas a concessão de bolsas. (BARRETO et. al, 2013, p. 8).

Os autores afirmam a necessidade de investimento urgente e maciço nos ensinamentos fundamental e médio, visando preparar melhor os alunos que chegam às universidades e Institutos Federais. Segundo os autores, esse é um fator preponderante para que o programa CSF possa ser democrático e ter excelência nos intercâmbios concedidos, sobretudo aos estudantes de graduação.

Outra vertente investigada no programa CSF foi a gestão do conhecimento na gestão pública e os desafios do programa CSF. Segundo Souza; Felipe (2013, p. 17)

A gestão pública ideal para o Programa governamental Ciência sem Fronteiras não resultará apenas de modificações legislativas, patrocinadas pelas sucessivas reformas e contrarreformas. Uma mudança de cultura, fundamentada no conhecimento, envolvendo os cidadãos e os agentes públicos, vem surgindo. Sabe-se que a transformação do serviço público somente ocorrerá a partir de investimentos na educação formal básica e superior e na educação permanente dos gestores públicos.

Silva (2012) investigou a política de incentivo a formação de pesquisadores e teceu reflexões sobre o programa. A autora, diante das mudanças ocorridas nos setores econômicos, tecnológicos e político-sociais, conduz as reflexões sobre a educação e o compromisso com a qualidade de vida dos cidadãos. Para a autora, o governo brasileiro, em nome da inserção internacional, decorrente da globalização, através de suas políticas e especificamente do programa CSF, enquanto “programa de mobilidade acadêmica e profissional, não pode perder de vista o aprimoramento da qualidade e eficiência das pesquisas nas mais diversas áreas da educação, porém precisa incluir em suas pautas de discussão as questões sociais e humanas”. (SILVA, 2012, p. 13).

Deve-se alertar para os números audaciosos e para os grandes investimentos financeiros que corroboram a atingir as metas estabelecidas, bem como para a necessidade de acompanhamento da “política educacional, pois as respostas a sociedade precisam acontecer visto que o conhecimento, o desenvolvimento e o progresso precisam ser sentidos na vida humana/social a partir dos benéficos que pode agregar a sociedade” (SILVA, 2012, p. 14). Segundo a autora é necessário ter atenção com os rumos que as políticas públicas e que a educação superior podem estar incentivando, de forma a compreender quê produção do conhecimento e quê sociedade estamos privilegiando e incentivando, bem como lutar para que se incluam as áreas das ciências humanas e sociais, pois essas áreas não foram contempladas pelo programa CSF.

A forte tendência de fazer da Educação Superior e do conhecimento, bens de consumo, mercadorias, que devem atender estritamente ao mercado de trabalho é uma constante. Contudo, as questões de justiça social, de dignidade humana e responsabilidade/compromisso público com as questões também devem ser preocupação da Educação Superior e do Estado através de financiamento e incentivo à pesquisas. (SILVA, 2012, p. 14).

Na análise da autora, é necessária a integração do Brasil no cenário internacional da globalização do conhecimento, mas com foco nas necessidades da produção do conhecimento (e não no seu consumo), do protagonismo do pesquisador brasileiro e das particularidades das nossas raízes latino-americanas. Na perspectiva das preocupações da autora, pode-se inferir que das 101 mil bolsas previstas pelo programa para estudantes e pesquisadores brasileiros, o Governo Federal vai patrocinar 75 mil, e a iniciativa privada, as 26 mil bolsas restantes.

Por outro lado, na ótica do Levorato (2013, p. 5) todas as áreas da economia serão beneficiadas, incluindo o setor financeiro brasileiro, que já é reconhecido pela alta tecnologia dos produtos e sofisticação em atendimento. Para o autor “o Ciência sem Fronteiras vai beneficiar diretamente a promoção dos recursos humanos nas empresas brasileiras, e isso vai transformar aquilo que é já bom em algo melhor ainda”.

O setor financeiro só tem a ganhar com essa iniciativa. Os bancos brasileiros são os mais eficientes do mundo e, por já termos alcançado essa pole position, nosso desafio agora é nos manter no topo e crescer mais. Para isso, precisaremos de pessoas com altíssima capacidade e formação para integrar o já excelente quadro de profissionais no Brasil. (LEVORATO, 2013, p. 3).

A FEBRABAN e as entidades do setor financeiro contribuirão com 6.500 bolsas para o programa CSF, totalizando um investimento de US\$ 180,8 milhões, dos quais US\$ 18 milhões já foram aportados em 2012. (FEBRABAN, 2013, p. 3). Segundo Levorato (2013, p. 4) os bancos associados à FEBRABAN e as empresas ligadas aos mercados de capitais e financeiro reconhecem os méritos, as necessidades e as oportunidades do programa CSF, pois é importante o Brasil preencher a carência de profissionais qualificados visando um salto de qualidade em talentos e recursos humanos.

Considerações finais

Ao fazer a análise das publicações disponibilizadas sobre programa CSF, nota-se que elas indicam que o programa foi criado no âmbito da cooperação acadêmica internacional e da internacionalização da educação superior. A iniciativa de criação do programa CSF aconteceu em atendimento às demandas de expansão e de internacionalização de áreas importantes para o desenvolvimento do Brasil: Ciência, Tecnologia e Inovação, consideradas carentes de profissionais altamente qualificados e, por isso, consideradas prioritárias. Nesse sentido, há as justificativas de que as áreas de Ciências Humanas e Sociais não foram, inicialmente, incluídas como prioritárias pelo programa.

O programa CSF, como toda política pública de educação superior, é alvo de críticas e elogios. As principais críticas já encontradas são: a) a dificuldade dos alunos carentes em possuir domínio de outro idioma; b) falta de divulgação oficial das bolsas com relação às metas estabelecidas; c) a falta de priorização de vagas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; e d) as barreiras que os estudantes encontram, decorrentes de problemas estruturais oriundo do déficit da educação pública no Brasil. Os principais elogios são: a) a priorização das vagas nas áreas de Ciência, Tecnologia, Inovação, Empreendedorismo e Competitividade que corroboram o desenvolvimento do país; b) a possibilidade de conciliar conhecimento e pesquisas; c) a expansão e a internacionalização de áreas importantes para o desenvolvimento do Brasil; d) a experiência multicultural dos estudantes beneficiários e a possibilidade de contextualização dessas experiências no âmbito universitário.

Sob a ótica da análise educacional, de um lado há a preocupação com o tipo de política pública de educação superior e com qual tipo de produção do conhecimento o governo federal está incentivando a partir da priorização das áreas voltadas ao mercado de trabalho e com a falta de priorização nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, pois ao fazê-lo está deixando de priorizar a discussão das questões sociais e humanas. Sob a ótica mercantilista, as áreas da economia estão sendo beneficiadas, promovendo a qualificação dos recursos humanos nas empresas brasileiras e suprimindo a carência de mão de obra especializada.

Pode-se concluir, ainda, no que diz respeito à democratização das políticas públicas educacionais, que quando há barreiras, não há democratização. O programa visa atender aos melhores estudantes, o que de imediato exclui os estudantes com dificuldades, especialmente os que têm déficit em outros idiomas. Nesse sentido se

fazem necessárias políticas públicas que melhor qualifiquem o ensino básico, especialmente o público, e que propiciem a esses estudantes os direitos de concorrerem às mesmas vagas de excelência nos intercâmbios, especialmente aos candidatos da graduação, considerando-se que os candidatos da pós-graduação já superaram algumas dessas dificuldades.

Referências

BARRETO, R. P.; SILVA, P.H.O.; BEZERRA, M. G. A.; JESUS, M. S. F.; AZEVEDO, M. A. Análise política quanto à eficiência do Programa Ciências sem Fronteiras: relatos IFRN e UFRN. 2013. Artigo apresentado no IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1018/66>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

FEBRABAN. Programa Ciência sem Fronteiras . 2013. Disponível em: <<http://www.febraban.org.br/7Rof7SWG6qmyvwJcFwF7I0aSDf9jyV/sitefebraban/Caderno30Finalweb.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

KETZER, Solange. Conhecimento sem limites. In: Ciência sem Fronteiras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2013. ed. 164, Ano XXXIV, MAIO-JUNHO/2013. Disponível em: <<http://pucrs.br/revista/pdf/0164.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014. Matéria de Vanessa Mello.

LEVORATO, Wilson Roberto. Programa Ciência sem Fronteiras . 2013. Disponível em: <<http://www.febraban.org.br/7Rof7SWG6qmyvwJcFwF7I0aSDf9jyV/sitefebraban/Caderno30Finalweb.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014. Matéria do FEBRABAN.

MELLO, Vanessa. Conhecimento sem limites. In: Ciência sem Fronteiras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2013. ed. 164, Ano XXXIV, MAIO-JUNHO/2013. Disponível em <<http://pucrs.br/revista/pdf/0164.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

MENEZES, Dyelle. Governo desloca recursos de pesquisa para Ciência sem Fronteiras desde 2013. Disponível em: <<http://www.contasabertas.com.br/website/arquivos/8420>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NETO, Walter Antonio Desiderá; ALBRES, Hevellyn Menezes. Relações Brasil-Estados Unidos no governo Dilma: a agenda das visitas presidenciais oficiais em 2011 e 2012. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_internacional/121005_boletim_internacional011_cap6>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2010.

SILVA, Richéle Timm dos Passos da. Política de Incentivo a Formação de Pesquisadores: Reflexões Sobre o Programa Ciência sem Fronteiras . 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2219/743>>. Acesso em 05 nov. 2014.

SILVA, Stela Maris Wolff da. Cooperação Acadêmica Internacional da CAPES na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2012a.

SOUZA, Irineu Manoel de; FELIPE, Samuel. Gestão do conhecimento na gestão pública: desafios do Programa Ciência sem Fronteiras . 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1789/1627>>. Acesso em 05 nov. 2014.

THIESEN, Flávia. Conhecimento sem limites. In: Ciência sem Fronteiras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2013. ed. 164, Ano XXXIV, MAIO-JUNHO/2013. Disponível em <<http://pucrs.br/revista/pdf/0164.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014. Matéria de Vanessa Mello.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

Obrigatoriedade escolar com a Lei 12.796/13: concepções de diretoras da educação infantil

Maria Cecília LUIZ¹
Rafaela MARCHETTI²

Neste texto nos propomos a analisar as concepções de gestoras de escolas municipais do interior de São Paulo, Brasil, a respeito da Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), que trata da obrigatoriedade de crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil (EI), e as discussões acerca do direito a educação. Ele é parte de uma investigação maior que teve como propósito relacionar: o ciclo das Políticas Públicas na Educação Infantil; a reflexão sobre algumas concepções a respeito da Infância e Criança; e a averiguação de como se deu o processo de discussão, elaboração e promulgação da Lei 12.796/13.

As políticas públicas que determinam o direito e a obrigatoriedade estão articuladas com o projeto de coletividade de um determinado momento histórico e de suas necessidades, por isso, delimitou-se para este estudo que o direito é a tradução de um ideal de justiça construído e transformado ao longo da história cultural de uma determinada sociedade. A lei, por sua vez, é a racionalização humana que permite criar mecanismos cuja finalidade é concretizar o direito. Para captar a dimensão do direito, a educação deve situar o indivíduo no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito dos direitos fundamentais, que são reconhecidos pelo ordenamento jurídico como indispensáveis para a própria manutenção da condição humana.

Normatizado por essa legislação brasileira, as crianças pequenas necessitam ter seu direito público subjetivo garantido, isso significa ter o direito de uma infância digna, respeitada na sua singularidade, e baseada nos direitos e valores fundamentais. Desta forma, educação representa um direito e ao mesmo tempo uma obrigatoriedade.

A educação como dever do Estado é uma demanda jurídica que não foge ao controle do direito, na verdade, a própria Constituição Federal de 1988 promulga a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. O artigo 205, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 expressava a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”; e o artigo 206 especificava que: “(...) o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”.

Após a Lei nº 12.796/13, esse direito é estendido para a Educação Infantil. Ela proclama a respeito da obrigatoriedade escolar para crianças de 4 anos de idade, e altera o artigo 6º da LDB 9394/96: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Altera vários artigos, entre eles o artigo 4º:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (BRASIL, 2013).

Além disso, traz outras especificações em relação ao currículo para a EI, assim como para sua organização. Podemos afirmar que essas mudanças foram decorrentes de demandas feitas pela sociedade, principalmente, com relação ao modo de pensar o que é ser criança e a importância da infância; e foi com essa concepção, de

¹ Professora associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Departamento de Educação – Ded/UFSCar, CEP 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil. cecilialuiz@ufscar.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) – CEP 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil – marchettirafaela@gmail.com

ressignificação da Educação Infantil, que nos propusemos, neste trabalho, a compreender a visão de diretoras sobre a Lei e as políticas públicas elaboradas para essa etapa da Educação Básica.

Para Oliveira (2008), a criança não é somente um sujeito inserido na sociedade, mas faz parte de uma geração, devido à cultura que ela produz. Corroboramos com a autora (2008), e o conceito da Sociologia da Infância que defini a criança como produtora e transformadora de culturas em seu contexto social. cremos, também, que a criança é um sujeito de direitos nos diferentes âmbitos sociais, e que a infância e a criança devem ser pesquisadas e teorizadas para fundamentar a reflexão sobre as políticas públicas de EI.

Desta forma, a obrigatoriedade da Lei nº 12.796/13 implica em direito da criança de ir à escola com atividades educativas planejadas, espaços adequados para suas idades e profissionais bem formados. Será que os sistemas municipais de educação terão condições de cumprir a nova Lei, até 2016, com uma perspectiva qualitativa, ao invés de quantitativa?

Kramer (1991) ressalta que a Educação Infantil deve propiciar o desenvolvimento infantil, com vistas a considerar os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantir sua ampliação, com expectativa de construção da sua autonomia, criticidade, criatividade e responsabilidade. A Educação Infantil deve se comprometer com o desenvolvimento integral da criança.

Universo da pesquisa e diretoras participantes

Para esta investigação foram selecionadas três escolas municipais de Educação Infantil em uma cidade do interior de São Paulo e suas diretoras, com intuito de verificar, por meio de entrevistas, quais eram suas percepções tanto a respeito da Lei 12.796/13 e as possíveis mudanças que esta acarretaria para EI.

É importante destacarmos, antes de caracterizar as participantes da investigação, que nesse município a equipe gestora é composta somente pela figura do diretor de escola, isto é, esse profissional trabalha sozinho e acumula as funções administrativas e pedagógicas. Este fato é muito comum em Secretarias Municipais de Educação (SME) de municípios de médio e pequeno porte do estado de São Paulo, em que as escolas de EI não possuem nem cargo ou função de vice-diretores, coordenadores pedagógicos e secretários administrativos.

Quadro 1 – Caracterização das diretoras participantes

	Diretora Escola Patinho Feio	Diretora Escola João E Maria	Diretora Escola Três Porquinhos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	38 anos	39 anos	32 anos
Formação	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Especialização em Educação Especial	Magistério, Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Direito Educacional, Psicopedagogia e Gestão Escolar
Cargo e Função	Professora efetiva da EI – estava como diretora desde 2013	Professora efetiva de Educação Física – estava como diretora desde 2013	Professora efetiva da EI – estava como diretora desde 2013
Tempo de Serviço	12 anos	15 anos	8 anos

Fonte própria

As diretoras eram professoras efetivas da rede municipal que participaram de um processo seletivo simplificado, mas só assumiam esta função com a indicação da SME, sendo cargos de confiança. As gestoras entrevistadas estavam nessa função somente há sete meses, devido a troca do governo municipal em 2014.

A cidade pesquisada divide suas escolas pela localização dos bairros, sendo agrupadas em regiões. Para a realização da pesquisa foram escolhidas três escolas, levando em consideração essa localização geográfica, sendo que cada uma pertence a uma região. A SME investigada tinha sistema de ensino próprio, mantido e administrado pelo poder Público Municipal. Atendia no ano de 2015, 36 unidades de Educação Infantil com demanda de 8.576 crianças matriculadas e frequentes na Educação Infantil, tendo 1.774 crianças na lista de espera aguardando vagas.

Estabelecemos nomes fictícios para as instituições participantes: a) escola Patinho Feio, localizada em bairro periférico e com população de baixa renda, atendia na época aproximadamente 391 alunos na faixa etária de 04 meses a 05 anos de idade; b) escola João e Maria, estava instalada em um bairro caracterizado por ser de classe média baixa, com alunos provenientes das proximidades, sendo a maioria de um conjunto habitacional de prédios, acolhia crianças de 02 anos e 11 meses a 05 anos, e mantinha 244 crianças matriculadas; c) escola Três porquinhos, situada ao norte do município, próxima a um Ginásio de Esportes, Pista de Skate e uma Praça, em seu entorno existem indústrias, mercados, padarias, lojas de materiais, sendo que ela atendia cerca de 440 alunos.

Algumas análises a partir deste estudo

Iniciamos a análise dos dados empíricos com uma constatação relacionada à falta de conhecimento de várias leis que fundamentam a EI, por parte das três diretoras. Isso ficou presente em frases que destacamos, como:

Então... Até o momento eu não sabia. Só sabia por conta da mídia, mas nunca li, nunca peguei pra ler, estou conhecendo agora (Diretora da escola Patinho feio. Grifos nossos, 2014).

Com um prazo apertado (até o ano de 2016) para as redes e sistemas municipais se ajustarem à Emenda Constitucional nº59/09 – ampliando a obrigatoriedade da faixa etária de quatro a dezessete anos de idade –, ao indagarmos sobre possíveis modificações para essa etapa de ensino, as três gestoras afirmaram que mudanças já estavam acontecendo, mesmo antes da sua promulgação:

(...) Eu acredito que não, eu acho necessário, mas os pais já colocavam as crianças, né? Eu acho, então, que eles já achavam que era obrigatório, a partir dos quatro anos de idade. Acho que, se antes já tinham muitas crianças, agora só tende a aumentar, porque agora é obrigatório e os pais ficam com medo do Conselho Tutelar (Diretora da escola Patinho Feio. Grifos nossos, 2014).

No relato da diretora da escola Patinho Feio nada muito significativo, seria alterado com a nova Lei, “pois os pais já colocavam seus filhos com quatro anos de idade na escola”, alguns por conta do conselho tutelar, outros com medo de perder o benefício da bolsa família. As três diretoras compartilhavam da ideia de que os familiares já estavam sendo obrigados a matricular seus filhos na EI a partir dos quatro anos de idade.

A diretora da escola “João e Maria” considerou que a Lei foi talvez elaborada e promulgada com intenções políticas partidárias, pois os pais sendo “obrigados a matricular as crianças” teriam benefícios:

É uma lei que simplesmente foi colocada para... (...) não sei se tem envolvimento político aí. Para tirar as crianças da rua, porque muitas mães deixam as crianças na rua e têm também aquelas parcerias com bolsa família, bolsa leite, bolsa tudo. (...) E aí acaba forçando os pais a manter os filhos na escola pra garantir o recebimento, alias o recebimento dessas bolsas, ele passa a ser a garantia de que a criança esta sendo bem cuidada e protegida dentro do ambiente escolar (Diretora da escola João e Maria Grifos nossos, 2014).

A novidade para a direção das três escolas seria comunicar ao conselho tutelar as faltas reiteradas e injustificadas às aulas e evasão. No art. 31, inciso II e IV, dessa legislação, está especificado:

(...) II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

(...) IV- controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Essas alterações no Art. 31 seriam notadas pelas gestoras visto que a EI passa a ter no mínimo 200 dias letivos, com carga anual de 800hs, tendo que averiguar a frequência mínima de 60%. Estas modificações no cotidiano da escola, vai provocar um repensar de todos os educadores(as) a respeito de suas ações pedagógicas e administrativas, visto que ainda no Art. 31, incisos III, temos:

(...) III- atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (BRASIL, 2013).

Outra questão que ficou evidente foi as participantes da pesquisa considerarem que a vida social da criança só tinha início no momento em que ela adentrava no âmbito escolar. Neste contexto, quanto antes (mais nova) ingressasse na escola, menos dificuldade teria no processo de ensino e aprendizagem, e em sua escolarização. Na fala da diretora da escola Patinho Feio percebemos a importância da EI estar voltada para a preparação da criança para o futuro, isto é, para o Ensino Fundamental:

Eu acho importante (refere-se a Educação Infantil), pelo próprio desenvolvimento mesmo da criança. Principalmente a criança que tem três anos e entra pela primeira vez, por causa da interação, da socialização, depois, quatro e cinco anos para já se preparar para o primeiro ano (Diretora da escola Patinho Feio. Grifos nossos, 2014).

Essa diretora compreende a escola como um espaço estimulador para o desenvolvimento infantil, diferencia as crianças de quatro e cinco anos como aquelas que devem se preparar para o primeiro ano do Ensino Fundamental, e relaciona a Educação Infantil com uma etapa preparatória para algo, e não estabelece à infância sua devida importância.

Destacamos, também, apenas o relato da diretora da escola João e Maria que descreve uma situação que configurou um novo foco para a Educação Infantil, em relação à educação compensatória descrita por Kuhlmann (2010), com a expansão do trabalho feminino (a partir da década de 1960):

Bem, eu particularmente, eu defendo que toda mãe deveria cuidar do seu filho enquanto bebê, de preferência, porque eu como mãe senti muito essa falta, infelizmente a gente precisa trabalhar e não pode parar a vida, o ideal seria isso, que tivesse uma licença maternidade bem longa, mas, como não é assim, a criança ela já frequenta logo de bebê (Diretora da escola João e Maria. Grifos nossos, 2014).

Ela já começa a ter a estimulação precoce e vai estar mais esperta sempre. Realmente, agora eu vejo aqui que nós temos crianças a partir de dois anos e meio, eles chegam no começo do ano choram muito, não abrem a boca, não falam nada e pouco se comunicam, mas, no decorrer do anos eles tão falando já estão diferenciando as coisas, as cores, quantidades. Muitos conseguem, mas, claro, cada criança no seu tempo, mas eu acho que eles conseguem diferenciar todas as informações que eles têm (Diretora da escola João e Maria. Grifos nossos, 2014).

Também observamos no relato da diretora da escola Três porquinhos:

Por que é o início deles neste ambiente escolar, que eles vão conviver com outros professores, socializar com outros amiguinhos, vão começar a aprender as cores, desenvolver a coordenação motora (Diretora da escola Os três porquinhos. Grifos nossos, 2014).

As diretoras das escolas Três porquinhos e João e Maria acreditavam que com a inserção da criança no ambiente escolar, suas possibilidades de aprendizagem seriam maiores. Assim, historicamente, uma vez que a mulher foi inserida no mercado de trabalho, ela tinha que deixar seu filho em algum lugar, e em suas opiniões, a escola seria o melhor lugar. A forma como elas relataram a importância do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil, o desenvolvimento da criança em função deste, nos pareceu ser diferente da concepção assistencialista que caracterizou a Educação Infantil por tanto tempo. Observou-se que para as participantes da pesquisa, as crianças nas escolas estariam se desenvolvendo e aprendendo melhor do que em suas casas.

Para Andrade (2009), discussões sobre a função social da EI e o seu reconhecimento como instituição destinada a educação das crianças foram intensificadas a partir dos anos de 1970, juntamente com a políticas públicas voltadas para a infância. Desta forma, os educadores(as) passaram a incorporar essa ideia de essa etapa de ensino seria importante para o desenvolvimento da criança.

Conforme as respostas das diretoras, podemos entender que ideias de mudanças a respeito de quem são as crianças e o que compreendemos por infância já vinham ocorrendo antes mesmo da publicação da Lei 12.796/13. A busca por saber mais sobre as crianças pequenas e seu desenvolvimento, demonstra ser um indício de que a Lei, na verdade, foi resultante de conhecimentos e valores que já vinham sendo modificados pela sociedade.

Algumas Considerações Importantes

Quando refletimos sobre várias questões que abarcam a Educação Infantil tanto no que se refere às Políticas Públicas e legislações educacionais (implementação da Lei 12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar), como nas teorias que embasam o ensinar e aprender, percebemos que a obrigatoriedade muda a realidade desse nível de ensino, pois teremos a criança a partir de 4 anos de idade na escola.

Foi preocupante percebermos que as diretoras das escolas não citaram ou simplesmente desconsideraram questões importantes que estão na pauta das dificuldades de quem está responsável pelas instituições infantis, como: organização dos espaços físicos que atendem às crianças (muitas vezes, bastante inadequados), dificuldade dos sistemas municipais de ensino em definirem uma política curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros. Estas entre outras questões polêmicas nos faz averiguar que hoje, mesmo estando incluída na Educação Básica, a EI não atende as metas da LDB em seu art. 62 – que trata da formação inicial de docentes –, isto é, todos os docentes deveriam concluir o nível superior para lecionar nesta etapa de ensino. Ao contrário, possui uma realidade preocupante em que se admitem docentes com formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. Na opinião de Grünspun (1985):

(...) os menores têm direito a bons professores, que saibam mais do que eles saibam ensinar. Os menores precisam aprender com os professores sobre toda a realidade, desde a sexualidade até a violência. A escola deve ajudá-los a desenvolver as oportunidades para viver em sociedade. Compete aos professores criar a motivação para os menores aprenderem (GRÜNSPUN, 1985, p.57).

Mudanças deveriam estar ligadas a garantia de oportunidades de aprendizagens da criança na EI. Para Bianchini (2005):

(...) essas professoras não tiveram acesso aos bens culturais objetivados, por que seus familiares também não tiveram e seus alunos também não terão se não houver vontade política para que isso aconteça. Ainda têm dificuldades materiais sérias, condições de trabalho precárias e ausência de possibilidade de acesso amplo a materiais que permitam a continuidade de estudo. (BIANCHINI, 2005, p.202-203)

Ser docente e estar lecionando na EI implica ter um compromisso com este nível de ensino, que não é um luxo ou favor, é um direito reconhecido pela dignidade e capacidade de cada criança brasileira, que merece de seus educadores um atendimento que a introduza aos conhecimentos e valores indispensáveis ao seu desenvolvimento. No art. 26, da Lei nº 12.796/13:

(...) Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, grifos nossos).

O currículo da EI passa a ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, tal como a LDB 9394/96 já determinava para os Ensinos Fundamental e Médio. Desta forma, é imprescindível que todas as escolas tenham planejamentos,

estratégias e formas de avaliação de seus processos de aprendizagem, o que independe da formação dos profissionais que se dedicam à EI, ou as respectivas das Propostas Pedagógicas, isto é, a partir de suas realidades as instituições infantis devem se preparar para oferecer ensino de qualidade. Se as escolas de EI tiverem dificuldades de garantir propostas de formação de educadores e de estruturas curriculares condizentes com os recursos financeiros que necessitam, teremos o impedimento do efetivo cumprimento dos dispositivos legais do direito a educação com qualidade.

Outro ponto relevante, estava relacionado aos municípios terem que ampliar as vagas e o acesso à EI. Algumas diretoras demonstraram certa preocupação com questões de recursos financeiros, mas talvez, por serem cargos de confiança do governo municipal, não declararam ter conhecimento de grandes investimentos para o aumento das matrículas, por exemplo, e nem para a melhoria da qualidade de ensino. Cabe aos municípios à responsabilidade de oferecer vagas para crianças, e neste contexto, sem recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, que tipo de educação as Secretarias Municipais estarão proporcionando a elas?

Em nossas análises as diretoras se manifestaram sobre o assunto com pouco conhecimento e reflexão sobre as modificações que surgirão na EI, após a nova Lei. O que marcou em seus relatos foi a responsabilidade dos municípios em ofertar vagas. O art. 11, da LDB (BRASIL, 1996), estabelece aos municípios a obrigação em relação às suas esferas educacionais, com prioridade à EI, mas não vemos discussões ou fóruns de debates a respeito da obrigação da frequência da criança na escola, ou da preocupação na realização de um trabalho pedagógico de qualidade por parte das Secretarias de Educação no Brasil.

Enfim, segundo os relatos das diretoras, após a obrigatoriedade escolar as possíveis mudanças que ocorrerão nas relações entre a escola e família trarão duas responsabilidades distintas: uma, relacionada aos familiares e a obrigação da frequência da criança na escola; e a outra, relacionada à escola, com vistas a construir um trabalho pedagógico para atender essa nova demanda.

Muitas vezes, os(as) educadores(as) continuam refletindo sobre seus problemas e culpabilizando os familiares em várias situações referentes às suas “faltas”, com frases, como: “não conhecem”; “não se interessam”; “ficam despercebidos”; “não estimulam em casa”; “não valorizam a Educação Infantil”. Os familiares, por sua vez, continuam depositando todas as suas crenças na educação (futuro, trabalho, emprego etc.) e na escola, como se isso acontecesse de forma mágica, “naturalmente”. Assim, tanto os educadores como os familiares não evidenciam uma escola democrática com participação efetiva e ativa de ambas as partes. Não identificamos nos relatos das diretoras, infelizmente, possibilidades de parceria entre escola e família, que seria fundamental para tomadas de decisões democráticas, com intenção de amenizar problemas e conflitos.

Outro assunto que causou controvérsia e ficou, até agora, sem discussões mais aprofundadas foi a Lei 12.796/13 excluir a etapa da creche da obrigatoriedade, isto é, as crianças de 0 a 3 anos terem sido esquecidas. O texto foi promulgado de forma contrária aos que defendiam o processo educativo de crianças de 0 a 6 anos de forma conjunta, como as entidades e os especialistas. Assim, quando na escrita da Lei as creches foram separadas da EI, as crianças pequenas perderam o direito de acesso à escola, visto que não sendo obrigatório, o Estado se omite de seu dever de oferecer vagas.

Ao averiguar as entrevistas e a literatura na área, como Oliveira (2011), no Brasil há um grande déficit de vagas, principalmente na primeira etapa da EI que atende às crianças de 0 a 3 anos nas creches. Essas metas estabelecidas pelas políticas públicas

e pela própria legislação tem gerado um grande número de reivindicações pelo acesso às vagas, o que tem colaborado para o processo de Judicialização da educação.

Vimos também que apesar da escolha distinta de três regiões da cidade, as respostas das gestoras não se diferenciaram, caracterizando uma tendência da perspectiva macro, isto é, da SME, nas suas concepções. Lembrando que essas participantes eram moradores de uma cidade do interior de São Paulo e que suas percepções não podem ser generalizadas para o Brasil, que é um país de extensão continental.

Apesar de termos consciência dos limites desse estudo, compreendemos que existe uma grande complexidade em relação às concepções e conceitos referentes a Educação Infantil, e concluímos que as entrevistadas não estavam surpresas com a nova Lei, nem com a questão do direito e da obrigatoriedade, ao mesmo tempo não estavam bem informadas com respeito a tudo que poderia envolver e mudar na EI, uma combinação de concordância com a legislação e as Políticas Públicas Educacionais, e uma certa despreocupação, ou falta de reflexões mais aprofundadas sobre suas consequências.

Referências

ANDRADE, L. B. P. de. Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais/Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. – Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História, Direito e Serviço Social – UNESP de Franca, 2009.

BIANCHINI, Noemi. As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP de Araraquara. 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em 5 jul.2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 5 jul.2013

_____. Presidência da República. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 14.04.2012.

_____. Presidência da República. Lei n.12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso em 5 jul 2013

GRUNSPUN, Haim. Os direitos dos Menores. São Paulo: Almed. 1985. 136p.

KRAMER, S. (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KUHLMANN, J.M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana. A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'/ Fabiana de Oliveira. São Carlos: UFSCar, 2008. 170 f. Tese (Doutorado); Universidade Federal de São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, R. R. A. de. Judicialização da Educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

A indicação de uma política pública inovadora para o ensino médio¹

Maria Regina MOMESSO²

Maria Rafaela Junqueira Bruno RODRIGUES³

Mauro MEIRELLES⁴

O desafio sobre a melhor forma de se transmitir o conhecimento é um fato notório e que persiste. As mudanças são constantes e a forma de se transmitir o conhecimento deve acompanhar não somente os fatos sociais, mas também as inovações de cunho científico e tecnológico, sob pena ser causa de desmotivação, desinteresse por parte do aluno, mormente se este for um iniciante às práticas de pesquisa e de estudo, que é o que vem ocorrendo com o aluno do ensino médio.

Nesse sentido se torna premente reconhecer a importância do presente trabalho, desenvolvido a partir de pesquisas realizadas pelos autores junto ao projeto nº 70 Observatório de Educação, que teve por finalidade a indicação de uma política pública consubstanciada numa proposta inovadora para o ensino médio, levando-se em consideração a utilização contínua, ininterrupta e quase tornada obrigatória do uso de novas tecnologias pelos alunos.

Atualmente não se concebe a vivência social sem o uso constante de recursos tecnológicos que forcem a escola a se adequar a essa realidade social e que não apresenta nem um sinal sequer, de retorno ao status quo ante. As tecnologias e maneiras de ensinar utilizadas pelo Ensino a Distância – EAD, além de serem evidentes, produzem resultados de forma a ser uma alternativa eficiente para o ensino médio.

Para se fundamentar teoricamente a política pública proposta no presente trabalho, a metodologia utilizada foi à pesquisa em diversos referenciais teóricos e a base de dados Sciello, citados no texto, através deles se constata ser uma tendência que tende a se consolidar através do tempo.

Também, finalizando, há que se ressaltar que a indicação de uma política pública é uma maneira de reconhecer ser possível a adoção de uma alternativa ao ensino médio que torne efetivadas as propostas consolidadas em 20 Metas, no PNE – Plano Nacional de Educação e nas demais legislações, Constitucional e infraconstitucionais.

No entanto, em que pese a atualidade e importância da temática apresentada, os pesquisadores não têm a pretensão de esgotar o assunto, mas somente apresentar uma proposta inovadora que garanta a efetivação do modelo ou sistema educacional vigente, ampliando o debate social sobre a oferta de práticas educacionais à distância ofertada aos alunos do ensino médio.

¹ Pesquisa realizada com o apoio do Edital 038/2010 da CAPES/INEP/OBEDUC e do Edital Universal n. 14/2014 do CNPq. Projeto “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Básica – Ensino Médio e Fundamental.”

² 2 Doutora em Linguística e Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais. Professora do CTI-UNESP e do Mestrado em Educação Sexual da UNESP de Araraquara (UNESP) – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: regina.momesso@feb.unesp.br.

³ Doutora em Direito (Unisinos). Docente da Faculdade de Tecnologia “Dr. Thomaz Novelino” – Fatec Franca – 14405191 - Franca, SP – Brasil. E-mail: mrjunque@gmail.com.

⁴ Doutor em Antropologia Social e Mestre em Educação. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) – CEP: 92010-000 – Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: mauromeirelles@icloud.com.

Descrição do trabalho desenvolvido

Os seres humanos reconhecem que não há como voltar atrás e não fazer uso das novas tecnologias em suas vidas, o que leva ao reconhecimento de que se torna cada vez mais crescente, inclusive, a resolução de problemas com a sua contínua utilização.

Na área educacional não se torna diferente, a utilização e ampliação do uso de novas tecnologias demonstram efetiva inovação, não devendo a possibilidade sobre sua ampla utilização em debates sobre ensino médio e propostas de políticas públicas com vista a tornar sua oferta cada vez mais eficiente, serem excluídas.

As políticas públicas, também chamadas “políticas sociais” (PIKETTY, 2014, p. 1970, têm seu nascedouro nos movimentos sociais ocorridos por ocasião das revoluções havidas e justificadas pelos conflitos entre capital e trabalho, sendo assim referidas as políticas públicas que tratam de temas como: a educação, a saúde, a previdência, a habitação, o saneamento básico, dentre outras.

Assim, políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 2007, p.56), é o Estado atuante junto à comunidade que representa, numa democracia tida por indireta, na medida em que possui representantes junto ao Estado para defender e fazer valer seus direitos.

Nesse sentido inclusive, HÖFLING, 2001, p. 31 ao explicar o que vem a ser as políticas públicas argumenta:

“..., é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.”

O Estado ao constatar a necessidade de ações com vistas à proteção social, auxiliado pelos cidadãos, que ao exercerem sua cidadania, de alguma maneira indicam a necessidade de implementação de uma política pública, deve atuar de forma determinante para mesmo que em longo prazo possa modificar o cenário apresentado, como, por exemplo, se faz na presente pesquisa.

A indicação de uma política pública, deve ter por finalidade precípua a mudança de uma situação que traz desconforto a todos aqueles que estão submetidos a uma realidade, no caso do ensino médio, este, já não atende à realidade e portanto, aos anseios do jovem/adulto estudante, que está num momento de definição com relação a tomar gosto pelo estudo e pesquisa, de maneira a dar continuidade aos mesmos quando de seu ingresso no ensino superior ou com sua inserção no mercado de trabalho.

Tanto, num caso como no outro é necessário haja o gosto pelo estudo, pois, ao ingressar no ensino superior deverá realizar pesquisas por óbvio e quando de seu ingresso no mercado de trabalho também, haja vista a exigência cada vez maior de alta qualificação, que pode levar a sociedade ao enfrentamento de problemas de desigualdades sociais e econômicas gritantes caso não se atente para essa nova realidade que ainda sofre os efeitos da inserção certa e contínua dos recursos tecnológicos e inovações que são inseridas a todo o momento em vários setores onde o trabalho é desenvolvido, como inclusive salienta e adverte PIKETTI, 2014, p. 297:

“O sistema educacional depende das políticas públicas voltadas para o setor, dos critérios de seleção nos diferentes campos e níveis de estudo, do modo de financiamento do sistema e do custo para os alunos e suas famílias, ou ainda de formação ao longo da vida profissional. O progresso tecnológico depende do ritmo das invenções e de suas implementações e em geral leva a uma demanda por qualificação sempre mais alta e a uma renovação permanente do conteúdo e das ocupações correspondentes. Daí a ideia de uma disputa entre educação e tecnologia, e entre grupos sociais: se a oferta de qualificação não progride no mesmo ritmo que as necessidades tecnológicas, então os grupos cujas formações não progrediram o bastante acabarão com baixos salários e empregos desvalorizados, e a desigualdade do trabalho progredirá na mesma proporção. Para evitar o aumento da desigualdade, o sistema educacional deve fornecer formações e qualificações em progressão igualmente rápida. E, para reduzir a desigualdade, a oferta de qualificações deve progredir ainda mais depressa, sobretudo para os grupos com menos formação.”

Para que haja dentro do sistema educacional, no que diz respeito ao objeto da presente pesquisa que é a indicação de uma política pública inovadora para o ensino médio houve a necessidade de se proceder ao levantamento e análise de evidências concretas que demonstram a viabilidade de inserção dos métodos utilizados para a oferta do ensino a distância ao ensino médio, desta forma foi necessário observar as cinco fases ou regras que compõe o ciclo para a constatação de uma possível política pública (CAVALCANTI, 2012, 230p.).

O ciclo para indicação de uma política pública passa por cinco fases (SOUZA, 2006, 27p.), quais sejam.

- I – A identificação do problema: no presente estudo verificou-se que há um descompasso entre as novas tecnologias, suas contínuas inovações e readaptações e a forma tradicional de ensinar, trazendo descontentamento aos envolvidos no processo educacional. Isso se dá porque a maior parte dos jovens é considerada hoje “nativos digitais”, como assim intitulados por PRENSKY, 2001, em artigo de sua autoria, assim, não se podendo manter a forma tradicional de ensinar para essa nova geração, pois, seria o mesmo que tentar regredi-los.
- II – A necessidade de conformação da “agenda” à lei vigente, o que na pesquisa verificou-se haver possibilidade principalmente levando-se em consideração às vinte metas estabelecidas para o ensino no PNE – Plano Nacional de Educação, instituído através da Lei nº 13.005/2014 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Sendo que há que se ressaltar que a implementação dessas vinte metas deverá ocorrer para o ano vindouro de

2016, o que se torna ainda, imprescindível demarcar prazos para que hajam as necessárias readequações ao sistema educacional, inclusive, como já referido como forma de se garantir a sustentabilidade econômica, tanto das escolas públicas como das privadas como ressaltam SILVA & COVAC, 2014, 220p.

- III – A terceira fase é a de formulação da política pública indicada, que no presente caso, resta necessária frente às razões já declinadas, mas principalmente, no sentido de que o ensino médio não deve ficar como um “barco a deriva”, sujeito às intempéries do desenvolvimento científico e tecnológico, devendo inovar na sua forma, admitindo a utilização dos recursos e meios já utilizados pelo ensino à distância, de maneira a mesclar as atividades praticadas, sempre sob a orientação do professor.
- IV – No sentido de propiciar a efetivação da quarta fase que é a implementação da política pública proposta, se deverá levar em consideração alguns aspectos principalmente no que diz respeito aos “atores” principais que são os docentes responsáveis pela mesma.

O docente nesse sentido deverá estar preparado, o que demanda que ele seja “o professor” e não “mais um professor”, para tanto, se deverá promover o apoio institucional, tanto na esfera pública como na privada dos recursos necessários para que haja o estímulo para a busca de atualizações constantes, através de realização e participação em cursos, desenvolvimento de pesquisas e inserção principalmente nas dependências da escola dos recursos tecnológicos necessários.

Também, a formação continuada deverá ser proposta também aos gestores educacionais, pois, verificou-se com a presente pesquisa haver um descompasso entre a realidade achada, conhecida e vivenciada pelo professor que reconhece o descompasso existente entre o ensino realizado de forma tradicional e a tecnologia acompanhada de seus recursos que os “persegue”, pois, é quase uma imposição por parte dos alunos que não haja o seu desprezo.

A participação massiva em redes sociais, linguagens próprias de navegação nos mais variados ambientes virtuais, a gameficação, os moocs (Massive Online Open Courses), os postcads, a utilização frequente de comunicação por meio de instagran e whatsapp, e-books, Skype, Facebook, dentre outros, faz com que forçosamente haja essa necessidade premente de readequação do sistema educacional e como já mencionado, reconhecido na forma de se conceber as vinte metas para a educação, propostas no PNE – Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, o gestor precisa estar preparado, inclusive para que possa fazer a transição da maneira tradicional de ensinar para a nova forma, com a responsabilidade de ser o intermediador entre a instituição educacional, pais, alunos e docentes envolvidos nesse processo, pois, de um lado há a realidade tecnológica e de outro, pais e famílias conservadoras que se negam a aceitar a mudança.

Muitas vezes, os argumentos dos pais, familiares e responsáveis legais são infundados e sem qualquer evidência de cunho científico, simplesmente resistem por “medo” de mudar e por temer ser a escola o canal para provocar “revoluções” nas relações conturbadas havidas dentro dos lares, no entanto, estas já vêm ocorrendo pela própria forma de comunicar-se ampla e genérica, promovida pela comunicação virtual (SANTOS, 2014, p. 45).

O processo educacional tem que perpassar por degraus que leve o aluno num primeiro momento a aprender a conhecer, depois aprender a fazer, e sucessivamente,

aprender a viver/conviver com o outro que o cerca, tanto no ambiente escolar como no familiar e social, para, por fim, aprender a ser “humano”, reconhecendo-se humano através da “humanidade” presente no outro (MÃE, 2014, 154p.).

O “novo professor”, consciente de todo esse processo e respaldado pelo gestor educacional deverá então, estar sempre atualizado com que há de mais moderno, utilizar as tecnologias propostas, reconhecer que não é o detentor de todas as respostas, numa verdadeira e evidenciada “humildade pedagógica” se apresentando como um “sujeito inacabado”.

Também, tem uma postura que explora o contexto como objeto de estudo e aprendizagem, entendendo os alunos, nesse sentido, inclusive, sendo “parceiro” deles, aprendendo com suas dificuldades, limitações, interrogações, inseguranças, dentre outros. Tem essa atitude para que possa leva-los a superação de suas limitações, de forma a incentivá-los em sua curiosidade, conduzindo a investigar as dúvidas surgidas, com questionamentos que os levam a criticidade e a persistência.

Nesse sentido, as tecnologias não são apenas feitas de produtos e equipamentos, mas de tecnologias da inteligência, de comunicação e informação e que são feitas por seres humanos, como bem salienta KENSKI, 2012, p.21.

Assim, havendo uma aprendizagem para a autonomia do sujeito, que deverá estar apto a “banciar” suas próprias escolhas quando do exercício da pesquisa ou de sua inserção no ensino superior e posterior, mercado de trabalho, podendo exercer plenamente sua cidadania no sentido de reconhecer-se pertencente a um grupo social, devendo desempenhar com maestria seus papéis sociais.

Para tanto, a leitura e suas práticas, nas mais variadas formas, inclusive às tecnológicas, devem ser gradativamente incentivadas e cobradas, de maneira a levar à popularização da leitura, nesse sentido, também, se deve levar em consideração o conhecimento explícito, codificado e o conhecimento tácito expresso de forma não codificada, ambos, inseparáveis por estarem em articulação permanente.

- V – Por fim, a quinta fase do ciclo se dá com a avaliação, que restará evidenciada quando, diante da situação problema apresentada pelo aluno em forma de questionamentos, dúvidas, deverá haver a condução do professor para a exploração da realidade, extraíndo do mesmo o pré-conhecimento que o mesmo já carrega consigo, fruto de estudos anteriores e de sua vivência em sociedade desde que nasceu, se valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências humanas.

Dessa forma, a avaliação também não se dará da forma tradicional, mas sim levando-se em consideração todos os aspectos que foram explorados e a capacidade do aluno de superar suas próprias limitações, através do resultado que foi obtido quando da realização da pesquisa que teve por espaço o Projeto OBEDUC, foi possível identificar ser esse o caminho ideal para um novo ensino médio, que poderá mesclar o ensino presencial e a distância, inovando, de maneira a utilizar as tecnologias existentes em favor do aprendizado consciente e responsável.

Através de todo esse aparato que compõe o processo educacional, que hoje não consegue caminhar desvinculado das inovações tecnológicas e das tecnologias existentes, através da adoção dessas posturas como políticas públicas necessárias e obrigatórias, verificou-se ser possível alcançar no ensino médio um ensino de qualidade, evidenciado por uma aprendizagem significativa, prática e útil, tanto para os alunos, como para as gerações futuras.

Resultados obtidos

A pesquisa teve como resultado o reconhecimento da necessidade de implementação de uma política pública inovadora para o ensino médio, que leve em consideração a utilização das práticas educacionais do ensino a distância no sentido de aproximar o aluno e professor do ensino médio, como forma de transformação do processo educacional, de forma a adequá-lo às propostas educacionais previstas no PNE – Plano Nacional de Educação.

Dessa forma há que se reconhecer que houve uma transformação cultural das sociedades, em virtude dos movimentos sociais em redes, que não devem ser desprezados no processo educacional, mas sim reconhecidos e aproveitados, de forma a serem úteis na aprendizagem, como salienta CASTELLS, 2013, p.167:

“Os movimentos sociais em rede de nossa época são amplamente fundamentados na internet, que é um componente necessário, embora não suficiente de ação coletiva. As redes sociais digitais baseadas na internet e nas plataformas sem fio são ferramentas decisivas para mobilizar, organizar, deliberar, coordenar e decidir. ... Além disso, há uma conexão fundamental, mais profunda, entre a internet e os movimentos sociais em rede: eles comungam de uma cultura específica, a cultura da autonomia, a matriz cultural básica das sociedades contemporâneas. Os movimentos sociais, embora surjam do sofrimento das pessoas, são distintos dos movimentos de protesto. Eles são essencialmente movimentos culturais, que conectam as demandas de hoje com os projetos de amanhã.”

Dessa forma, o resultado também obtido foi em relação da necessidade de se chegar a um consenso social que leve a uma mudança social, conscientizada e almejada para as práticas educacionais do ensino médio, que tem por obrigação serem inovadoras, acompanhando o desenvolvimento tecnológico reconhecidamente pujante.

Considerações finais

Como se pode constatar há que ser considerada a presente proposta de uma política pública inovadora para o ensino médio, que leve em consideração a adoção dos recursos utilizados para o ensino na modalidade a distância, pois, dessa maneira, a tecnologia estará sendo utilizada a favor do ensino médio e não vista como uma ameaça.

A importância de se considerar tal realidade está consubstanciada no fato de que não se tem como viver na “contra mão” do desenvolvimento, no entanto, a adoção de uma política pública séria e responsável no que diz respeito a possibilidades de adoção de algumas práticas educacionais a distância mesclada com o ensino presencial trarão a amplitude de possibilidades com vistas ao futuro.

Nesse sentido, será propiciado ao aluno do ensino médio experimentar as tecnologias através da responsabilidade e comprometimento estatal e de todos os envolvidos no processo educacional, possibilitando a ele, ainda, querer se manter

atualizado, pesquisar e acima de tudo, dar continuidade aos seus estudos e acesso diferenciado ao mercado de trabalho, reduzindo principalmente as diferenças sociais e culturais.

Referências

CASTELLS, Manuel. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação. São Paulo: ABEU, 2012.

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.; Políticas públicas. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30/41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso realizado em: 28/07/2015.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9.ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

MÃE, Valter Hugo. A desumanização. Lisboa/Portugal: COSACNAIFY, 2014. PIKETTY, Thomas. Tradução: Monica Baumgarten de Bolle. O capital no século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PRENSKY, Marc. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em 29/07/2015.

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso realizado em: 28/07/2015.

REVISTA Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso realizado em: 29/07/2015.

SILVA, Daniel Cavalcante. COVAC, José Roberto. Compliance como boa prática de gestão no ensino superior privado. São Paulo: Saraiva, 2014.

A adesão aos programas de materiais didáticos por municípios no estado de são paulo num contexto de relações federativas

Maristela Gallo ROMANINI ¹

A educação é um direito da pessoa e um dever do Estado e como tal deve ser garantido a todos indistintamente. Essa garantia de direitos se dá por estarmos em um Estado de Direito.

O federalismo é, pois, umas das formas de distribuição das competências no âmbito da ordem jurídica do Estado que se opõe ao Estado único. Trata-se de um arranjo complexo, no qual a existência de mais de um poder sobre o mesmo território resulta na necessidade de constante cooperação para evitar, de um lado o conflito de competências e, de outro, a supremacia de um poder sobre os demais para Costa, Cunha e Araújo (2010, p. 21-22).

No caso brasileiro, o Estado democrático de direito propõe uma reforma do Estado que visa a ajustá-lo às demandas do neoliberalismo e, nessa perspectiva, assume uma nova conceituação de descentralização, autonomia, a qual possibilita a esse Estado reconfigurado uma atuação mais controladora dos resultados produzidos no âmbito da chamada sociedade civil e menos provedor, no que tange aos direitos sociais, entre eles, a educação formal.

E, por ser a educação pública um bem público de caráter próprio, que pode ser aberta à iniciativa privada, decorre disso, ser protegida por legislação pertinente como a LDBEN Nº 9394/96, Planos Nacionais de Educação, resoluções e pareceres dos Conselhos de Educação.

Do direito à educação há decorrências² desse direito e uma delas é a oferta de condições para a permanência dos alunos na escola. A permanência depende de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola e um deles é o financiamento da educação conforme o artigo 4º, VIII “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à oferta de material didático-escolar, está o livro didático materializado no PNLD, parte de nosso objeto de estudo.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa federal que deve chegar às outras duas esferas administrativas, Estado e município. Essa situação tem implicações variadas e faz jus a algumas considerações importantes.

A forma como estão estruturadas as relações de cooperação entre os entes federados União, Estado e Municípios, ou a estrutura das relações federativas nas políticas específicas afeta as estratégias possíveis para coordenação vertical das políticas nacionais.

Em relação à gestão e financiamento do Livro Didático (LD) pode ser analisado conforme na gestão de FHC no que diz respeito à gestão do PNLD principalmente no

¹Prof. Dr.^a pela FE-UNICAMP no ano de 2013. Docente da FACITA – Faculdade de Itápolis. Curso de Pedagogia. Itápolis/SP/ CEP 14.900-000/Brasil. e-mail: maristelagr@yahoo.com.br.

Eixo Temático 01: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

² Cury (2011) apresenta três decorrências desse direito a serem observadas e garantidas pelo Estado: acesso, permanência e qualidade. O autor detalha e descreve suas implicações jurídicas e as possibilidades e responsabilidades dos gestores quanto a cada uma delas. A nós interessa discutir mais pormenorizadamente sobre a permanência.

Estado de São Paulo, aliás, somente o Estado de São Paulo manteve a gestão descentralizada até o ano de 2005. No que se refere ao financiamento, sempre coube à União fazer o repasse.

Já na mudança de Governo, de FHC para Lula, há a recentralização da gestão do PNLD

Dourado (2010) anuncia que há um limite na lógica política que se faz presente na complexa relação estabelecida entre o ministério, suas secretarias e órgãos e as demais instâncias responsáveis pelas políticas educacionais nos estados e municípios secretarias, conselhos etc., bem como na superposição de programas e ações no campo educacional que, por vezes, estruturam programas com concepções e finalidades político-pedagógicas contraditórias, não contribuindo para o avanço das políticas e da gestão na área.

Arretche (2004) diz que a autonomia política e fiscal dos governos estaduais e municipais permite que estes adotem uma agenda própria, independente da agenda do Executivo federal. As relações verticais na federação brasileira – do governo federal com Estados e municípios e dos governos estaduais com seus respectivos municípios – são caracterizadas pela independência, pois Estados e municípios são entes federativos autônomos. Em tese, as garantias constitucionais do Estado federativo permitem que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área social.

Mesmo com as possibilidades acima, o LD faz parte das políticas centralizadas pelo Governo Federal, embora houvesse uma tentativa não muito longa por parte do Estado de São Paulo de gerir o programa de livro didático que volta a ser recentralizado

No ano de 2007 é implantado o Programa Ler e Escrever. Com a implantação desse Programa há entre as ações previstas a distribuição de material didático específico aos professores dos anos iniciais do EF, que ocorre concomitantemente a distribuição de LD pelo PNLD.

No caso do PNLD, há circulação volumosa que exige um dispêndio imenso de recursos públicos para atendê-la e por isso, o PNLD vem desde o ano de 1997 sendo um dos maiores programas do mundo, seja em número de volumes distribuídos, seja em ônus financeiros para os cofres da educação pública e com isso o Programa tem assumindo “proporções gigantescas” para (HÖFLING, 2000).

Analisar a pertinência desse montante de recursos despendidos em cada Estado ou região vai muito além de um desafio para a “indignação acadêmica”, é uma questão que cabe nos cinco princípios da Administração Pública explícitos na CF/88, é uma situação de eficiência nos gastos públicos.

Na atualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é considerado um elemento importante para a convalidação de política educacional em nível federal e neste ínterim, tal Programa vem assumindo “proporções gigantescas” para (HÖFLING, 2000), seja em número de livros como em custos, colocando-o, desde o ano de 1997, como um dos maiores do mundo em número de livros distribuídos.

Os dados e números demonstram a urgência em investigar aprofundadamente o Programa, prospectiva e retrospectivamente, ou seja, da esfera federal para a local e vice-versa.

Estudar essa temática num programa específico em contexto determinado ocasionou buscar conexões possíveis para compreender e elucidar os dados que coletamos ao longo de um ciclo de implementação do programa, de 2009 a 2012, em

³2009- 2012. Este recorte temporal se deu por abarcar desde o ano da escolha, ano de 2009, ao ano de 2012, último ano de utilização do triênio e pelo tempo possível para a realização de nossa análise. Há um ciclo de utilização do Livro Didático (LD) de três anos. O LD é escolhido no ano anterior e utilizado por

onze municípios jurisdicionados a uma Diretoria Regional de Ensino no Estado de São Paulo.

Durante esse tempo, foi importante também elucidar o que se entende no Brasil por relações de cooperação entre as três esferas administrativas conforme a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a LDBEN nº 9394/96, a autonomia entre os entes federados, o contexto político-partidário que perpassa essas esferas, além das concepções e entendimentos que os diferentes sujeitos têm sobre o objetivo ou mesmo o benefício de um determinado programa, mas não será detalhado neste trabalho.

Os programas de materiais didáticos nos municípios do estado de São Paulo

Desde o ano de 2010, o MEC propôs que cada estado ou município aderisse ao PNLD através de um Termo de Adesão⁴ assinado pelo gestor público da respectiva esfera, contudo, os dados coletados apontam que o problema continua e demonstram a necessidade de se ter clareza quanto aos objetivos dos programas, não somente aos gestores, mas de todos os sujeitos envolvidos nos programas e nos processos.

Há também a questão das relações de cooperação que devem permear as três esferas administrativas que carece de definição.

O Governo do Estado de São Paulo, no ano de 2008, como parte da política educacional estadual, implantou o Programa Ler e Escrever (PLE) calcado no tripé: formação, acompanhamento e distribuição de material didático. Este Programa influenciou sobremaneira nossos estudos e perdura até a atualidade, perpassando governos diferentes, José Serra, 2007 a 2010 e Geraldo Alckmin em curso, 2011 a 2014, provindo de uma mesma ideologia político-partidária.

Concomitantemente estava em curso o PNLD na esfera federal.

Toda análise de políticas educacionais precisa partir do reconhecimento de que nem os seus sucessos nem os seus insucessos são de responsabilidade exclusiva do governo federal. De fato, todo o ensino básico, da pré-escola ao ensino médio, é de responsabilidade de estados e municípios. O desenvolvimento da educação depende, em grande parte, da atuação destas entidades federadas, como mostra o desempenho diferencial entre estados e regiões do Brasil e entre municípios do mesmo estado diante das mesmas políticas nacionais. (DURHAM, 2010).

Aceitar ou não o Termo de Adesão vem ao encontro do fato denunciado por Adrião (2009) e outros estudiosos sobre as parcerias público-privadas como uma nova forma de privatização da educação que vem se concretizando ao longo da primeira década deste século nos municípios do interior do Estado de São Paulo, e reafirmada posteriormente por Britto (2011) em consultoria contratada pelo Senado em 2011 em estudo específico sobre a temática.

Em nossa coleta de dados, que teve início no final do ano de 2008, juntamos além do Termo de Adesão ao PNLD, os dados sobre a parceria realizada com o PLE possibilitada aos municípios que tinham rede própria de ensino fundamental no Estado de São Paulo, e que, através da adesão à parceria passaram a receber material didático do PLE.

um triênio, no nosso caso, em 2009 ocorreu o processo de escolha e nos anos de 2010 a 2012, a utilização deste pelos professores e alunos.

⁴ Termo de Adesão ao PNLD 2010. Ver ROMANINI (2013) - ANEXO B.

Nesse levantamento nos deparamos também com os dados sobre a outra parceria, a Parceria Público Privada (PPP).

Tabulados os dados sobre as parcerias, seja com o PLE ou com as PPP e sobre a adesão ao PNLD 2010, ou, o recebimento de materiais didáticos pelos municípios obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Relação de Municípios jurisdicionados à Diretoria de Ensino e a utilização de materiais pedagógicos

MUNICÍPIOS	PESQUISADO	ADESÃO	PARCERIA		
		PNLD	PLE	PPP	E M
B-	SIM	SIM	SIM	SIM	ÃO N
CR	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	IM S
D	SIM	SIM	SIM	SIM	ÃO N
FP	NÃO	SIM	NÃO	SIM	IM S
IB	SIM	SIM	SIM	SIM	ÃO N
IT	SIM	SIM	NÃO	SIM	ÃO N
P	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	IM S
SE	NÃO	SIM	SIM	NÃO	IM S
TB	SIM	SIM	SIM	NÃO	IM*** S
TQ	NÃO	SIM	SIM	SIM	IM S
VA	NÃO	SIM	SIM*	SIM	IM S
**	Adesão ao PLE no ano de 2011.				
***	Pesquisa realizada somente no Distrito. Município tem parceria Estado-Município.				
PP:	Parceria público-privada para a aquisição e utilização de materiais.				
E/M:	Parceria para Municipalização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.				
Adesão	Para a escolha 2012, vigência 2012-2015.				
	Municípios pesquisados.				

Fonte: www.mec.gov.br e arquivos pessoais de pesquisa.

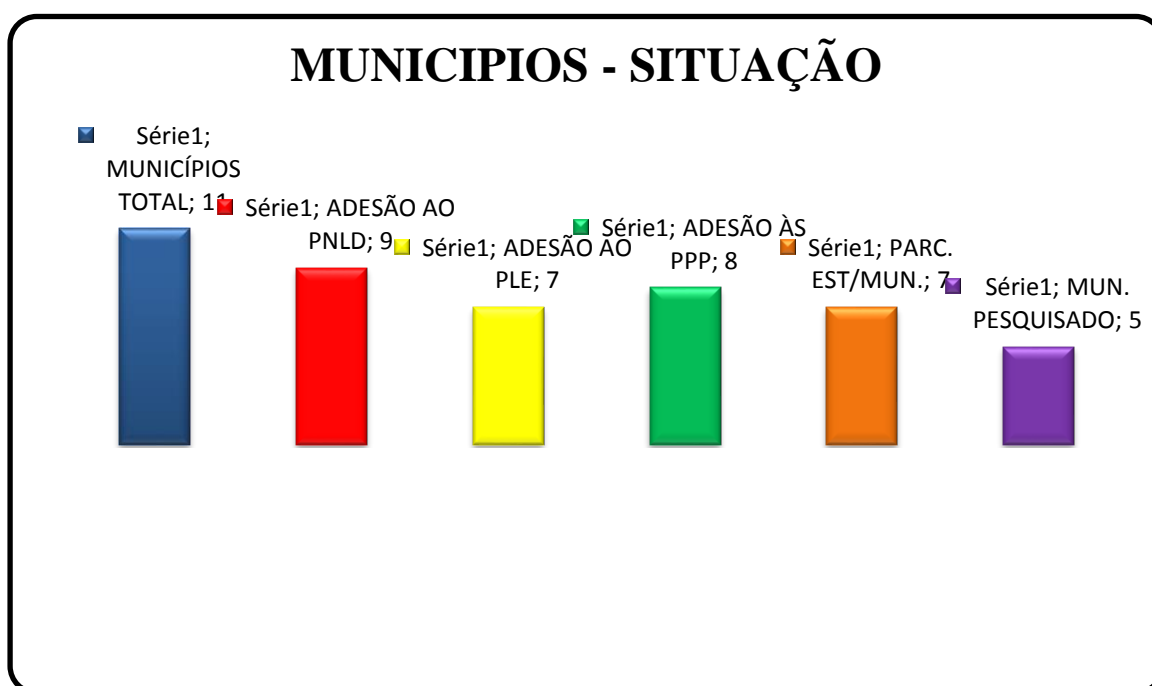
Analisando o quadro acima, é possível verificar que somente dois municípios não assinaram o termo de Adesão ao PNLD de 2010 e que não mudaram sua situação para os anos subsequentes.

Sobre a adesão do Estado de São Paulo, em nome do Secretário da Educação no ano de 2010 assinou o Termo de Adesão ao PNLD, mesmo tendo programa próprio de distribuição de material didático. Na página da FNDE⁵, há a consulta pública e tem como última opção selecionada pela entidade, ADESÃO COMPLETA, como última atualização 18/06/2010 às 15:22:46.

Somente encontramos alusão ao Termo de Adesão no Relatório de Gestão da CENP, de 2007-2010, encontramos sobre o Termo de Adesão, no Cenário Atual “O Termo de Compromisso assinado entre a SEESP e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC estabelece a operacionalização dos Programas Nacionais de Livros”.

O Estado de São Paulo é o Estado que tem o menor número de adesões ao PNLD por parte de seus municípios, somente 85,17% dos municípios aderiram ao PNLD até o ano de 2012. Dentre esses, ao menos que pertencem à nossa pesquisa, aderiram ao PNLD, ao PLE ou às (PPP), alguns a ambos ou aos três ao mesmo tempo, conforme gráfico.

Gráfico 1: Situação dos Municípios

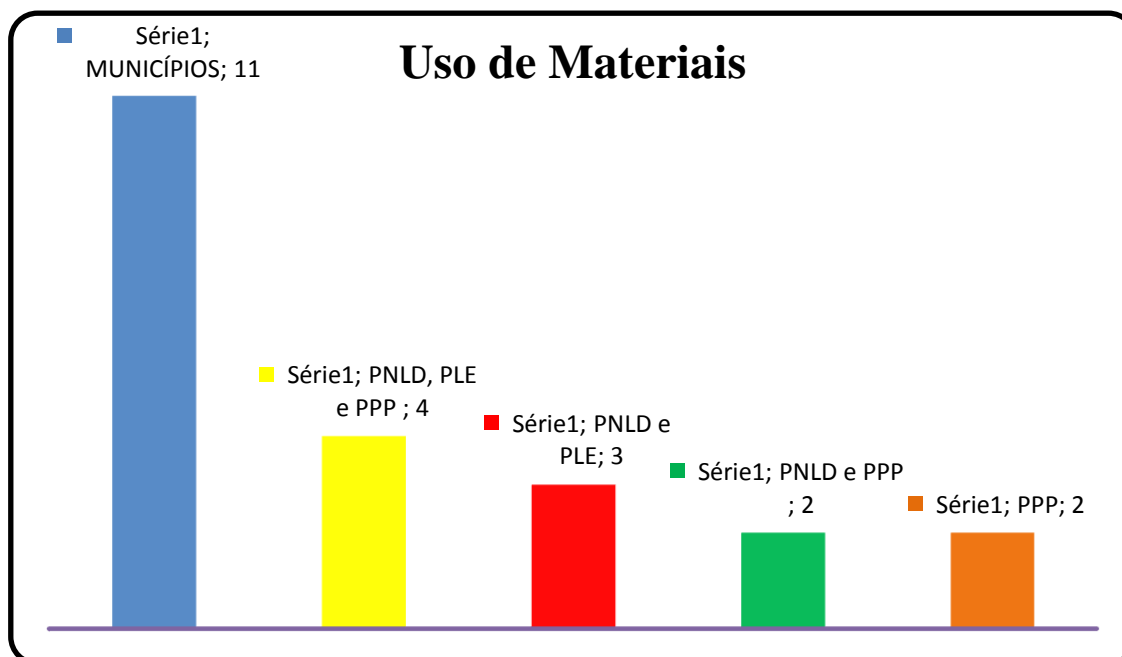


Em nossa pesquisa somente dois municípios não aderiram ao PNLD ou qualquer outro programa, optando somente pela PPP, os demais fazem uso de dois ou mais materiais didáticos.

5

FNDE: <https://www.fnde.gov.br/simad/consultaTermosEntregues.do?operation=pesquisarEntidade&tipoPesquisa=2&numeroEntidade=000000276859>.

Gráfico 2 – Uso de Materiais



Há em quatro dos municípios a utilização de três materiais diferentes. Em geral, são utilizados dois materiais diferentes, fruto da parceria com a SEESP e MEC/FNDE ou MEC/FNDE e PPP.

Tudo isso vem reafirmar que a inovação do Termo de Adesão vem ao encontro das excessivas parcerias que vem sendo realizadas no Estado de São Paulo. Há ônus demais para a esfera pública, mas ao mesmo tempo é preciso cautela ao lidar com o mercado e não há limites claros para essa distância necessária.

Adrião (2009) aponta que foi na segunda metade da década anterior que ganhou espaço a parceria público-privada para a aquisição de materiais didáticos, apostilas e consultorias.

Há uma ocorrência que vem se tornando preocupante com relação ao PNLD nos últimos anos, conforme denúncia, que a maioria dessas cidades está trocando a adesão gratuita aos livros didáticos pela contratação de sistemas de ensino apostilados, apoiando as aulas na rede pública só nesse material. O custo desse método, que prevê assessoria pedagógica e se consagrou em escolas particulares, varia de R\$ 125 a R\$ 170 por aluno. (<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/educacao-na-midia/10047/cidades-paulistas-abandonam-livro-didatico,2010>).

Há a invasão dos sistemas apostilados retirando a autonomia dos professores e oferecendo aos municípios um direcionamento externo sobre o que é ensinado.

Entendemos que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada. (ADRIÃO et al., 2009).

Para as autoras, a parceria público-privada revela-se numa modalidade peculiar

de privatização da educação pública, inclusive com transferência de responsabilidades sob o discurso de padronização da qualidade do ensino, por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos, e a construção de uma identidade para a educação municipal por meio dessa homogeneização, dentre outras críticas.

Pesquisa realizada no Centro de Estudos e Consultoria para o Senado em 2011 aponta, desde o ano 2000, para o uso de sistemas apostilados em substituição ao material didático oferecido pelo FNDE, principalmente nos municípios paulistas de pequeno porte e apresenta muitos dos problemas decorrentes dessa situação, dentre eles, merece destaque a questão das fontes de recursos financeiros, bem como o custo abusivo unitário e a falta de participação dos sujeitos envolvidos no processo em geral.

Entendemos que, em parte ciente do fato acima, a partir do ano de 2010, o MEC possibilita aos Estados e Municípios optarem em Termo de Adesão ao PNLD.

Considerações finais

É notório que no contexto estudado há sobreposição de orientações, de distribuição e utilização de materiais e, acima de tudo, uma sobreposição de custos para os cofres públicos na pasta da educação.

No que se refere aos processos políticos, fica constatado que os elaboradores de política por mais que acreditem poder controlá-los, no caso do PNLD 2010, na esfera intermediária, SEESP, apresenta o primeiro entrave que escapa ao controle dos que a elaboraram: o entrecruzamento de programas e a não confluência dos mesmos, considerando o multipartidarismo, o federalismo imperante no país e as relações de cooperação não claramente estabelecidas para cada um dos entes federados. Fator preponderante no processo de implementação do PNLD 2010, chegando a uma confluência quase perversa.

Nesse caso, tivemos ao mesmo tempo a implementação de dois programas de distribuição de material didático, na esfera federal extensivo a todas, o PNLD; e na estadual, também extensivo à municipal, o Programa Ler e Escrever. Ambos advêm de uma política educacional articulada na esfera a qual pertencem, e de concepções pedagógicas diferenciadas, além de advir de governos de concepções político-ideológicas opostas e competitivas entre si.

Para isso, é pertinente aprofundar a análise até que ponto um Programa que vem se impondo há tempos como de Estado, conserva o mesmo caráter de outrora e deva ser assim mantido, tendo em vista relações de cooperação de limites não especificados entre os entes federados, bem como as competições eleitorais entre as diferentes esferas à medida que situações não convergentes como essas, incidem em questões financeiras que podem onerar sobremaneira os custos da educação pública em todas as esferas.

E, ainda pode incidir em ocorrências maiores, na presença do mercado editorial e das franquias de materiais que vêm se especializando e atingindo principalmente os municípios, alvos mais fáceis que além de impor um modelo curricular que foge ao da esfera federal e ao da esfera estadual, mesmo estando na mesma esfera administrativa. Tudo isso agravado pelo fato de distanciar do crivo de quaisquer avaliações, seja acadêmica ou oficial, oferecendo produtos que dispensam regulamentação, num mercado cada vez mais promissor.

Assim sendo, o Termo de Adesão não resolveu a indefinição dos limites entre as relações federativas.

Referencias

- ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 22 ago. 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2015.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em Perspectiva., São Paulo, v. 18, n. 2, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ag. 2015.
- BRITTO, Tatiana Feitosa de. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. Textos para discussão, Brasília, DF, n. 92, 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/conleg/textos_discussao/TD92-TatianaFeitosadeBritto.pdf>. Acesso em: 13 ag. 2015.
- CASSIANO, Célia C. de F.. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.
- COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosimeire Baraúna M. de. Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 8, p. 14-23, jul./dez. 2010.
- CURY, Carlos R. J. Livro Didático como assistência ao estudante. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr.2009.
- _____. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 18 ag. 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 set. 2015.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 88, dez. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2015.
- HÖFLING, Eloísa de M.. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, Apr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>.
- ROMANINI, Maristela Gallo, Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Campinas, SP: [s.n.], 2013. Tese (doutorado).

SOARES, Ricardo Pereira Soares. Compras governamentais para o programa nacional do livro didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. Brasília: IPEA, 2007. Texto para discussão n° 1307. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1307.pdf>. Acesso em: 15 ago.2015.

Administração escolar em lourenço filho: memórias de pertencimento ao legado da escola nova

Natalina Francisca Mezzari LOPES¹
Ricardo RIBEIRO²

A administração escolar é um campo de estudos desafiador em tempos de autonomia cingida aos preceitos legais de democratização da escola. Nessa conjuntura democrática, a ação de administrar configura-se num movimento contraditório de vinculação e de isolamento às políticas educacionais, assim como, a um campo teórico. Neste estudo, o olhar volta-se para a tendência da autonomia segregada que circunda a prática dos administradores de escola. Para isso, acredita-se que o reconhecimento de pontos de referências histórico pode contribuir para agregar tendências, teorias e valores em práticas administrativas instaurando memórias de pertencimento.

Fundamentado no pensamento de Maurice Halbwachs (2006), entende-se que o passado deixou muitos vestígios, nele encontram-se indicações necessárias para reconstruí-lo resgatando-o do esquecimento, irrompendo o sentimento de pertencimento. Para Lopes (2007, p.179), “[...] esse tipo de memória procura construir uma continuidade no tempo, além de um sentimento de coerência e de identidade, que se produz como referência e em oposição a outros grupos”. O trabalho da memória é, nesses termos, a presentificação do conjunto de ideias, ações e formulações de um determinado grupo e tempo trazendo-o para um diálogo mais amplo e atual³.

A proposição de recuperar a memória da administração escolar na obra clássica da pedagogia contemporânea “Introdução ao estudo da Escola Nova” objetiva caracterizar pontos de referência que têm estruturado práticas administrativas dos gestores escolares.

A obra produzida por Lourenço Filho (1930, p. XII) traz consigo a experiência de seu autor de “mais de dez anos de atuação nas cadeiras de psicologia e filosofia”, assim como das vivências de “organizador e diretor da primeira escola ativa em São Paulo”. Sempre envolvido com questões educacionais no início da década de 1920, Lourenço Filho (1897-1970) participou ativamente na Liga Nacionalista no Estado de São Paulo e empenhou-se profundamente na Reforma da Educação proposta por Sampaio Dória (1920/1021). Elaborou um plano minucioso para a Prática Pedagógica nos termos da escola ativa tornando-se modelo ao ser divulgado, por Sampaio Dória, na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação, em 1924.

Destaque como este, somado ao despontar de suas produções em jornais e outros mecanismos de comunicação que lhe inseria em diferentes grupos sociais, o jovem Lourenço Filho é convidado para assumir a direção da Instrução Pública do Ceará

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, SP, BR e Prof^a. do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, UEM, PR, Brasil. 87083-040 - natalinamezzari@hotmail.com

² Prof^o. do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, SP, Brasil. 4800-901 - despertarosol@gmail.com

³ Para Halbwachs, sociólogo, francês do início do século XX e discípulo de Durkheim, “[...] o passado deixou muitos vestígios, às vezes visíveis, e que também percebemos na expressão das imagens, no aspecto dos lugares e até nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e em tais ambientes. Em geral nem prestamos a atenção nisso [...], mas basta que a atenção se volte desse lado para notarmos que os costumes modernos repousam sobre camadas antigas que afloram em mais de um lugar” (HALBWACHS, 2006, p. 87).

(1922/1923). Dessa vivência, imbricada nos fundamentos da Escola Nova, resultou em 1926, na obra “Juazeiro do Padre Cícero”, que três anos mais tarde o levou a tornar-se membro da Academia Brasileira de Letras.

O jovem de Porto Ferreira, São Paulo, que iniciou sua carreira como professor substituto na educação primária e para diplomar-se necessitou trabalhar desde muito cedo, envolveu-se na campanha contra o analfabetismo e em 1927 lança o livro didático “Cartilha do Povo” que em pouco tempo ultrapassou a casa dos sete milhões de exemplares.

Lourenço Filho⁴, juntamente com educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Carneiro Leão fazia parte de um grupo de especialistas em educação que se inseriram nos quadros administrativos das principais capitais do país e “[...] puderam intervir na ordenação simbólica do espaço urbano de forma mais racional e científica, exercendo um controle social em nome do programa modernizador do qual se sentiam legítimos representantes” (LOPES, 2009, p. 148).

O movimento da escola nova no Brasil

O grande marco na história das ciências da educação do século XX foi a Escola Nova que mesmo com contornos imprecisos nos seus ideários marcaram no Brasil um momento crucial de definição da nacionalidade (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002). No início do século, marcado por aceleradas mudanças sociais e políticas como a metropolização dos centros urbanos e reorientações específicas no aparelho escolar, uma geração de educadores da época procurava desvencilhar-se da tradição cultural herdada especialmente da escola clássica, intelectualista e instaurar o limiar de um mundo moderno (MONARCHA, 1997).

O tempo era de valorização da nacionalidade que, surgida durante a I Guerra Mundial, no Brasil ganha forças através da Liga de Defesa Nacional⁵, que penetrou nos meios acadêmicos de direito, medicina e também entre os intelectuais e políticos profissionais associando-se em campanhas contra o analfabetismo e a defesa da ação social pela escola (MONARCHA, 2010).

O argumento assumia a salvaguarda de uma identidade nacional nos termos de uma nova forma de “[...] lutar pela democratização da educação brasileira e pela aplicação dos conhecimentos das ciências humanas na organização do sistema escolar moderno e eficiente, capaz de contribuir para a disseminação de conhecimentos úteis para a vida real de uma sociedade em mudança” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 17).

O empenho por mudanças no modo de organizar os espaços escolares já se manifestava desde o início do século, no qual se articulavam princípios políticos do republicanismo e da democracia com os novos princípios da denominada moderna pedagogia. No entanto, o movimento se tornou conhecido no Brasil, a partir do trabalho dos educadores que criaram a Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, e se efetivou através de reformas educacionais dos anos de 19206 por iniciativa dos Estados

⁴ As principais funções administrativas assumidas por Lourenço Filho, após 1930, foram: Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1930/31); Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932/1937) e Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1938/1946); Diretor do Departamento Nacional de Educação (1947/1951).

⁵ Criada em 1917, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Olavo Bilac, teve aceitação em outros estados, principalmente em São Paulo, na qual Lourenço Filho participava ativamente.

⁶As principais reformas na década de 1920 foram realizadas no Estado de São Paulo por Sampaio Dória (1920); no Ceará por Lourenço Filho (1922/23); no Distrito Federal por Carneiro Leão (1922-1926); na

e Distrito Federal. Com as reformas se infiltrou a sistemática de um modelo que demarcaria o ideário escolanovista para a estruturação dos sistemas, das instituições e orientações das práticas escolares.

À medida que avança e aprofunda sua participação no sistema educacional brasileiro, a expressão Escola Nova vai ganhando progressivamente novos sentidos. Da preocupação inicial de libertar a criança da rudeza do ensino clássico, por meio do conhecimento da psicologia infantil, passou à atenção a organização escolar com o interesse de atender as necessidades da nação, em uma perspectiva funcional.

No decorrer das reformas escolanovistas, Nagle (1976) acredita que os novos princípios da ‘moderna pedagogia’, ou seja, os princípios pedagógicos do escolanovismo ganham tanta importância que chegam a exceder a dos princípios políticos⁷. Entretanto, Clarice Nunes (1992, p. 2) aponta que “[...] a literatura pedagógica tem comumente associado ampliação da escolaridade e processo de urbanização, mas não tem feito a mesma relação entre Escola Nova e ampliação das oportunidades educativas ou, mais amplamente, entre Escola Nova e, democratização da educação”⁸. O que significa não considerar que no nosso país realizaram-se versões diferentes da Escola Nova, generalizando o distanciamento de questões políticas das reformas escolanovistas. A ciência, o industrialismo e a democracia constituíram-se em “ideias-força” do movimento da renovação da escola, que no entendimento de Clarice Nunes (1992) encarnaram-se de modo peculiar pelas iniciativas dos intelectuais na prática urbana e nas reformas educacionais⁹.

Antonacci (1993, p. 149) por sua vez, ao situar os discursos de renovação educacional no contexto em que se realizaram, afirma que é possível pensar “[...] o escolanovismo como projeto cultural que, no horizonte do trabalho moderno e da nacionalização da República, articulou formas de reconstrução social e regeneração dos costumes a partir da educação”. É nesse sentido, que a autora infere que “o escolanovismo promoveu políticas educacionais de sistematização de administração técnica que recaíram sobre todo o universo escolar” que se realizou “através de imbricados processos, integrando demandas por melhor ensino e ampliação de vagas escolares com interesse em torno de uma reordenação sociocultural” (ANTONACCI, 1993, p. 149).

Introdução ao estudo da escola nova: a obra

O Livro “Introdução ao estudo da Escola Nova” deve ser entendido no encadeamento das discussões acaloradas em defesa da necessidade da educação que se deu no pós Guerra diante dos problemas sociais dela decorrentes. Outro fator importante que deve ser considerado é a polêmica em favor da abolição gradativa das fronteiras

Baía por Anísio Teixeira (1924-1928) e no Estado de Minas Gerais por Francisco Campos (1927-1930); no Distrito Federal por Fernando de Azevedo (1927-1930).

⁷ Para o autor “[...] é essa reorientação do movimento reformista que vai definir a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição do ‘modelo político’ por um ‘modelo pedagógico’” (NAGLE, 1976, p. 196).

⁸ Nunes (1992, p. 2) afirma que “[...] o desconhecimento dos traços particulares do processo de urbanização tem aberto o caminho para a repetição argumentativa que nivela todas as práticas culturais e empurra as práticas escolares para a penumbra”.

⁹ Essa defesa pode ser confirmada com o resultado de estudos apresentados (em mais de 22 artigos) no livro “Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)” organizado por Miguel, Vidal e Araujo em 2011.

entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais. A educação na primeira República é assim movimentada por aspectos culturais, filosóficos e científicos.

Nesse período, os educadores se ancoravam inicialmente em literatura produzida pelo movimento escolanovista europeu e pelo movimento progressista em educação dos Estados Unidos. Engajado em divulgar a Escola Nova e a nova psicologia, Lourenço Filho¹⁰ organizou em 1929 no Instituto de Educação um curso de lições denominado “A Escola Nova”, as quais reunidas resultaram no livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”. A intenção da obra apresentada pelo professor de Pedagogia da Sorbone, Paul Fouconnet (1930, p. VII), foi de “[...] guiar o leitor brasileiro na selva confusa dos livros e artigos que, em todo mundo, se consagram ao movimento a que chamamos de ‘Educação Nova’”.

Produções desse período acentuavam temáticas a cerca da função social da escola, da concepção funcional da educação, dos recursos científicos de organização e controle do trabalho docente que para Lourenço Filho (1930, p. XI) “tudo é escola nova, mas não a escola nova”. A problemática está, continua o autor, no enfoque filosófico extremado dado por seus autores, às vezes seguido com defesa de sistemas didáticos “que imaginam capaz de fazer mudar a face do mundo, num quarto de século”. A transformação desejada assentava-se na formação de uma nova mentalidade dos que educam (pais e mestres), expressadas na organização administrativa da escola.

Nessas circunstâncias, a publicação atendeu um clarão literário brasileiro para a compreensão da nova tendência pedagógica que se despontava no país. Fernando de Azevedo, em carta ao amigo Lourenço Filho, reconhece que a obra veio “contribuir para a formação de uma ‘nova mentalidade’ de educadores [...]”, uma vez que “apresenta o problema, por todas as suas faces, substituindo por uma visão global, larga e permanente, as visões estreitas e provisões, tão frequentes, da grande questão” (AZEVEDO, 1930).

De acordo com Monarcha (2010, p. 65), “[...] desde seu lançamento, Introdução ao estudo da Escola Nova tornou-se um dos livros-chave do ideário, então ascendente, chamado de Escola Nova, com seu apelo inescapável por uma educação em moldes científicos e modernos”. O livro, lançado em 1930 com doze mil exemplares, foi rapidamente traduzidos em diversas línguas e até 1978 foram treze edições sempre com tiragens elevadas¹¹.

A obra lançada em 1930 está organizada em cinco lições¹². Conforme descrição realizada por Fouconnet (1930), a primeira lição define a Escola Nova, os fins sociais que ela assinala à educação e a reforma dos meios que preconiza à tarefa educativa. Lourenço Filho apresenta as grandes tendências da psicologia científica como bases da nova educação: tendência biológica (psicologia comparada e genética); a interpretativa (psicologia do comportamento); a estruturalista (gestalt psicológica). Aponta os caracteres da filosofia do conhecimento na nova tendência: compreensão genética dos fenômenos; concepção naturalista do conhecimento; tendência sistemática em oposição à tendência analítica; a explicação sociológica. A segunda lição é consagrada aos precursores da Escola Nova e algumas tentativas que o autor chama de empírico; as

¹⁰ Nesse período Lourenço Filho ocupava as cadeiras de Psicologia e Pedagogia e desenvolvia atividades no Laboratório de Psicologia Experimental no Instituto de Educação, Distrito Federal, RJ.

¹¹ Em 2002 saiu a 14ª edição organizada pelo Conselho Federal de Psicologia em homenagem ao centenário de nascimento do autor pela permanente qualidade de referência que a obra representa para repensar a educação e a profissão do psicólogo.

¹² Registra-se que, tendo em vista as condições de produção e o fortalecimento da constituição do pensamento sobre a Escola Nova, a partir da sétima edição, em 1962, a obra foi revisada e refundida pelo autor (já com as honras de Professor Emérito da Universidade do Brasil), recebendo o subtítulo: “bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea”.

lições III e IV desenvolvem largamente, como seria de justiça, três grandes doutrinas (Montessori, Decroly e Dewey) e expõe os processos que nelas inspiram.

Administração Escolar no livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”: memórias de pertencimento

Lourenço Filho (1930, p. XII)¹³ já no prefácio da obra, aponta aportes que considera fundamental para a realização de uma nova escola: a formação e a administração. Escreve que, “a transformação a desejar-se não reside apenas nas intenções administrativas [...] estará mais que tudo na formação de uma nova mentalidade dos que educam, pais e mestres”. Observa-se que a necessidade primeira de formação da mentalidade se apresenta imbricada na intenção administrativa para promover ações que levam a transformação. As mudanças, portanto, se constrói na compreensão dos problemas de organização que não levam à realização da eficiência do trabalho escolar.

Na abordagem sobre a Escola Nova, Lourenço Filho (1930), fundamentado na psicologia e na biologia, faz a crítica social e filosófica aos fins e meios utilizados pela educação e seus valores (ilusões e desconfianças) os quais se propunham a soluções teológicas para o reajustamento dos propósitos e dos fins. A tendência social da educação conforme estudos das novas ciências, apresentados por Lourenço Filho, apontam para a escola como instituição de educação intencional e sistemática que tem como função a socialização da criança na ação educativa a serviço da comunidade.

Entrementes, Lourenço Filho (1930, p. 5-6) alerta que muitas forças agem de forma ora concorrentes, ora divergentes. Algumas são intencionais, “[...] com maior ou menor valor ou predomínio, no espaço e no tempo: a família, a igreja, a escola, as instituições sociais de administração, ou seja, o Estado”; outras de ação inconsciente, assistemáticas muitas vezes desconexas são “[...] a imprensa, as diversões, os esportes, os grupos de profissões, a comunidade familiar, ou o grupo social restrito, a que o educando mais diretamente esteja submetido”.

Essa problemática, explica Lourenço Filho (1930), denuncia o chamado romantismo pedagógico que persiste com a defesa da escola como capaz de preparar, sozinha, o homem que toda a sociedade necessitasse. A realização seria através das sobrecargas dos programas de predomínio verbal e de caráter disciplinar reforçado pela repetição e força (avaliativa e física). Lourenço Filho (1930, p. 6) indica que “[...] nem a escola pode ser, como se pretendia e se pretende, o órgão ou fator máximo da educação, nem os meios que ela mais comumente tem empregado nos parecem, hoje, idôneos para consecução de tais fins”. A concepção das formas de educação não pode ser dada a priori, nem exercidas de forma isoladas de outros fatores sociais, dando como exemplo, o ensino rural no qual os conteúdos ensinados são decorrentes da estéril burocracia ou das profissões liberais.

Para Lourenço Filho (1930), esse entendimento inicial é indispensável aos educadores, aos reformadores sociais e aos administradores escolares, uma vez que as soluções decorrentes da visão teológica, entre outras, perturbam a proposição de novos elementos explicativos da realidade. Ou seja, a ação educativa tem que ter como condição inicial de trabalho o conhecimento dos fundamentos sociais e educacionais em tela.

¹³ Considerando o limite de páginas optou-se por destacar as principais questões sobre a temática apresentadas na primeira lição. Muitos aportes são possíveis de serem levantados nas outras lições para ampliar a discussão.

As reflexões sobre os problemas sociais e educacionais, propostas por Lourenço Filho (1930), são conduzidas por base científica a qual dá suporte para a proposição de novo modelo de escola que contemple: a necessidade da escola única; o desenvolvimento de instituições peri e post-escolares; e a escola do trabalho em comunidade. Tais assertivas implicam em modificações político-administrativas na escola, assentadas em novos fins (da centralidade do conteúdo, para a socialização da criança) e novos meios (de organização estática, para dinâmica), tornando factível a realização dos princípios da nova escola.

A escola única, por Lourenço Filho (1930, p. 7, grifo do autor), representa a necessidade da “[...] integração da escola, na ação geral educativa de cada comunidade, para que ela possa servir, com equilíbrio, como fator de maior civilização, adaptando o homem ao seu meio”. As modificações político-administrativas, na realização da escola única requerem, para Lourenço Filho (1930, p. 9), “[...] programas adaptados às necessidades e possibilidades das várias regiões a que deve servir à comunidade em que novos elementos de vida vão ser integrados”. Assim, a escola homogênea primeiro e diferencia depois, cada nova célula social em proveito da comunidade.

Para a escola não ser criação arbitrária e servir a comunidade e não se impor a ela, Lourenço Filho (1930) demonstra ser importante que o administrador atenha-se em desenvolver instituições peri-escolares (como escolas pré-vocacionais e vocacionais, o serviço de orientação vocacional e as bibliotecas) e post-escolares (como organização de conselheiros, campos de jogos, cinema educativo, cantinas de infância, espaços recreativos, os círculos de pais e mestres) que lhe deem maior significação ao trabalho, reforcem-no e façam-no valer.

A administração na escola renovada, por ser instrumento da comunidade, de acordo com Lourenço Filho (1930, p. 1, grifo do autor) atua no sentido de imprimir nos companheiros de trabalho e nos alunos, desde cedo, “o hábito do trabalho em comunidade” (a escola do trabalho em comunidade), desenvolvendo, assim, a solidariedade da vida social não simplesmente como preceitos da moral teórica. Para Lourenço Filho (1930), isso faz parte da formação de um novo homem uma vez que o trabalho em comunidade visa à formação do sentimento de cooperação, a solidariedade social, a disciplina bem compreendida dos que comandam e dos que são comandados e também incentiva o poder de criação do indivíduo.

Lourenço Filho (1930, p. 12) aponta que fixados os “[...] fins, organizado o aparelho escolar, montadas as escolas, chamadas a elas as crianças - a obra social vai ser realizada por meios biológicos [e psicológicos] de adaptação do comportamento, a esses fins visados”. Educação, adaptação e sistematização da conduta fazem parte da constituição de hábito e pensamento uma vez que, em sentido amplo, “[...] educar é influir na organização de condutas motrizes de conservação e defesa da vida, diretas e imediatas, e nas de organização social do pensamento, para reações indiretas e mediatas” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 13).

Nesses termos, destaca-se como base para administração escolar os conhecimentos da biologia e da psicologia, uma vez que para a adaptação do homem implica em saber organizar condições para o desenvolvimento da cultura física e filosófica do espírito e da saúde. Isso requer mudanças, por exemplo, na ordenação de classes, na graduação e seriação do ensino em relação à idade e a capacidade de aprender, na organização dos espaços escolares. Lourenço Filho (1930, p. 15) ressalta que, dos cuidados político-administrativos ao problema estático da organização, que se inicia antes do ensino, e do problema dinâmico da aprendizagem, que se realiza no ensino, é que “resulta a maior eficiência do ensino, produção e rendimento escolar”.

A dinamicidade do ensino, tecida no pensamento dewniano, transmuta a organização da escola e do ensino centrada no movimento externo e na separação dos saberes, para o interesse movido de dentro para fora, que cria a atividade, que sistematiza o conhecimento e seus problemas de forma integrada, indagada e aplicada. Novos fins da educação postulam novos meios de aplicação científica vinculada à nova orientação, organização didática e, principalmente, a novos planos de ensino. Assim sendo, administrar pautado em novos fins implica em dar condições efetivas para a transformação dos processos de ensino, priorizando a formação do mestre.

Considerações finais

A obra “Introdução ao estudo da Escola Nova” permite a imersão em um processo que pretende revolucionar a maneira de ensinar e, para tanto, necessariamente transformar a forma de organização da escola nos aspectos estáticos e nos que envolvem a dinâmica do ensino, assim como de seus entornos comunitários e sociais.

A administração escolar requerida por Lourenço Filho (1930) tem como finalidade a organização da Escola Nova sem, no entanto, constituí-la em roteiro de funções ou de técnicas. O autor ao delimitar as condições históricas e as razões culturais que se realizava a educação, conceitua-a e à vista disso, tendo como fundamentos as ciências (biológicas e psicológicas), explica e propõe novos encaminhamentos filosóficos (fins) e novos delineamentos estruturais (meios). Desse modo, Lourenço Filho defende que a administração escolar tem como fim a transformação de uma dimensão educativa, para outra com objetivos delimitados e realizados em conjunto com a comunidade.

O trabalho da administração escolar é, assim, associado à transformação dos processos de ensino, como por exemplo, da inteligência passada apenas pelos sentidos, para o resultado de ação interessada (aprendizagem ativa); do trabalho individual, egoístico, para o trabalho em comunidade, de cooperação; do reforço à autoridade externa (professor, administrador), para a proposição de condições e realização da autoridade interna (pelo interesse), e por fim, a condução da organização escolar para a promoção da autoeducação.

Assim sendo, os delineamentos destacados nesse estudo sobre a administração escolar encaminham para a percepção de práticas administrativas demarcadas no início do século XX que têm estruturado o modo de organizar a escola e a educação, assim como muitas das formas de relações de trabalho e com a comunidade sem, contudo, conferir-lhe os mesmos fins e meios.

Acredita-se, por fim, que o reconhecimento de pontos de referências histórico pode oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma cultura de pertencimento de um tempo histórico, não tão distante, que, no entanto marcou profundamente o delineamento administrativo da educação e da escola do nosso século.

Referências

ANTONACCI, A. Trabalho, cultura e educação: escola nova e cinema educativo em São Paulo, nos anos de 1920/1930. Revista Projeto História, São Paulo, v.10, n.10, p.147-165, 1993.

AZEVEDO, F. Carta a Lourenço Filho. 01 jul. 1930. Acervo Fernando de Azevedo. Instituto de Estudos Brasileiros, USP. Código de referência: FA-CA-Cx10A, 3, Correspondência ativa, Cartas, São Paulo, 1930.

CAMPOS, R. H. de F.; ASSIS, R. M.; LOURENÇO, E. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. melhor. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.15-53.

FOUCONNET, P. Um livro brasileiro sobre a Escola Nova. In: LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 2. ed. São Paulo: Companhia de Melhoramentos, 1930. (Col. Biblioteca de Educação, v. XI). p. VII/IX.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. 224p.

LOPES, S. C. Instituto de Educação nos anos de 1930: formação de professores segundo os princípios da Educação Nova. In: CHAVES, M. W.; LOPES, S. C. (Org.). Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009. p.147-168.

_____. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, n.14, p.177-201, maio/ago., 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 2.ed. São Paulo: Companhia de Melhoramentos, 1930. (Col. Biblioteca de Educação, v. XI).

MONARCHA, C. (Org.). Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997. Prefácio Antonio Paim. Londrina: Ed. da UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997. 157p.

MONARCHA, C. Lourenço Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 152p. (Coleção Educadores – MEC).

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar, 1976. 400p.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, p.151-182, 1992. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 7 out., 2015.

Avaliação e política de resultados educacionais no grande ABC

Nonato Assis de MIRANDA¹
Laila Fernanda Mendes LEITE²

No Brasil, nas últimas décadas, a Educação Básica vem sendo monitorada por meio de índices que avaliam o desempenho dos alunos em testes padronizados como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse índice foi criado pela Secretaria da Educação de São Paulo com o objetivo de monitorar sua rede de ensino. Trata-se de um indicador de qualidade que utiliza o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar que “indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido” (ALAVARSE, 2015, p.1).

Assim, o objetivo precípua dessa pesquisa é analisar o desempenho das escolas públicas estaduais de nível fundamental das cidades que compõem o Consórcio do Grande ABC (Diadema, Mauá, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Santo André, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) tendo como referência os resultados do IDESP e o cumprimento do Adicional de Qualidade (IQ) que faz parte do Programa de Qualidade da Escola (PQE) da Secretaria da Educação de São Paulo.

Avaliação educacional em larga escala

Avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar (MACHADO, 2012). Ou seja, como ela é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora do espaço escolar, é chamada de externa.

De acordo com essa autora, existem vários arranjos possíveis na organização dos processos desse modelo de avaliação, sendo que, em algumas experiências e/ou etapas, a participação de profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas.

A avaliação educacional é também denominada de sistêmica ou em larga escala. Ela é sistêmica, quando avalia uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria vezes, e, em larga escala, quando contempla amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações, que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais (KLEIN; FONTANIVE, 1995; MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Independente da denominação a ela atribuída, trata-se de um modelo de avaliação que busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos com o propósito de se confrontar o que o ensino é e com ele deveria ser do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. Ademais, essas avaliações são realizadas para diferentes fins, conforme apontam vários pesquisadores que discutem o assunto.

¹ Professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (UCSC) e Universidade Paulista (UNIP). São Caetano do Sul-SP. mirandanonato@uscs.edu.br. Eixo temático: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

² Aluna da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) bolsista de Iniciação Científica (PIBIC). São Caetano do Sul-SP. E-mail: lailafernanda.m@gmail.com

Segundo Kellaghan (2001), apud Vianna (2003, p.45), por exemplo, “uma de suas prioridades da avaliação em larga escala é a identificação de problemas de aprendizagem, com o fito evidente de imediata superação do quadro apresentado”.

Por sua vez, Barreto e Pinto valendo-se de uma investigação que analisa o estado da arte em avaliação, nos anos 1990, salientam que os objetivos das avaliações em larga escala são descritos, nos artigos por eles estudados como, por exemplo, os de

delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro (2001, p. 57).

Essas autoras destacam que, além disso, esses artigos evidenciam uma preocupação com os novos modelos de organização da produção e a competência da mão de obra que está sendo formada para empregar tecnologia moderna, tendo a avaliação um papel de destaque para aferir esta competência.

Além dessas características, a avaliação externa pode ser amostral ou censitária. Ela é censitária quando procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Já o modelo amostral é aplicado numa parcela, ou seja, um grupo considerado, estatisticamente, representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população (KLEIN; FONTANIVE, 1995; ROCHA, 2015).

Face à sua metodologia, a avaliação amostral permite diferentes análises de caráter global, mas não o tratamento de resultados individualizados. Já a modalidade censitária, embora também focalize a obtenção de dados amplos sobre o desempenho da população, permite identificar os dados do conjunto de alunos avaliados e os de cada sujeito avaliado, em particular (KLEIN; FONTANIVE, 1995).

Destaca-se que, fortalecida e ampliada no contexto das reformas educativas dos anos 1990 (Oliveira, 2000), a avaliação externa vem, cada vez mais, adquirindo centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis (VIANNA, 2003). No caso da educação básica, ela vem, também, paulatinamente, ultrapassando as cercanias das escolas, estreitando a distância entre o avaliador (governo) e o avaliado (escola), bem como, produzindo referenciais nacionais de qualidade de ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O IDESP, a bonificação por resultados e a gestão de resultados educacionais

O IDESP é um indicador que oferece capacidade de planejamento escolar da rede porque apresenta, de forma clara, o número de alunos que estão nos níveis de proficiência abaixo do adequado. Ademais, ao considerar a proporção de alunos distribuídos nos quatro níveis de proficiência, o IDESP expressa o maior objetivo da Secretaria da Educação de São Paulo: melhorar a equidade do sistema com foco na qualidade (CASTRO, 2009).

De posse desses resultados, cabe aos gestores e ao conjunto de professores das escolas avaliadas identificar suas potencialidades e fragilidades e, a partir daí, definir metas para implementar seu projeto pedagógico e até mesmo rever práticas pedagógicas que, eventualmente, não estejam atendendo às demandas da escola. Ou seja, em outras palavras, “o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante” (SÃO PAULO, 2010, p.1).

Assim,

Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Sabe-se que essa prática, apesar dos esforços, ainda é tímida já que, em geral, a análise dos resultados do Saresp, em muitas escolas, ainda se restringe ao “dia do Saresp” e do planejamento anual das escolas. Ou seja, nem sempre, os resultados dessa avaliação servem como indicadores de gestão e elemento norteador do projeto pedagógico das escolas paulistas. Com isso, pode-se dizer que, a institucionalização do IDESP como referencial de gestão das escolas ainda é um desafio para muitos gestores da rede estadual de São Paulo.

Contudo, o IDESP foi essencial para a implantação do Programa de Qualidade da Escola (PQE) - lançado em maio de 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) - para avaliar, anualmente, cada escola da rede estadual paulista e propor metas para o aumento dos índices de qualidade do ensino. Para tanto, parte-se do pressuposto de que uma boa escola é aquela em que, a maior parte dos alunos aprende as competências e habilidades requeridas para o ano em um período ideal - o ano letivo. (SÃO PAULO, 2011).

Assim, analisando-se as metas 8 e 9 desse plano, conclui-se que

[...] os objetivos indicados para o SARESP em 1996 permanecem até os dias atuais, evidenciando que a avaliação deve servir tanto para uso dos gestores dos sistemas, quanto na orientação do planejamento e do trabalho pedagógico nas escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 381).

Como o IDESP é composto por dois critérios distintos, ou seja, o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam), de posse dessas informações, os gestores conseguem identificar eventuais pontos fragilidades no trabalho pedagógico da escola com vistas à proposição de um plano de ação para reverter o quadro diagnosticado, conforme sugere o PQE.

Conforme se observa, evidencia-se a noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação que se concretizou, no ano de 2000, por meio da Lei Complementar nº 891 que instituiu o Bônus Mérito, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala.

Mais recentemente, a Lei Complementar nº 1.078/2008 instituiu a Bonificação por Resultados cujo artigo 1º traz a seguinte redação:

Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. (SÃO PAULO, 2008).

Os argumentos apresentados para a implantação desse programa foram defendidos pela então secretária de educação, Maria Helena Guimarães Castro, que via essa política como um meio de se “criar incentivos concretos para o progresso das escolas, a exemplo da bem-sucedida experiência de outros países do mundo desenvolvido, como Inglaterra e Estados Unidos” (CASTRO, 2008 apud SOUSA, MAIA, HAAS, 2014, p.196).

Esse ponto de vista insere-se no arcabouço da política educacional que enfatiza o controle por resultados como meio de induzir a melhoria da educação (SEGATTO, 2011) e a meritocracia como mecanismo de gestão e promoção da qualidade (SOUSA, MAIA, HAAS, 2014).

Procedimentos metodológicos

Para dar conta dos objetivos dessa pesquisa optou-se pelo delineamento híbrido que associa as abordagens qualitativa e quantitativa. A vantagem dessa abordagem é que ela pode combater vieses indesejáveis quando se utiliza um único método (CRESSWELL, 2007).

Destaca-se que, enquanto a pesquisa quantitativa “permite estabelecer relação entre variáveis” (CHIZZOTTI, 1995 p. 52), a pesquisa qualitativa aprofunda no mundo dos significados, atitudes que buscam explorar a realidade que não pode ser captada por dados quantitativos (MINAYO, 2007).

Assim, de posse dos indicadores que foram obtidos por meio do Boletim do Idesp de cada escola investigada, eles foram analisados à luz da literatura que discute o assunto cuja preocupação foi o aprofundamento da compreensão de sua utilidade como instrumentos de gestão e definição de políticas públicas de educação.

O IDESP no grande ABC: resultados, médias e metas

O IDESP como parte integrante do Programa de Qualidade da Escola (PQE) avalia, anualmente, cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem (SÃO PAULO, 2014).

Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.

Destaca-se que, por meio da divulgação de resultados e da fixação de metas, a Secretaria da Educação de São Paulo, seguindo o modelo do MEC,

pode estabelecer uma forma branda de accountability, na qual estados e municípios passaram a monitorar a qualidade do ensino, prestar informações sobre os resultados de desempenho e intermediar apoio técnico e financeiro para as escolas que apresentam piores resultados. (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014, p.55).

Ademais, a partir da análise de documentos da SEE-SP, contata-se que, a intenção do PQE é estabelecer uma política para longo prazo, já que os textos que normatizam o IDESP indicam que as metas para as unidades escolares serão ajustadas a fim de que cada uma delas alcance, progressivamente, a nota final estabelecida para 2030 (MATUDA, 2013), conforme segue:

	Metas de Longo Prazo (2030)		
Metas 2030	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
	7,0	6,0	5,0

Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação (SÃO PAULO, 2012).

Na tentativa de verificar o cumprimento dessas metas, na região do Grande ABC, empreendeu-se um levantamento de dados que foram coletados por meio da consulta ao Boletim da Escola, documento disponibilizado na página da Secretaria da Educação, que registra, desde o ano de 2007, os índices atingidos pelas unidades escolares e as médias estadual, municipal e da Diretoria de Ensino.

Como o objetivo desse estudo é analisar o desempenho das escolas estaduais nas cidades do Grande ABC, os resultados ora apresentados, referem-se às médias de cada município por nível de ensino tomando-se como referência os últimos cinco anos.

Começando com os anos iniciais do EF, observa-se que de 2011 para 2014, Diadema logrou um crescimento de 9,6%; Mauá, 9,4% e Santo André, 9%. Os municípios de Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, ao contrário, tiveram um pequeno retrocesso o que caracteriza o não cumprimento da meta.

São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul não apresentam dados porque as escolas, nesse nível de ensino, foram municipalizadas (Quadro 1).

No caso dos anos finais do EF, constata-se que de 2011 para 2014, cinco municípios obtiveram crescimento e dois permaneceram estáveis. Contudo o crescimento nesse segmento do EF é, ligeiramente, menor quando comparado aos anos iniciais. Assim, o maior crescimento foi de São Caetano do Sul (8,4%) e o menor de Mauá.

Quadro 1: Resultado do IDESP do Ensino Fundamental

Resultado IDESP do Ensino Fundamental										
	Anos Iniciais					Anos Finais				
	Real	Real	Real	Real	Meta	Real	Real	Real	Real	Meta
MUNICÍPIOS	2011	2012	2013	2014	2030	2011	2012	2013	2014	2030
Diadema	4,55	4,73	5,09	4,99	7,0	2,42	2,45	2,58	2,6	6,0
Mauá	4,68	4,75	4,75	5,12	7,0	2,56	2,47	2,49	2,67	6,0
Ribeirão Pires	4,99	4,83	4,85	4,8	7,0	2,81	2,82	2,83	3,05	6,0
Rio Grande da Serra	4,07	4,04	3,56	4,0	7,0	2,43	2,47	2,38	2,42	6,0
Santo André	4,69	4,78	4,83	5,11	7,0	2,49	2,41	2,42	2,54	6,0
São Bernardo do Campo	*	*	*	*	*	2,61	2,52	2,6	2,68	6,0
São Caetano do Sul	*	*	*	*	*	2,96	2,76	2,85	3,21	6,0

* Nível de ensino municipalizado

Fonte: IBGE (2012) adaptado pelos autores

Não obstante, essa análise não é suficiente para saber se as escolas desses municípios estão alcançando as metas definidas pela SEE. Para tanto, faz-se necessário verificar duas outras premissas. São elas: o cumprimento do índice (IC) que se refere à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto a escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse e o adicional por Qualidade (IQ) que, partir de 2009, passou-se a ser considerado para efeito de pagamento do bônus³.

Este adicional reflete a posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030). A média das escolas é denominada IDESP agregado, diferenciada por nível de ensino (SÃO PAULO, 2014).

Valendo-se da média de resultados identificada nas cidades do Grande ABC é possível, identificar o quanto as escolas investigadas estão adiantadas em relação à média da rede na trajetória na busca da meta de longo prazo. Ou seja, do caminho que, em média, as escolas da rede precisam percorrer até atingir a meta de longo prazo (Meta 2030 – IDESP agregado 2014) o quanto a escola já percorreu (IDESP 2014 – IDESP agregado 2014).

Vale dizer que, de acordo com a SEE/SP (2014), em cada ano, o denominador ‘Meta 2030 – IDESP agregado’ será o mesmo para todas as escolas – diferindo entre níveis de ensino – pois são parâmetros comuns:

- as metas para 2030 serão repetidamente as mesmas, para cada nível de ensino;
- o IDESP agregado é o resultado médio das escolas da rede em cada ano, para cada nível de ensino (calculado a partir da média ponderada pelo número de alunos avaliados).

O adicional por qualidade é calculado da seguinte forma, para cada nível de ensino.

$$IQ = \frac{IDESP_{s\ 2014} - IDESP_{s\ agregado\ 2014}}{META_{s\ 2030} - IDESP_{s\ agregado\ 2014}}$$

³ Não obstante, dadas das limitações de espaço, nesse texto serão apresentados os resultados no tocando, apenas ao IQ.

No Quadro 2 (abaixo) são apresentados os parâmetros definidos pela SEE para o cálculo do adicional por qualidade e o denominador comum a todas as escolas para o ano de 2014:

Quadro 2: Parâmetros para Cálculo do Indicador de Qualidade da SEE

ANO	IDESP agregado 2014	META 2030	DENOMINADOR DO IQ PARA 2014
5º ANO EF	4,28	7,0	$(7,0 - 4,28) = 2,72$
9º ANO EF	2,50	6,0	$(6,0 - 2,50) = 3,50$
3ª SÉRIE EM	1,91	5,0	$(5,0 - 1,91) = 3,09$

Utilizando-se os números apresentados no Quadro 1, para o município de Diadema, por exemplo, no caso do 5º ano EF, é possível calcular o valor do adicional por qualidade (IQ). Destaca-se que o IDESP médio do 5º ano EF desse município é 4,99 e, portanto, maior que a média das escolas da rede em 0,71 pontos do IDESP (4,99 – 4,28). A meta de longo prazo para esse ano é de 7,00, então a distância que a média das escolas (4,28) precisa percorrer para atingir a meta é 2,72 (7,00 – 4,28), conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3: Denominador de Qualidade Ensino Fundamental no ABC Paulista

Denominador de Qualidade (IQ) Ensino Fundamental						
	Anos Iniciais			Anos Finais		
	IDESP	Meta	IQ	IDESP	Meta	IQ
MUNICÍPIOS	2014	2030	%	2030	%	
Diadema	4,99	7,0	26,1		6,0	2,8
Mauá	5,12	7,0	30,9		6,0	4,8
Ribeirão Pires	4,8	7,0	19,1		6,0	15,7
Rio Grande da Serra	4,0	7,0	-10,3		6,0	-2,3
Santo André	5,11	7,0	30,5		6,0	1,15
São Bernardo do Campo	*	*	*		6,0	5,14
São Caetano do Sul	*	*	*		6,0	20,3

No caso do 9º ano, o IDESP médio do 9º ano EF desse município é 2,60 e, portanto, maior que a média das escolas da rede em 0,10 pontos do IDESP (2,60 – 2,50). A meta de longo prazo para esse ano é de 6,00, então a distância que a média das escolas (2,50) precisa percorrer para atingir a meta é 3,5 (6,00 – 2,5). Desse caminho, o 5º ano EF das Escolas de Diadema percorreu 26,1% (0,71/2,72) e o 9º ano 2,8% (0,10/3,50).

Do mesmo modo, Mauá e Santo André percorrem uma trajetória similar na busca do cumprimento da meta de 2030, ou seja, cerca de 30%. Quanto a Ribeirão Pires, a distância percorrida foi de 19% que, embora esteja abaixo dos municípios maiores e mais ricos, mesmo assim, está direção certa. Por outro lado, o mesmo não pode ser dito quanto a Rio Grande da Serra, o menor e mais pobre dentre os municípios investigados, que desenvolveu uma trajetória inversa obtendo um decréscimo de 10,3% em relação à meta estabelecida pela SEE para as escolas de sua rede.

Fazendo-se uma leitura desses dados, dois aspectos merecem destaque. São eles: não há surpresa pelo fato de São Caetano do Sul ter percorrido cerca de 20% da trajetória para alcançar a meta de 2030, ou seja, está mais próximo que os demais municípios; mas o mesmo não pode ser dito quanto a Ribeirão Pires que, apesar de ser uma das cidades menores e mais pobres quando comparada às demais do Consórcio do Grande ABC, galgou um crescimento bem superior a São Bernardo do Campo, por exemplo, que percorreu 5,14% da trajetória. Contudo, mais uma vez, Rio Grande da Serra destaca-se negativamente no cumprimento da meta apresentando um decréscimo de 2.3%.

Considerações finais

O objetivo precípua desse texto foi apresentar e analisar os resultados do Idesp e o cumprimento de metas por parte das escolas das cidades do Grande ABC no que tange o contido no Programa Qualidade da Escola (PQE) da Secretaria da Educação de São Paulo.

Ao término desse estudo, conclui-se que existe uma diferença significativa quanto aos resultados obtidos pelos municípios que compõem a região do Grande ABC quando se compara os anos iniciais do ensino fundamental com relação aos finais desse mesmo nível de ensino. Constatou-se que como os resultados do IDESP, nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão, na maioria dos municípios investigados, acima da meta projetada, o caminho a ser percorrido pelas escolas dos municípios investigados, no que tange à meta para 2030 (7,0), não trará grandes obstáculos para elas. Por sua vez, nos anos finais, não se pode dizer a mesma coisa já que, embora, as escolas desse nível de ensino estejam cumprindo suas metas, com exceção de São Caetano do Sul que vem galgando resultados consideráveis, os demais municípios crescem, mas pouco. Além disso, Rio Grande da Serra que tem apresentado crescimento negativo. Ou seja, esse nível de ensino terá muitos desafios pela frente para dar conta de suas demandas de desenvolvimento educacional.

Referências

- ALAVARSE, O.M. Fluxo escolar. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=7>>. Acesso em: 26/09/2015
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. Avaliação na Educação Básica: 1990-1998. Cadernos de Pesquisa, v. 114, p. 49-88, nov. 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistema de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.
- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRESSWELL, John W. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, jun.1995.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. Revista @mbiente educação. V. 5 n. p. 70-82, jan./jun., 2012.

_____; ALAVARSE, O.M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MATUDA, Fernanda Guinoza. Indicadores sintéticos na educação: o Idesp e o programa de bonificação por resultados do estado de São Paulo. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, v.1, n.7, 2013.

MINAYO M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P. e CATANI, A. M. (Ed.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.77-94.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Programa de Qualidade da Escola (PQE): nota técnica sobre o Idesp - 2011. São Paulo: SEE/Idesp, 2011. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. Lei Complementar Estadual n. 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. 2008. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

ROCHA, Gladys. Avaliação externa. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>>. Acesso em: 08 de ago. 2015.

SEGATTO, Catarina Ianni. Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2011.

SOUSA, Sandra Zákia; MAIA, Marcia Maria Vieira da; HAAS, Celia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014.

_____; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 41-76, jan.-jun. 2003.

Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio

Priscilla de Paula RODRIGUES¹
Teise de Oliveira Guaranha GARCIA²

O presente trabalho é parte da pesquisa intitulada “Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio”, que visa analisar a inserção do setor privado na educação básica pública, a partir do estudo da incursão do Instituto Unibanco na educação com a proposta de gestão escolar por resultados desenvolvida no Projeto Jovem de Futuro. Esta pesquisa constituiu-se a partir da inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais – GREPPE, que desde 2000 vem realizando estudos e pesquisas que têm como objeto de análise as parcerias público-privadas na educação, por intermédio da integração de pesquisadores das três universidades estaduais paulista, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UniCamp e Universidade Estadual Paulista – UNESP.

No Brasil a década de 1990 significou um marco histórico específico no que se refere às políticas públicas sociais. Neste período o processo de reforma do Estado, que vinha de governos anteriores, ganhou relevância em virtude da articulação e implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE durante os dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002. De acordo com Paula (2005), a reforma construída no âmbito do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) propôs a definição de uma nova gestão pública, que tinha como pressupostos fundante o gerencialismo bem como a eficiência do setor privado como parâmetro de gestão.

O gerencialismo, de acordo com Newman e Clarke (2012), configurou-se na transposição da lógica organizacional do mercado competitivo para o setor público, privilegiando a eficiência em detrimento de outros aspectos específicos da administração pública. Na concepção de Paula (2005), tal transposição desconsidera o fator sociopolítico da gestão pública, uma vez que não articula a técnica aos fatores políticos da tomada de decisão.

Na acepção de Bresser-Pereira, ex-ministro do Ministério da Administração e Reforma do Estado, o processo engendrado correspondia a uma resposta ao mundo globalizado e democrático, considerando a sobreposição do capital em detrimento de outros modos de produção e sua amplitude internacional, e a emergência de diversos países regidos pelo regime político democrático (BRESSER-PREIREIRA, 2002). O Brasil, afirma Bresser-Pereira (2002), ao engendrar a reforma política do Estado na

¹ Mestranda em educação. Departamento de Educação e Comunicação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto/São Paulo – Brasil. Email: prityrod@yahoo.com.br. Trabalho apresentado ao Eixo Temático 1: Políticas e Gestão da Educação.

² Doutora em educação. Departamento de Educação e Comunicação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto/São Paulo – Brasil. Email: teiseg2@gmail.com Trabalho apresentado ao Eixo Temático 1: Políticas e Gestão da Educação.

década de 1990 associa-se a um movimento de reforma internacional, que vinha sendo realizado principalmente nos países desenvolvidos, desde a década de 1980. O autor afirma que a perspectiva da reforma brasileira desde sua proposição não visava a redução do Estado, mas sim a recuperação da capacidade de regular a economia e de implementar políticas públicas.

A reforma do Estado, dentre outras medidas, instituiu formalmente a participação do setor privado na execução de políticas sociais, como na área da saúde e da educação, por intermédio da redefinição das atividades exclusivas e não exclusivas do Estado. Como afirma Arelaro (2007), a criação das atividades não exclusivas do Estado introduziu na administração pública

[...] dois novos princípios – o de que o “interesse público” não necessariamente é estatal, com a conseqüente inclusão do conceito de “público não-estatal”, pela primeira vez na Constituição Federal; e o segundo princípio, o de que os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou “gerenciados” pela iniciativa privada. (ARELARO, 2007, p. 913)

Transcorridas duas décadas após a instituição da reforma do Estado, observa-se a inserção de novos elementos no que se refere às políticas sociais, tal como a emergência cada vez mais contundente de setores chamados de sociedade civil, na discussão e proposição de agendas para a educação nacional, observada, dentre outras formas, pela inserção dos empresários na agenda educacional.

De acordo com Freitas (2012) no Brasil o surgimento de movimentos, como o Movimento Todos Pela Educação³, tem relevado a ação dos empresários na agenda educacional, bem como explicita a inserção de práticas da esfera privada na educação, configurando na aceção do autor um neotecnicismo⁴. Não obstante, Krawczyk (2014) demonstra que a complexidade e a crise do ensino médio público tem justificado a posição privilegiada do setor empresariado na definição de políticas públicas, com apoio do Estado, como forma de superar tais condições a partir de soluções que apregoam o uso da gestão empresarial na gestão da educação. De acordo com a autora, a participação dos empresários na educação tem constituído proposta que influenciam ou legitimam decisões na esfera política educacional, abrindo campo para a busca e circulação de projetos viáveis para serem implementados como política pública (KRAWCZYK, 2014)

A pesquisa em curso indica que a trajetória do Instituto Unibanco e o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro por esta instituição, se constituíram como forma de destacar a posição do Instituto Unibanco na agenda educacional, bem como de elevar esta instituição a proponente de políticas públicas para a educação básica, mais especificamente para o ensino médio.

³ Movimento que tem como missão assegurar que até 2022 todas as crianças e jovens brasileiras tenham acesso a Educação Básica de qualidade. Reúne em torno desta pauta diversos setores da sociedade, tais como organizações sociais, gestores público, empresários, pesquisadores, dentre outros. O movimento é presidido pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, e conta com a participação de membros do Conselho de Administração e da Diretoria Executiva do Instituto Unibanco, como Pedro Moreira Salles, que é sócio fundador do Movimento Todos pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d.).

⁴ Freitas (2012) utiliza o termo neotecnicismo retomando pressupostos da pedagogia tecnicista sistematizada por Saviani (1986 apud FREITAS, 2012) na década de 1980, visto a aplicação da racionalidade técnica empresarial à educação pública.

O Instituto Unibanco é uma das instituições mantidas pelo fundo patrimonial do Conglomerado Itaú Unibanco, composto por doações das empresas controladas pela holding, criado exclusivamente para financiar os investimentos sociais. Além do Instituto Unibanco, são mantidas pelo mesmo fundo outras duas instituições, a Fundação Itaú Social e o Instituto Itaú Cultural. As ações realizadas pelo Instituto Unibanco tem como foco a melhoria da educação pública, especificamente para o ensino médio, por entender que esta etapa desempenha um papel estratégico e relevante no desenvolvimento do país (INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).

Para atuar na educação básico o Instituto Unibanco passou por reformulações com vistas a se inserir na educação básica pública, por intermédio da posição de parceiro do Ministério da Educação na implementação de programas para o ensino médio brasileiro, tais como a junção do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI com o Projeto Jovem de Futuro. Tais reformulações ficam evidentes a partir da observação dos relatórios de atividades publicados por esta instituição anualmente, desde 2003. Observaremos aqui três itens que demonstram tal trajetória, o primeiro item se refere à linha de ação; o segundo item o foco da instituição; e o terceiro a missão.

De acordo com os dados levantados até o momento, de 1982 a 2002, poucas informações relevantes sobre a atuação do Instituto Unibanco foram disponibilizadas, visto que somente a partir de 2003 essa instituição passou a divulgar em sua página na internet anualmente o relatório de suas atividades. No primeiro relatório é informado que as ações do Instituto Unibanco em seus primeiros anos consistiam em apoiar programas de proteção à infância, auxiliar desabrigados e atuar na inclusão social (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Dessa forma, a atuação inicial do Instituto era fragmentada em diversos setores sociais.

A partir da década de 1990, o Instituto Unibanco estabeleceu linhas de ações, e aproximou-se da educação, mas não de forma contundente. Assim, passa a concentrar sua atuação em duas frentes, que são preservação do meio ambiente e a redução do analfabetismo. Na primeira frente cria-se o Unibanco Ecologia, que em 2002 apresentava 277 programas ambientais em 135 municípios brasileiros. Já na segunda frente, participava como principal patrocinador do Programa Alfabetização Solidária (INSTITUTO UNIBANCO, 2003).

O programa Alfabetização Solidária foi ofertado em parceria com a Comunidade solidária, e até 2003 abrangia três Estados, sendo eles Bahia, Paraíba e Pernambuco (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Conforme demonstra Barreyro (2010), o Programa Alfabetização Solidária foi criado e implementado pela Comunidade Solidária, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, presidida na época por Ruth Cardoso. O programa partia do princípio da terceirização das políticas sociais, ofertando serviços sociais, que com a reforma empreendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a ser considerados como serviços de interesse públicos não estatais, justificando dessa forma o repasse de verbas públicas para instituições privadas (BARREYRO, 2010). O Programa Alfabetização Solidária, segundo a autora citada, contava com recursos públicos e recursos provenientes de empresas privadas, que figuravam como parceiras no desenvolvimento das ações.

No relatório de atividades do Instituto Unibanco publicado em 2003 dois aspectos se destacaram. O primeiro se refere ao anúncio do novo foco da instituição, a educação, e o segundo relaciona-se ao caráter experimental das ações desenvolvidas em parceria para o desenvolvimento de projetos específicos do Instituto Unibanco, observado nas estratégias de atuação.

Ao apresentar os objetivos do Instituto Unibanco, no relatório de atividades (INSTITUTO UNIBANCO, 2003) aponta-se uma revisão estratégica da instituição que “decidiu aprofundar o foco em Educação, com preferência para a proteção do meio ambiente e a inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5). Tal decisão decorre da constatação, baseada em dados publicados pela Unesco em 2003, que evidenciavam que apesar do aumento significativo do número de crianças que passaram a acessar à escola e da redução do analfabetismo, as estatísticas na área educacional no país eram preocupantes. Assim, o Instituto Unibanco constatou que o problema não estava somente no acesso à escola, “mas também na má qualidade da educação oferecida, que torna ineficientes os pesados investimentos públicos no setor e perpetua a exclusão social dos pseudo-educados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

Dessa forma, o Instituto Unibanco lançou sua atuação sobre a educação, investindo na “redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5). Neste período, o Instituto Unibanco ainda não atuava na organização e gestão da educação básica.

Com relação às estratégias, o relatório de atividades (2003) coloca que todas as ações tinham como norte tornar o Instituto Unibanco referência na área educacional, diferenciando-se com projetos de impacto relevante, com qualidade e passíveis de serem multiplicados. Dessa maneira, foram estabelecidas duas fases estratégicas, sendo a primeira um período voltado para “Ganhar experiência, participando de projetos compartilhados e apoiando programas de outras organizações reconhecidamente capazes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 7) e a segunda fase de elaboração e desenvolvimento de projetos próprios.

No mesmo sentido do que é colocado nas estratégias de ação, o item Visão de futuro, afirmava como objetivo “Ser reconhecido por agregar valor à causa social e tornar-se referência na área educacional. Diferenciar-se pela qualidade, impacto, e multiplicabilidade dos projetos apoiados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2004, p. 8). Pode-se afirmar que ao voltar seus objetivos para a educação o Instituto Unibanco já objetivava uma posição de destaque frente às questões educacionais nacionais, declarando com clareza a pretensão de se tornar referência na área educacional. Entretanto, os projetos desenvolvidos ao longo do ano de 2003 e 2004 evidenciam que ainda não havia um foco prioritário, como foi desenvolvido posteriormente ao longo da atuação dessa instituição.

O objetivo de se destacar como referência na área educacional, também se evidencia na missão da instituição. No ano de 2003, o Instituto Unibanco apontava como missão “Contribuir ativamente, como instituição financeira, para o desenvolvimento econômico do país, atendendo de forma equilibrada às expectativas, necessidades e interesses de clientes, funcionários e acionistas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003). Já em 2011, ano em que houve a última alteração nesse item, o Instituto Unibanco apresenta como missão “Contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas”. Como se observa, a reformulação da missão do Instituto Unibanco reflete o lugar que esta instituição foi ocupando em relação ao ensino médio público no Brasil, o de formulador de políticas públicas para o ensino médio público.

Os estudos sobre os documentos demonstram que o processo de estruturação e reformulação das atividades do Instituto Unibanco, pode-se inferir que o mesmo iniciou suas atividades de forma fragmentada, visto que contemplava diversas áreas sociais sem estabelecer uma como foco principal. A partir de 2002 passou a focar a área educacional, tendo como perspectiva na época tornar-se preponderante neste campo com o desenvolvimento de projetos próprio. E, atualmente, ocupa uma posição relevante no âmbito nacional, visto que formula e implementa políticas públicas para o ensino médio em parceria com o Ministério de Educação.

No decorrer das reformulações que ocorrem no Instituto Unibanco, se desenvolve a proposta que em 2012 é lançada como “política pública” para o ensino médio em cinco Estados Brasileiros, o Projeto Jovem de Futuro. O projeto é anunciado em 2006, para iniciar as atividades em 2007, em quatro escolas situadas em São Paulo que participavam do Centro de Estudos Instituto Unibanco, com o título Jovem de Futuro: Qualidade Total no Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2006).

O projeto é definido como uma tecnologia educacional centrada na gestão da escola. De acordo com o Instituto Unibanco (2010),

[...] A ação do projeto é centrada na capacitação de gestores para o planejamento focado em resultados, no uso de avaliações de larga escala para tornar mais efetiva a prática pedagógica e na mobilização da comunidade de alunos e familiares para a criação de um clima favorável à valorização da experiência escolar.

A princípio a proposta é apresentada como incentivo técnico e financeiro para a escola elaborar e desenvolver um Plano Estratégico de Melhoria da Escola, por um prazo de três anos. No lançamento do projeto, o Instituto Unibanco (2006) estabelecia a parceria com o Estado e com escolas que manifestavam interesse, direcionando o referido plano para o aumento da qualidade do atendimento educacional, já pressupondo, portanto, o estabelecimento de uma parceria público-privada para sua realização. Com o estudo desta pesquisa foi possível observar que o Projeto foi se estruturando ao longo do projeto piloto, fase inicial em que o Instituto Unibanco desenvolveu o projeto em escolas da rede pública de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Em consonância com o histórico do Instituto Unibanco, que voltou seus objetivos para educação tendo como foco se tornar relevante neste setor, em 2012 o Projeto Jovem de Futuro torna-se política pública educacional, por intermédio da parceria público-privada, firmada com o Ministério da Educação, em conjunto do o Programa Ensino Médio Inovador (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

O Programa Ensino Médio Inovador atualmente está presente em todos os Estados brasileiros. Em cinco Estados o programa se realiza a partir da referida parceria, sendo que O Instituto Unibanco integra a política pública como principal articulador da mesma nos Estados. De acordo com o Instituto Unibanco (2012), nos Estados Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí a metodologia Projeto Jovem de Futuro constitui a principal política das Secretarias Estaduais de Educação no que se refere à transformação curricular do ensino médio.

O Projeto Jovem de Futuro proporcionou a inserção do Instituto Unibanco tanto como formulador e indutor de políticas educacionais, visto a parceria estabelecida com o Ministério da Educação, tanto como executor, visto que a proposta prevê a inserção

do Instituto Unibanco nas secretarias estaduais de educação executoras do projetos e nas escolas que recebem a metodologia.

A estrutura do Projeto é baseada em dois grupos estratégicos, um grupo formado pelo Instituto Unibanco e pela Secretaria Estadual de Educação, chamado grupo estratégico e o outro, grupo operacional, composto pela escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). Como parte das atribuições do grupo estratégico, o instituto Unibanco indica um coordenador local, um supervisor local e dois estagiários por escola. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008). Além disso, juntamente com o projeto o Instituto Unibanco implanta um sistema de avaliação e monitoramento, para acompanhar o desenvolvimento do projeto, baseado no Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade e nos indicadores de resultado e de processo, com vistas a garantir o alcance dos resultados a partir do que foi planejado, bem como corrigir os desvios ao longo do percurso do projeto (INSTITUTO UNIBANCO, 2008).

Apesar do Instituto Unibanco (2009) afirmar que as ações do Projeto Jovem de Futuro não estão subordinadas a uma equipe externa, e que o grupo gestor é responsável por propor e colocar em prática o Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade, o sistema de monitoramento acaba por direcionar indiretamente as ações da escola. Segundo o Instituto Unibanco (2009, p. 27)

Trimestralmente, os grupos gestores e supervisores de cada escola se reúnem com consultores especializados para revisar, ponto por ponto, o que foi executado e o que deixou de ser feito do planejamento original. Se necessário, planos e cronogramas são redirecionados de imediato. A conferência inclui a prestação de contas do período, inclusive com análise dos processos de levantamento de informações e tomada de preços prévios a cada decisão de compra ou investimento.

Observa-se que o Instituto Unibanco monitora a escola com a finalidade de evitar o não cumprimento do Plano Estratégico de Melhoria da Qualidade.

Considerações preliminares

A partir do que foi exposto, é possível notar que o Instituto Unibanco tem se revelado um interlocutor do atual governo, no que concerne a formulação de políticas públicas para o ensino médio público. Isso porque, os dados levantados até o momento revelam que tal instituição construiu intencionalmente um percurso para estabelecer esta posição. A implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro conta com uma inserção do Instituto Unibanco na escola pública de modo direto, uma vez que o Projeto Jovem de Futuro prevê a inserção de técnicos e especialistas pertencentes a esta instituição como forma de garantir apoio técnico e a efetividade do projeto.

Em relação ao Projeto Jovem de Futuro, a leitura dos documentos indicam que seu desenvolvimento e sua estruturação ocorreram ao longo de sua execução, tendo relação direta com a própria trajetória histórica do Instituto Unibanco. Numa observação mais ampla, o movimento de consolidação do Instituto Unibanco e do Projeto Jovem de Futuro corrobora a perspectiva de que o setor empresarial vem ocupando uma posição relevante no que tange às políticas sociais, mais especificamente, à educação.

Referências

ARELARO, L. R.G. Formulação e Implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Educação e Sociedade. Campinas, vol.28 n.100 - Especial, p. 899-919. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 5 ago. 2013.

BARREYRO, G. B.. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. Educar em Revista. Curitiba, n.38, pp. 175-191, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/index>> Acesso em: 27 dez. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma Resposta Estratégica aos Desafios do Capitalismo Global e da Democracia. In: BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Balanço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública. Brasília, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 12 set. 2014

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2003. São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2004. São Paulo, 2004. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2006. São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2008. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2009. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2010. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

_____. Relatório de Atividades 2012. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br>> Acesso em: 8 set. 2013

Krawczyk, n. r. Ensino Médio: os empresários dão as cartas na escola pública. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 7 set. 2014.

MARTINS, E. M. Movimento “Todos pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> Acesso em 09 jul. 2014.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.37, n.2, p. 353 – 381, 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>> Acesso em 23 ago. 2015.

PAULA, A. P. P. Por uma Nova Gestão Pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

Sites:

Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/>>

Instituto Unibanco: <<http://www.institutounibanco.org.br/>>

Itaú S.A.: <<http://www.itausa.com.br/>>

Itaú Unibanco Holding S. A.: <<http://www.itaunibanco.com.br/>>

Portal Instituto Unibanco: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>>

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>

Secretaria Estadual de Educação do Pará: < <http://www.seduc.pa.gov.br/>>

Todos pela Educação <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

Livros de ocorrências escolares como procedimento de organização escolar: a (in) disciplina como regra?

Renata Maria Moschen NASCENTE¹

Nadia PEREZ²

Raíssa de OSTE³

O objetivo deste trabalho é discutir como Livros de Ocorrências Escolares (LOE) de uma escola pública estadual, que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas modalidades regular e EJA, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, se constituem em um dos procedimentos da equipe gestora para administrar não só supostos atos de (in) disciplina e violência ocorridos em seu interior, mas também como um instrumento de regulação das relações entre direção, coordenação, professores, pais e alunos, e, portanto, de organização escolar.

Essa temática emergiu de uma pesquisa interinstitucional que vem sendo realizada pelo GEPEPDH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: Participação Democrática e Direitos Humanos, que tem investigado nos últimos dois anos problemas relativos à (in) disciplina e à violência em escolas públicas por meio de levantamento de dados empíricos oriundos de LOE e de outros documentos escolares. Mais especificamente, a pesquisa vem sendo realizada em quatro escolas da rede estadual paulista, localizadas em duas cidades do interior do estado, focalizando registros de ocorrências envolvendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, durante os anos letivos de 2012 e 2013.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa foram surgindo, gradativamente, alguns questionamentos, aos quais, na medida do possível, de acordo com o escopo deste trabalho, são os norteadores da discussão proposta, a saber: há objetivos definidos pela equipe escolar que justifiquem os registros nos LOE? Por quem e para quem são elaborados esses registros? Qual o papel da equipe gestora nesse processo? Os LOE seriam uma forma de organizar a convivência na escola, podendo, assim, ser considerados como um procedimento de gestão escolar?

O artigo organiza-se da seguinte forma: na primeira parte são explicitados alguns conceitos que são considerados fundamentais para compreender o papel dos LOE na organização escolar. Em seguida, será apresentada a metodologia de pesquisa. Na terceira parte os questionamentos propostos serão tematizados com base de alguns dos dados levantados e nos referenciais teóricos que têm estruturado investigação. Finalmente, nas considerações finais são indicadas algumas possíveis conclusões referentes à discussão proposta.

Livros de ocorrências escolares, (in) disciplina e gestão escolar

¹ Departamento de Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP: 13.565-905 - São Carlos, São Paulo, Brasil, e-mail: rmmnascente@gmail.com

² Departamento de Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP: 13.565-905 - São Carlos, São Paulo, Brasil, e-mail: nadiaperezprof@gmail.com

³ Departamento de Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP: 13.565-905 - São Carlos, São Paulo, Brasil, e-mail: radeoste@gmail.com

Os LOE têm se constituído historicamente como um dos procedimentos utilizados para organizar a vida escolar, na medida em que seus registros têm revelado como as regras de convivência escritas, formalizadas em regimentos e até aquelas compartilhadas, mas não oficializadas, se concretizam e ao mesmo tempo são quebradas no cotidiano escolar. Moro (2003), ao realizar uma investigação sobre Livros Pretos em escolas públicas paranaenses no início do século XX, explicou que os registros nesses livros eram predominantemente feitos pelos diretores. Com raras exceções, na ausência do diretor, eles poderiam ser feitos por outros membros da equipe escolar, normalmente, um professor especialmente designado para isso. Segundo a autora, esses livros, que tinham sua existência e utilização garantidas por leis estaduais, continham registros do que acontecia diariamente naquelas escolas, o que permitiria um resgate de como eram administradas, normalmente de forma autoritária e centralizadora. Esses dados estabelecem bases para que se compreendam os LOE, desde que se tem notícia deles, como um instrumento de gestão escolar. Talvez seja por isso que estejam tão naturalizados na perspectiva das equipes gestoras, pois com diferentes denominações eles parecem ser bastante comuns nas escolas. Com isso inferimos que não há uma racionalização mais aprofundada por parte dessas equipes sobre os LOE, que parecem instrumentos disciplinadores comuns, naturais, que sempre existiram.

De acordo com Ratto (2007) e Fonseca, Salles e Silva (2014), os LOE podem ter diversos formatos, tais como fichas, cadernos por turma, turno, ou mesmo livros para a escola como um todo. Eles têm sido utilizados em escolas públicas de educação básica como um procedimento administrativo com diversas utilidades: registrar atos de estudantes compreendidos pela equipe gestora e docente como de (in) disciplina e violência, isto é, de ruptura com as regras de boa convivência estabelecidas pela legislação educacional e vivenciadas nas escolas segundo suas respectivas culturas organizacionais; caracterizar, principalmente pela repetição de ocorrências, os alunos que mais os praticam, além de contabilizar e categorizar esses atos, o que pode servir para justificar sanções aplicadas a eles. Os registros são, além disso, considerados essenciais para dar ciência aos pais ou responsáveis sobre os atos cometidos e para registrar encaminhamentos e providências a serem tomadas, pela escola e pela família. Os registros serviriam também para proteger a equipe escolar de eventuais denúncias e/ou reclamações dos pais e/ou responsáveis em relação a punições consideradas excessivas e até abusos desses educadores. Finalmente, eles se configuram como um canal pelo qual o corpo docente demanda tomadas de posição de pais e equipe gestora em relação aos estudantes considerados indisciplinados e seus atos.

Ratto (2007) explicita ainda a dimensão da intimidação criada por esses livros. Em outras palavras, eles seriam dispositivos de coerção, pois os estudantes reduziriam suas ações consideradas como de (in) disciplina, temendo que elas sejam registradas nos livros e que seus pais sejam chamados à escola para tomar ciência desses atos, assinar os livros e tomar, juntamente com a escola, medidas punitivas contra eles. Portanto, os Livros de Ocorrência servem aos dois propósitos: garantir a disciplina e coibir a (in) disciplina.

Para compreender o papel dos LOE na organização escolar, consideramos ser necessário esclarecer a razão pela qual neste trabalho usamos a expressão (in) disciplina ao invés de simplesmente indisciplina, que se baseia em um posicionamento teórico fundamentado em Ratto (2007) e em Foucault (1984), que explicam a necessidade de relativizar atos que podem ser considerados de indisciplina, que se opõe a uma determinada disciplina. Trata-se de pensar a disciplina e a indisciplina como parte de uma mesma lógica das relações de poder estabelecidas na escola. As normas e as regras só podem existir a partir de um momento em que se estabelecem padrões a serem

seguidos e em que se apontam os comportamentos e atitudes não aceitáveis, e, portanto, classificados como indisciplinados. Assim, conforme Ratto (2007), a escola que produz e persegue constantemente a disciplina irá produzir constantemente a indisciplinada:

Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada, mais se abre o campo de emergência para as crianças indisciplinadas, as que a qualquer momento podem não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não corresponder aos padrões que estabelecem o que é a criança disciplinada. Sendo assim, a escola produz sua (in) disciplina diária (RATTO, 2007, p.134).

Então, a indisciplinada não pode ser compreendida, como parece que vem sendo pelas equipes escolares, como algo dado, proveniente do senso comum, com um sentido automaticamente compartilhado. Ao contrário, ela se constitui em uma ruptura de um determinado código de conduta e convivência, a disciplina escolar, que é ressignificado em cada escola, e dentro dela, por cada segmento. O que se constitui como um ato de (in) disciplina em uma escola pode não ser o mesmo em outra, e mesmo em uma única escola, docentes, equipe gestora, pais e estudantes têm visões diferentes do que é certo e errado, perspectivas diferenciadas do que seja disciplina, o que faz com que atos de estudantes possam ser entendidos de formas diversas por esses segmentos, por isso então, utiliza-se o conceito de (in) disciplina, devido a sua relatividade e fluidez.

Outro aspecto importante a ser considerado para uma compreensão dos LOE como um dispositivo disciplinador (FOUCAULT, 1984) que tem permeado a gestão escolar, compondo com outros procedimentos formas de organizar a escola, é a premissa que, atualmente, as escolas de educação básica se encontram em um processo de transição entre os paradigmas da administração clássica (LÜCK, 2011), atualmente repaginado em uma abordagem gerencialista de cunho neoliberal (RISCAL, 2009), e o paradigma da gestão democrática (LÜCK, 2011; SANDER, 2007). Apesar de ratificada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDBN - Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) e mais recentemente, pelo PNE - Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 (BRASIL, 2014), a gestão democrática das escolas e sistemas públicos de ensino, baseada nos princípios da autonomia e da participação, ainda convive com abordagens centralizadoras e autoritárias, que engendradas pelos sistemas, continuam muito presentes nas escolas. O que se pode observar é a difusão de um discurso sobre a democracia na escola, sustentado por uma autonomia muito relativa, e, portanto, frágil em relação os sistemas de ensino e em uma participação das comunidades nas escolas ainda incipiente, limitada, pontuada por ações episódicas e superficiais.

Nesse contexto de transição, entre práticas gestoras conservadoras, arraigadas culturalmente a modelos autoritários e centralizadores, tanto por força dos sistemas, como também por uma mentalidade historicamente construída e estabelecida, e a gestão democrática, é que parece haver um terreno fértil para a utilização de um instrumento como os LOE, caracteristicamente regulador, excludente, mas que diante das demandas sociais enfrentadas pelas escolas, tem sido utilizado também como uma forma de organizá-las, delimitando o que pode acontecer e/ou ser tolerado ou não.

Metodologia de pesquisa

A abordagem metodológica que tem estruturado a pesquisa da qual deriva este trabalho tem como pressuposto que um método de pesquisa para ser adequado a seu objeto deve se integrar aos referenciais teóricos que embasam seu estudo, possibilitando, assim, um olhar interpretativo e explicativo da realidade concreta (VIGOTSKI, 1987). Assim, temos realizado uma pesquisa qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 2010), que envolve também procedimentos próprios da análise documental (GIL, 2002).

Os dados que possibilitaram a elaboração deste artigo são oriundos da primeira fase da investigação que se constituiu no levantamento e organização dos registros nos LOE da escola foco deste trabalho, assim como de uma entrevista semiestruturada realizada com sua diretora. Os aspectos exploratório, qualitativo e documental residem nas características tanto dos procedimentos quanto dos dados levantados em si, isto é, não se partiu de uma hipótese fechada sobre quais informações seriam encontradas nos LOE, essas informações, assim como aquelas fornecidas pela diretora eram de natureza qualitativa e a forma de levantar e organizar esses dados nos levou a recorrer a formas de investigação próprias da análise documental.

A seguir, discutimos como LOE e organização escolar se articulam, estabelecendo uma dimensão da gestão exercida pela coordenação pedagógica e direção.

Loe, (in) disciplina e organização escolar

Alguns excertos da entrevista realizada com a diretora levam a crer que os LOE seriam um dos instrumentos a serem utilizados para a resolução de conflitos entre alunos e entre alunos, professores, funcionários e membros da equipe gestora. Por meio deles, hipoteticamente, professores, coordenação, direção e principalmente o PMEC – Professor Mediador Escolar Comunitário - um educador especificamente destinado para essa função da rede estadual paulista - poderiam elaborar encaminhamentos educativos, senão para a resolução total desses conflitos, mas para a sua amenização. Esses encaminhamentos seriam acordados no Conselho Escolar, envolvendo também a comunidade. Os registros levantados, entretanto, evidenciaram que eles têm se constituído em instrumentos de controle, fiscalização do cumprimento de regras e como forma de punição. Tanto é que a organização dos dados revelou que a maior parte das ocorrências no ano de 2012 (59,4%) referiram-se a atos relativos à quebra de regras escolares e de condutas de boa convivência, as chamadas incivildades (CHARLOT, 2002), a saber: problemas relativos à circulação pela escola (18,6%); não realização de tarefas (11,6%); conversas, gritos e ruídos (20,9%) e uso de equipamentos, majoritariamente telefones celulares (8,3%). Os encaminhamentos registrados se dividiram fundamentalmente em três categorias: ciência aos pais e/ou responsáveis por meio de assinatura nos LOE; devolução do telefone celular quando recolhido por algum membro da equipe escolar, ou nos casos de atos considerados mais graves, tais como agressão verbal e física, com suspensões variando de três a dez dias.

Devido à evidente falta de gravidade da maior parte das ocorrências registradas em 2012 e da inocuidade dos encaminhamentos do ponto de vista educativo, fica patente que os LOE têm servido como uma forma da equipe gestora controlar a movimentação dentro da escola, fiscalizar o cumprimento de tarefas em classe e extraclasse (não foi possível distinguir essa diferença nas ocorrências) e garantir uma disciplina que se espelha na legislação educacional, que no estado de São Paulo proíbe, por exemplo, o uso de telefones celulares pelos estudantes nas escolas. Então é possível

inferir que atos que a escola considera como atos de (in) disciplina refletem como devem ser as condutas consideradas aceitáveis por parte dos alunos, isto é as condutas que contribuem para uma determinada organização dos espaços e tempos escolares. Portanto ao invés da equipe gestora, juntamente com o corpo docente, buscar formas de construir junto com alunos, pais e comunidade formas de organizar a escola para maximizar o desenvolvimento de seus educandos, eles registram e punem alunos que transgridem regras que não compreendem, e que, portanto, não têm significado algum para eles. Assim, aparentemente, a organização escolar se estrutura mais sobre certa (in) disciplina, do que sobre uma disciplina, que só poderia ser bem sucedida se fosse compartilhada por todos os partícipes da escola.

Quanto ao questionamento sobre quem produz e para quem se produzem os registros nos LOE, os dados levantados revelam que cerca de 75% deles são produzidos por docentes e que os 25% restantes dividem-se em registros feitos por inspetores de alunos, membros da equipe gestora e registros não identificados. Na entrevista, a diretora explicou que quem administra os LOE, isto quem os lê para tomar as providências, na maior parte dos casos é a Professora Mediadora Escolar Comunitária - P MEC, auxiliada pelas coordenadoras. A diretora também trabalha com eles, pois ela é responsável pelas punições mais severas, as suspensões, e também de levar ao Conselho de Escola os casos mais graves. Então basicamente, trata-se de um processo encadeado, disparado pelo suposto ato de (in) disciplina do estudante, que é registrado pelo professor, julgado por algum membro da equipe gestora, que em situações mais extremas é levado para o Conselho de Escola. Ao aluno não é dada voz, isto é, não há registros que tenham sido feitos por estudantes. Aos pais, por sua vez, só é dada oportunidade de tomar ciência e/ou recolher o bem apreendido de seus filhos. Parece que estamos diante de um tipo tribunal, no qual os LOE são uma espécie de autos, sem chance de argumentação e/ou defesa por parte dos acusados (FOUCAULT, 1984; RATTI, 2007). Assim, além de possibilitar o julgamento dos alunos considerados mais (in) disciplinados na escola, os LOE são a base para o estabelecimento e mudança das regras de convivência, permitindo, dessa forma, à equipe gestora organizar a escola de acordo com a disciplina que considera adequada.

Também é preciso considerar que para os professores, os LOE podem ter se tornado um dos únicos instrumentos de coerção dos estudantes, principalmente no ensino fundamental, no qual não há mais o fantasma da reprovação em função do regime de progressão continuada vigente no estado de São Paulo. Então registrar um ato de (in) disciplina de um estudante torna-se muito relevante na medida em que serve a vários propósitos, um deles é puni-lo, o que a escola não pode mais fazer por força de legislação (BRASIL, 1990), pois seus pais e/ou responsáveis terão que tomar ciência do ocorrido, e, possivelmente repreendê-lo em casa. Outro objetivo importante é que os registros são vistos como garantias contra eventuais denúncias e/ou reclamações, pois a culpa das ocorrências é quase sempre imputada aos alunos ou a um grupo deles, livrando os docentes de possíveis apurações e sindicâncias por parte da secretaria da educação. Finalmente, os registros são uma forma de passar a responsabilidade sobre os encaminhamentos para a equipe gestora.

Portanto, os professores se responsabilizam apenas por evidenciar os supostos atos de (in) disciplina, cabendo a algum membro da equipe gestora as possíveis providências para a solução dos problemas gerados. Na entrevista com a diretora foi possível depreender que os encaminhamentos, a não ser em casos extremos, não são discutidos pela equipe gestora, mas elaborados e propostos aos estudantes e suas famílias por um dos seus membros, normalmente a Professora Mediadora ou uma das coordenadoras. Pode-se depreender que essa individualização da decisão sobre como

lidar com atos de (in) disciplina pode fortalecer o aspecto punitivo dos encaminhamentos. Como não há com quem trocar ideias, argumentar, e devido ainda à premência das decisões a serem tomadas, a tendência é apelar para práticas autoritárias, imediatistas, das quais as suspensões são um exemplo clássico, que fazem parte do repertório tanto de docentes quanto gestores, pois eles foram educados nessas práticas.

Considerações finais

Por meio da discussão desenvolvida, pode-se afirmar que os LOE na escola estudada se constituíram sim em um procedimento de organização escolar, notadamente no que se refere à convivência entre seus diversos partícipes. Os registros dos supostos atos de (in) disciplina e seus encaminhamentos indicam, por exemplo, a noção do que pode ser considerado respeito ou desrespeito entre alunos e entre eles e os educadores. Eles também demonstram o papel de cada segmento: corpo docente - ensinar e para isso disciplinar a sala de aula registrando as ocorrências; equipe gestora - comandar a escola, elaborando, indicando e executando encaminhamentos para as ocorrências registradas, muito comumente resumidas a punições; pais e/ou responsáveis - educar seus filhos em casa, sendo chamados à escola individualmente para tomar ciência e providências sobre as ocorrências registradas sobre seus filhos, e, finalmente, os alunos, a quem cabe o trabalho de aprender ouvindo e obedecendo, se restringindo aos tempos e espaços a eles destinados pela escola.

O risco que a escola corre naturalizando os LOE como procedimento de organização escolar parece residir no fato de que eles reforçam práticas autoritárias e centralizadoras tradicionalmente atribuídas às equipes gestoras, isto é, eles são mais um empecilho para o avanço da gestão democrática da escola pública, baseada nos princípios da autonomia e da participação, que pode ser considerada a forma mais promissora de gerir escolas e sistemas de ensino para que os educandos possam aprender e se desenvolverem por meio de uma educação de qualidade social voltada à plena cidadania.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Poder Legislativo, 1988, 369p.

_____. Lei no 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Poder Legislativo, 1990, 48p.

_____. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Poder Legislativo, 1996, 29p.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2014. Conferência Nacional de Educação: Documento – Referência/Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014, 86p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 9. ed. Porto: Porto, 2010, 336p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

FONSECA, D.C; SALLES, L.M.F; SILVA, J.M.A.P. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. vol. 18, n. 1, p. 35-44, 2014.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984, 280p.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

LÜCK, H. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 116p.

MORO, N. O. O livro preto nas escolas da região dos Campos Gerais. In: JORNADA DO HISTEDBR, 1., 2003, Campinas. Anais..., Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

RATTO, A. L. S. Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007, 264p.

RISCAL, S. A. Gestão democrática no cotidiano escolar. São Carlos: EDUFSCar, 2009, 118p.

SANDER, B. Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007, 136p.

VIGOTSKI, L. S. Teoria e Método em Psicologia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 182p

As mídias e o caderno do aluno: uma análise crítica do material didático distribuído pelo governo paulista

Ronaldo Aurélio Gimenes GARCIA¹

Vivemos em um mundo dominado pela mídia nas suas mais variadas formas e meios. Negar isso é o mesmo que negar a dinâmica e a complexidade da vida atual. Ela penetrou em todos os ramos da atividade humana de tal forma que hoje fica difícil pensar a rotina de determinados profissionais sem a sua presença. Apesar disso, nossas escolas ainda continuam indiferentes à existência das chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Já surgiram defensores ferrenhos do uso das mídias na educação, alguns chegavam a fazer previsões terríveis caso as escolas se ficassem indiferentes a esses novos recursos.

De qualquer forma nenhuma das duas posições parecem adequadas para tratar da questão. Negar o seu uso ou ver na aplicação nas novas tecnologias a única solução possível para as misérias da educação nacional não resolvem os problemas. Formar profissionais competentes e comprometidos com a aprendizagem dos alunos me parece ser uma aposta interessante para a construção de uma educação de qualidade. Hoje, porém o uso das novas tecnologias tem a capacidade de fazer avançar a aprendizagem e ajudar a construir formas mais efetivas de uma educação que responda às demandas e desafios da sociedade brasileira.

Embora o uso de novas tecnologias tenha a informática como grande destaque é preciso considerar que esta é apenas uma dentre um amplo conjunto de mídias. Estas vão desde o uso do giz e do quadro negro, passando pelo mimeógrafo, retroprojeto, rádio, televisão, cinema, imagens e a internet que se converteu em uma espécie de grande síntese das tecnologias da informação e comunicação dada suas amplas possibilidades. Na internet é possível baixar programas para editar textos, vídeos, imagens, acessar programas de rádio e televisão, além de servir como eficiente canal de divulgação, mesmo para pessoas ou grupos desconhecidos e com poucos recursos. Foi em meio a esse contexto das mídias que surgiu a chamada educomunicação. Trata-se de uma nova ferramenta pedagógica que procura inserir os alunos nas tecnologias da comunicação rompendo com a postura tradicional de ver o estudante como mero consumidor de produtos midiáticos, mais do que isso a proposta é coloca-lo na condição de produtor e divulgador de seu trabalho.

Estamos diante de um instrumento de verdadeira democratização da comunicação, uma vez que os jovens passam a ter a oportunidade de participar diretamente do planejamento, execução e editoração de um vídeo, de um programa de rádio, de uma campanha de conscientização e tantas outras possibilidades. Ao sair da condição de consumidor passivo o jovem adquire um “empoderamento”, ou seja, a capacidade dos agentes envolvidos se tornarem proativos e avaliadores críticos do espaço em que atuam (Bévort e Belloni, 2009). Ao vivenciar esta experiência o estudante se torna agente protagonista e com papel ativo na construção do conhecimento. Para além dessa questão existe toda uma proposta de dar voz aos diferentes envolvidos, estejam eles em pequenos grupos ou comunidades inteiras.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus de Realeza PR. CEP 85.770-000. E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br

As atividades didáticas dos conteúdos de história e o emprego das tecnologias de informação e comunicação

A análise do material se estendeu pelos 28 Cadernos do Aluno que abrange as séries finais do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio. Na análise uma das características do material que salta aos olhos diz respeito às poucas diferenças observadas entre os fascículos de um nível para outro de ensino. Comparando o sexto ano do ensino fundamental com o primeiro ano do ensino médio podemos verificar que com poucas modificações as propostas de atividades são praticamente as mesmas. Prevalcem as atividades de leitura e interpretação de textos (didáticos, documentos, fragmento de uma obra científica ou literária), o uso da pesquisa escolar para responder a questões pontuais e ou a compreensão de um termo ou conceito e ainda a pesquisa como suporte para confecção de algum artefato como painel, organizar um glossário ou dicionário ilustrado e outros. Apesar de aparecer em menor número contemplaram-se atividades como debates em sala de aula, pesquisa de campo, confecção de esquemas explicativos, leitura de imagens e mapas. É preciso considerar também que as atividades de leitura e interpretação de textos estiveram presentes em todos os fascículos estudados.

Esta situação nos permite vislumbrar um pouco do que foi feito no Caderno do Aluno ao longo da escolarização. Causa estranheza que durante todo esta fase do ensino que inclui os últimos anos da educação básica, quando o aluno toma contato direto com o estudo da história, a diversidade de atividades seja tão reduzida e em muitos aspectos provoca uma certa monotonia dada a grande quantidade de exercícios que se repetem. Embora o mundo das novas tecnologias tenha invadido quase todos os campos da vida e a maior parte dos adolescentes já estão, desde o nascimento nele mergulhados, criando formas muito variadas de comunicação e interação, isso não foi levado em conta na elaboração do referido material didático. Para contribuir com as novas demandas sociais a escola deveria estar atenta às mudanças e propor aos estudantes diferentes estratégias de leitura. Uma das características atuais da leitura na escola é a separação entre oral e escrito, ou muitas vezes são tratados como duas formas opostas de usar a língua.

Tradicionalmente, a (língua) escrita se opõe à fala (língua falada); trata-se de dois sistemas semióticos ou sistemas de signos que utilizam canais (auditivo e visual) e modalidades de comunicação distintos para significar: além das linguagens verbais, um usa o corpo, o olhar, o espaço imediato, os silêncios, a entonação; o outro utiliza o suporte físico, tipos e tamanhos de letras, imagens, pontuação etc (KLEIMAN, 2005, p. 42).

O letramento ajuda romper com a separação entre o oral e o escrito. Nas práticas sociais o que se verifica é uma relação de continuidade entre o falado e o escrito. Na mídia hoje é possível em um mesmo texto encontrarmos diferentes linguagens (verbais, iconográficas, som, gráficos, mapas e outros). Toda esta dinamicidade que a língua adquiriu e vem adquirindo é preciso que seja transposta para sala de aula, trabalhando com as diferentes linguagens que vão muito além do texto verbal. É preciso enfatizar aqui que a língua adquiriu toda essa diversidade graças ao emprego das novas tecnologias. Em última análise a internet é o local onde todas estas possibilidades da comunicação estão reunidas em um mesmo local e que estão presentes nos celulares, nos tablets, nos notebooks, computadores e outros meios. Ser indiferente a esta realidade já é um indício de comprometimento de qualquer proposta curricular na atualidade.

Observando os Cadernos uma característica que logo chamava a atenção é a grande quantidade de atividades de leitura e interpretação de textos dos mais variados gêneros. No 6º e 7º do ensino fundamental e no 2º e 3º do ensino médio estas atividades correspondiam a maioria das propostas. No caso dos cadernos do segundo ciclo do Ensino Fundamental os temas abordados foram pré-história, Antiguidade e período medieval com maior volume composto por textos didáticos e alguns fragmentos de documentos, especialmente da idade média. Houve o cuidado de inserir textos da idade antiga, provavelmente devido a complexidade dos mesmos e a dificuldade de se trabalhar com alunos que estão se iniciando no estudo da história como disciplina escolar.

As atividades de interpretação procuravam levar o estudante a identificar a ideia central do texto, bem como as secundárias. No 6º ano, principalmente nos primeiros exercícios, solicitavam que os alunos destacassem as palavras mais importantes após a leitura. Em outras ocasiões as palavras principais já eram indicadas pelo autor, porém, como estratégia de interpretação, solicitava-se que os educandos fizessem uma pesquisa em dicionários, enciclopédias, livros didáticos e internet buscando os sinônimos das mesmas. Essa forma de praticar pesquisas foi muito utilizada ao longo de todos os fascículos, principalmente os do ensino fundamental. Devido a forma recorrente como estas atividades foram empregadas, ficava claro que o objetivo era estabelecer uma espécie de rotina na vida escolar dos estudantes. No entanto a pouca variação neste tipo de exercício acabava por provocar uma resistência dos alunos em desenvolvê-los cotidianamente.

Nas séries do ensino médio as leituras de trechos de obras clássicas, principalmente quando discute a formação dos Estados modernos e o iluminismo, prevaleceram. Em alguns casos procurou-se aliar a leitura de fragmentos de textos com análise de imagem ou estudo de mapas. Em outras ocasiões também se utilizou o recurso de estabelecer comparações entre dois excertos de autores diferentes, ou ainda entre duas ou mais imagens. Todo o trabalho visava incentivar o estudante a ir construindo as próprias hipóteses para compreender os diferentes contextos históricos e suas relações. As dificuldades surgiam quando o aluno, pouco habituado a leitura, especialmente de obras clássicas de pensadores como Hobbes, Locke, Rousseau, Condorcet e outros se deparava com uma construção textual e conceitual a qual não dominavam. Sem a devida mediação do professor, colaborando para a superação destes problemas, as atividades passavam a ser vistas como mais uma tarefa a ser realizada sem ver nelas muito sentido. Outro fato a ser mencionado era que nem sempre a intervenção do docente e todo o esforço para que a aprendizagem de fato ocorresse se restringia ao espaço temporal imposto pelas atividades programadas do Caderno do Aluno.

No entanto, as manifestações dos professores revelam a impossibilidade de dar conta de executar as diferentes e criativas atividades propostas [...] dentro do tempo previsto. Afirmam ter de optar ou pelo cumprimento rápido das etapas dentro do prazo proposto, sem poder estimular a criatividade e a reflexão dos alunos, ou por respeitar o ritmo dos alunos e utilizar aulas a mais (CIAMPI et al, 2009, p. 377).

As diferentes temporalidades que permeiam o espaço escolar não foram consideradas pelo Caderno do Aluno. Na prática a tentativa autoritária do governo paulista em uniformizar o currículo para todo o estado, impondo um ritmo único para os diferentes processos de ensino-aprendizagem que ocorriam nos mais diversos espaços

escolares, parecia evidenciar um retrocesso na educação. Após vários anos de discussões e pesquisas que evidenciaram a necessidade de se respeitar os diversos tempos de aprender na escola que havia sido contemplado em propostas curriculares anteriores e até mesmo nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), foi desconsiderado pelo novo currículo de São Paulo.

Quadro I – Distribuição das atividades nos Cadernos do Aluno

Atividade	Presenças nos Cadernos
Leitura e Interpretação	Todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.
Pesquisas rápidas	Todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.
Pesquisas para confecção de um artefato (maquetes, painéis, glossário, álbum de figurinhas, jogo, biografia, relatório de pesquisa, história em quadrinhos etc.)	Todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.
Análise de imagens (pinturas, fotos, charges, pinturas rupestres etc.)	Todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.
Debates	6º e 8º anos do Ensino Fundamental
Leitura de mapas	7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio
Resumos	7º e 9º anos do Ensino Fundamental
Confecção de caça-palavras	6º e 8º anos do Ensino Fundamental
Fichamento	8º ano do Ensino Fundamental
Entrevistas	1º ano do Ensino Médio
Escrever texto histórico	9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio
Pesquisa de campo	1º ano do Ensino Médio
Confecção de esquemas	1º ano do Ensino Médio
Publicar em um blog	2º ano do Ensino Médio
Análise de filme	2º e 3º anos do Ensino Médio
Música	3º ano do Ensino Médio
Análise de tabelas, gráficos e tabelas	2º e 3º anos do Ensino Médio

Fonte: Caderno do Aluno do Ensino Fundamental e Ensino Médio

O Quadro 1 apresenta as diversas propostas de atividades que constavam dos Cadernos dos Alunos. Estava evidente a preocupação em valorizar as atividades de leitura e escrita. A leitura perpassava textos escritos, imagens e dados, embora os fragmentos de documentos, obras literárias e artigos didáticos prevaleça sobre os demais tipos de textos. Mesmo as indicações de pesquisas que apareciam nos fascículos priorizavam também o uso de livros, dicionários, enciclopédias em seus formatos tradicionais, embora não tenham omitido a possibilidade de utilização de meios

eletrônicos. Em muitos casos as pesquisas deste tipo eram solicitadas coma tarefa de casa. Em geral não existia um número muito grande de orientações para a realização do exercício, como podemos verificar no enunciado abaixo:

Para ajudá-lo, destacamos algumas palavras-chave que são fundamentais para entender a ideia central do texto. Pesquise cada uma delas e retorne ao texto, conferindo qual dos significados encontrados é o mais adequado ao texto. Esse movimento de voltar ao texto é muito importante para compreendê-lo (CADERNO DO ALUNO, volume 2, 7º Ano, p. 03)

Podemos constatar que nem se quer havia uma indicação de fonte de pesquisa, mas pelo teor das instruções podemos perceber que se tratava de um dicionário. Em nenhuma das solicitações de pesquisas houve o cuidado de chamar a atenção do aluno para o tipo de fonte que estava utilizando. Em relação às pesquisas feitas por meio eletrônico não há se quer menção a plágio. Alertavam apenas para que os estudantes não fizessem simplesmente cópias das informações que estão utilizando, mas procurem escrever o que conseguiram entender fazendo síntese do texto pesquisado. Mesmo ao trabalhar com um dicionário, enciclopédia ou internet para buscar o sentido de determinadas palavras não existia um local ou espaço para que o aluno fizesse a referência da ou das obras que utilizou. Ficou a falsa impressão para o estudante que neste tipo de investigação as fontes podem ser omitidas.

Quando a pesquisa foi utilizada para o desenvolvimento de um produto final como um painel, um dicionário ilustrado, uma página de jornal, um seminário, um relatório, um anúncio publicitário ou outros, houve a preocupação de indicar os passos de todo o processo. Inclusive o Caderno dispunha de espaços para que os estudantes pudessem ir registrando cada passo do trabalho. Um exemplo disso ocorreu no Caderno do Aluno, volume 4 do 7º ano do Ensino Fundamental. A proposta era que os educando construíssem a maquete de um quilombo. Inicialmente houve uma definição de maquete e qual a sua função. Na sequência os autores do Caderno solicitavam uma pesquisa sobre um quilombo e indicam inclusive os nomes de alguns deles. Para a montagem havia a indicação de materiais que poderiam ser utilizados (palhas, folhas de papel de seda, palitos, folhas secas e outros), além disso, indicavam também como deveria ser a formação do relevo e a formação de barreiras naturais de isolamento do local. Uma planta do Quilombo dos Palmares foi apresentada para servir de referência no momento de confeccionar os diferentes espaços. Por último foi apresentado um modelo de relatório para ser preenchido com as informações que foram encontradas ao longo das pesquisas. O então relatório consta de: objetivos; materiais utilizados na confecção da maquete; os conhecimentos prévios sobre a escravidão africana e dos quilombos; o que aprenderam com a pesquisa realizada; fontes da pesquisa.

A preocupação com as fontes da pesquisa só apareceu nas propostas que envolviam a mesma como suporte para a confecção de um produto final. Ao que tudo indicava uma consulta a uma enciclopédia, dicionário, fosse por meios tradicionais ou eletrônicos não era vista como uma pesquisa e, portanto, pode ser apresentada de forma descuidada sem a preocupação de citar fontes e realizada em qualquer local mesmo sem muita confiabilidade. Esta prática vai contra todas as indicações daqueles que defendem o ensino tendo a pesquisa como elemento essencial da construção do conhecimento. Demo (2009) foi enfático em apontar a necessidade, desde a mais tenra idade, de orientar os alunos a fazerem referências às obras que utilizam em qualquer trabalho desenvolvido na escola. Se isso ocorresse de fato com certeza não teríamos tantos problemas de plágio inclusive nas instituições acadêmicas mais conceituadas do país.

Em toda unidade que os autores do Caderno chamam de “Situação de Aprendizagem” havia um conjunto de atividades iniciais, cujo objetivo seria fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre o tema a ser desenvolvido. No Caderno do Professor que faz parte do material didático, havia uma série de orientações para o docente conduzir essa introdução ao assunto.

Quadro 2 – Atividades para identificação dos conhecimentos prévios

Atividade indicada pelo Caderno do Aluno	Anos da escolaridade em que ocorrem
Perguntas suscitadas pelo docente	Em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio
Leituras	8º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 1º e 2º anos do Ensino Médio.
Discussão em sala de aula sobre o tema	8º e 9º anos do Ensino Fundamental
Pesquisa	8º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Caderno do Aluno do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Analisando o quadro acima (Quadro 2) ficavam muito restritas as possibilidades de levantamento dos conhecimentos prévios. Em todos os anos da escolaridade, independente das faixas etárias e do amadurecimento intelectual do estudante, a indicação era para que o docente sempre iniciasse suas aulas identificando os conhecimentos prévios, bem como despertando o interesse dos discentes por meio das chamadas perguntas instigadores. No entanto se o processo não fosse bem conduzido existia uma grande chance de provocar efeito contrário e afastar os estudantes. Como já nos referimos existia no Caderno do Professor inclusive as perguntas que ele deveria formular aos alunos. Existia aí um grave equívoco, pois nivelava a clientela escolar e pressupunha que todos estavam no mesmo patamar de conhecimentos. Quem lida com sala de aula sabe que nossas classes estão cada vez mais heterogêneas e diversificadas. A mediação docente neste momento é indispensável, pois precisa conhecer muito bem o contexto social de seus alunos e encontrar a melhor maneira de conduzir os processos de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto curioso, além das poucas alternativas indicadas, era que mesmo assim sugestões como debates e leituras foram empregadas em raras ocasiões. Além das séries finais do ensino fundamental as discussões em sala de aula também suscitariam um bom efeito entre as turmas do ensino médio. De uma maneira geral o jovem quando estimulado tem muito interesse em discutir temas, especialmente os mais polêmicos (sexualidade, religiosidade, meio ambiente, drogas, manifestações sociais e outros). Com maior poder de abstração e mais acesso a informação os debates poderiam se tornar um rico canal de diálogo na escola. Para que as discussões ocorressem de forma produtiva era fundamental a organização, o respeito pelo outro, saber ouvir e falar no ambiente democrático, no entanto tudo isso só poderia ocorrer por meio da prática frequente desde recurso didático.

Aqui também, como em outros aspectos observados do Caderno do Aluno, não havia nenhuma indicação da utilização de um recurso mediático, por mais comum que possa parecer. Partir da discussão de um tema utilizando um filme, um documentário, um curta-metragem e a partir daí iniciar uma conversa sobre um assunto de história é sempre muito interessante. Até mesmo trazer uma notícia veiculada em um blog, ou mesmo facebook seria uma excelente oportunidade de romper com a falsa ideia de que o estudo de história se reduz ao estudo do que já se morreu. Por esses meios é possível fazer ver as diferentes temporalidades convivendo em um mesmo acontecimento.

Muitas questões poderiam ser levantadas para tentar responder a questão de porque o Currículo paulista e, mais especialmente o Caderno do Aluno, vez a opção de incluir de maneira muito superficial as mídias como recurso didático que poderia alavancar ainda muito mais a aprendizagem dos alunos. Embora as instituições de uma maneira geral possuam salas de informática, recursos como vídeos, câmaras, filmadoras, aparelhos multimídias e algumas inclusive com rádios internas financiadas com recursos do próprio estado, muito pouco disso foi utilizado como recurso didático de fato. Embora houvesse todo um investimento nesses recursos, ainda que de maneira insuficiente para toda a demanda, não houve um programa de formação continuada dos docentes que incluísse o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação em sala de aula.

Como se tratava também de uma reforma educacional essencialmente centralizadora que deixava clara sua desconfiança em relação à formação do professor e a sua capacidade de selecionar conteúdos e desenvolvê-los de forma satisfatória em sala de aula, optaram por formas mais tradicionais de ensino reeditando conteúdos e práticas que consideravam mais exequíveis diante do quadro pouco qualificado de professores que supunham ter na rede. Mais do que subestimar a capacidade dos docentes, o governo paulista desconsiderou todos os avanços anteriormente conquistados fosse na matriz curricular, fosse nos inúmeros projetos desenvolvidos inclusive com empregos das mídias na educação, educomunicação e a construção do protagonismo juvenil por meio das rádios escolas e tantas outras iniciativas do tipo.

Considerações finais

Com o propósito de produzir um material didático que estivesse ancorado em um novo currículo válido para todo estado de São Paulo, o governo paulista inaugurou uma espécie de apostilamento de todas as disciplinas escolares. Segundo palavras dos próprios autores do projeto era preciso dar uma organização a algo que na opinião deles funcionava de modo extremamente anárquico e sem nenhum tipo de controle. Tratava-se da escola pública e todos os seus componentes que desde há muito funcionava com excesso de autonomia. Era preciso reverter esse quadro a começar pelo currículo e pelo plano de aula do professor. Aliado a isso havia a convicção de que os docentes eram despreparados e que as faculdades, especialmente de pedagogia, discutiam muitos assuntos de ordem filosófica, histórica e social e quase nada de prática de sala de aula. Daí, na concepção dos reformadores, criar uma meio eficaz de controlar o que seria ministrado pelos professores aos seus alunos e ao mesmo tempo homogeneizar as condutas profissionais, a fim de que a escola do extremo norte paulista estivesse utilizando o mesmo material e seguindo a mesma sequência de conteúdos de outra instituição localizada no sul do estado por exemplo.

Com a conversão dos conteúdos do currículo em fascículos houve um enrijecimento das aulas, na medida em que o papel do professor passou a ser de mero aplicador das estratégias de ensino previamente traçadas. Não havia como negar que a confecção do material didático era de excelente qualidade gráfica, com mapas e dados atualizados, bem como a seleção cuidadosa de textos e documentos históricos que muito contribuíam para a melhoria das aulas. No entanto somente estas condições não eram suficientes para uma educação de fato de qualidade.

Além disso, os fascículos não poderiam servir como um meio de controlar o trabalho do professor e ao mesmo tempo impor um modelo ideal de plano de aula como se este fosse a única via possível. Uma reforma educacional conduzida dessa maneira e sem ouvir os principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de fato não

poderia atender as demandas por um currículo de fato significativo. Muitos docentes percebendo a forma autoritária como o governador conduzia as mudanças recusaram-se a empregar os Cadernos em suas aulas apesar das constantes recomendações dos agentes da Secretaria de Educação. Outra parte significativa dos professores, embora não se negaram a utilizar o material em suas aulas o fizeram de forma parcial, empregando os Cadernos como uma atividade complementar ou mesmo como exercícios para casa. Não é por acaso que hoje existem dezenas de blogs e sítios eletrônicos com as respostas de todas as atividades, pesquisas e questões dos Cadernos de todas as disciplinas. Grande parte dos alunos da rede estadual paulista acessam esses locais para fazerem seus deveres de casa.

Referências

BEVÓRT, E. e BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 30, n.109, p. 1081-1102, set/dez.2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, nº 58, pp. 361-382, dez., 2009.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2009.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do Aluno - História (5º ao 9º ano do ensino fundamental). São Paulo: SE, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do Aluno - História (Ensino médio). São Paulo: SE. 2013.

Tornar-se professora ou professor na prática de sala de aula: a experiência da constituição da docência na região sudoeste do Paraná (1950- 1990)

Ronaldo Aurélio Gimenes GARCIA¹

Há muito para ser investigado sobre o passado da região Sudoeste do Paraná, sendo de fundamental importância preservar as memórias e assim estabelecer com essas contínuos debates que contribuam para a formação do profissional da educação. A proposta desse projeto de pesquisa busca nas memórias dos personagens das escolas da região Sudoeste do Paraná como se deu a constituição das práticas docentes em um ambiente próximo à fronteira, de ocupação territorial recente e de intensos conflitos pela posse da terra.

A elaboração de um Centro de Memórias neste sentido não tem apenas como alvo reunir documentos de diferentes naturezas a fim de contribuir para pesquisas que auxiliam na formação de professores da região, mas também ser um espaço de interação entre a comunidade e a universidade. A memória é elemento central que contribui para identificação de um grupo ou sociedade e colabora para que os indivíduos se reconheçam como sujeitos históricos em diferentes espaços e contextos temporais:

Esta linha historiográfica que explora as relações entre memória e história rompe com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer claramente que o passado é construído segundo as necessidades do presente (FERREIRA, 1998, p. 08).

No início do século XX a região do Sudoeste paranaense era parcialmente ocupada. A parte central do Paraná contava com várias propriedades rurais, principalmente na região do atual município de Palmas (SANTOS 2005). No final do século XVIII, surgiram as primeiras fazendas destinadas à criação de gado aproveitando as condições geográficas da região. As demais áreas contavam com a presença de povos indígenas e caboclos que praticavam uma agricultura de subsistência. Durante muito essas áreas durante tempo estiveram sujeitas à extração de madeira e a investidas dos países vizinhos, especialmente da Argentina que além de matéria-prima para a indústria madeireira visavam também a coleta de erva mate.

Foi somente na segunda metade do século XX que o governo estadual estimulou a ocupação do local, principalmente a região de fronteira. Inicialmente a ocupação das terras devolutas esteve a cargo da Colônia Agrícola General Osório (CANGO). Além daqueles instalados pela referida colônia, outros grupos independentes se apossaram da terra, ora comprando terras de outros posseiros ora simplesmente se instalando em áreas aparentemente devolutas. A expansão da área agrícola e a ocupação de áreas de fronteira era parte integrante da política governamental que vigorava no período.

O processo de colonização trouxe consigo novos valores, formas de organização da produção e da vida comunitária, que implicaram na quase exclusão das populações nativas. Hoje prevalece a população de descendentes de imigrantes europeus,

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Realeza PR. CEP 85.770-000. Brasil. E-mail: ronaldo.garcia@uffs.edu.br

juntamente com alguns remanescentes de indígenas e mestiços. A religiosidade e o importante papel da igreja na organização da população local é uma marca desta região. Outro elemento significativo a ser ressaltado refere-se ao predomínio da pequena e média propriedade organizada nos moldes da agricultura familiar. Em um país marcado pelos latifúndios esse fato chama muito a atenção. O papel da igreja, especialmente nas décadas de 1970 e 1980 foi fundamental para a organização dos agricultores na luta pela conquista de direitos e participação na vida política do país em um período de crise da ditadura militar que perdurava no Brasil desde o ano de 1964.

A educação neste contexto adquiriu formas singulares. É muito comum nos relatos dos primeiros moradores e autoridades a descrição da existência de pequenas construções de madeira, espalhadas pelos campos e pequenas cidades, onde funcionavam as escolas de primeiras letras. Um dos problemas mais recorrentes era a ausência de docentes. A fim de garantir o funcionamento das escolas os mestres eram selecionados entre os próprios moradores:

Os vencimentos pagos ao corpo docente municipal – Cr\$ 450,00 mensais – não constituíam atrativo às professoras normalistas da Capital – e muito menos as precaríssimas condições dos meios de comunicação e de hospedagem, não se levando em conta o alto índice de criminalidade registrado na região, suficiente para desestimular qualquer moça da cidade a residir naquelas paragens. Onde, então, conseguir o pessoal necessário ao início das atividades escolares no Município? A solução foi reunir os moradores de cada núcleo populacional para que os mesmos indicassem entre os presentes, o mais capacitado para assumir o encargo (MARTINS, 1986, pp. 195-196).

A precária formação inicial e as dificuldades para a continuidade dos estudos dos professores da região vai ser uma das características mais presentes nos depoimentos colhidos. Entre os obstáculos para concretização do curso, seja em nível de ensino médio ou mesmo superior, estava as longas distâncias a serem vencidas, a falta de recursos das famílias e o pouco estímulo dado pelos governos na esfera local ou estadual.

História, educação e memória: algumas discussões teóricas

A pesquisa educacional das últimas décadas do século XX vem apresentando uma rica diversidade de temas, abordagens e métodos de investigação, além disso, cada vez mais um intenso diálogo com outras áreas do conhecimento permitiu ao pesquisador vislumbrar novas possibilidades de interpretar as experiências educacionais inseridas em diferentes espaços e tempos. Houve um significativo avanço da pesquisa etnográfica que influenciada pelos métodos de investigação da antropologia permitiu ao pesquisador estabelecer uma nova relação com seu objeto de pesquisa. Antes, pela forte influência do positivismo, predominava a ideia de uma imparcialidade entre o objeto e o pesquisador que na prática não havia. Foi questionando estas concepções e propondo novas possibilidades de pesquisa que surgiu a pesquisa qualitativa.

Entre as temáticas das pesquisas atuais está a memória. Durante muito tempo, concebida como uma preocupação única de memorialistas e autores amadores locais, a memória ganhou outras dimensões nos estudos que perpassam o individual e o coletivo e estabelecem um diálogo de múltiplas perspectivas, uma vez que nossas lembranças e recordações não são estáticas e definitivas. Elas interagem com os espaços, com a

cultura material e com os valores sociais, provocando emoções, esquecimentos, silêncios e sensações que embora sejam particulares e individuais são também coletivas e difusas (HALBWACHS, 2004).

Embora nosso colaborador ou colaboradora faça um esforço para voltar-se ao passado, ela ou ele não o fazem de maneira neutra e fiel a todos os detalhes, mesmo porque não conseguiriam. Somos seres em constante transição e muito do que lembramos tem a ver com o nosso presente e com as nossas experiências de vida. De certa forma todo narrador é também um pouco criador, na medida em que recria a própria vivência. Bastos (2003) acrescenta ainda mais alguns elementos ao ato de lembrar:

Dessa forma, lembrar não é reviver, mas refazer, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A construção do passado é relativa, é condicionada pelo presente que aponta o que é importante e o que não é, portanto, um interpretar: é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos (pp. 169-170).

Pensar sobre os processos de formação docente implica no resgate das memórias de professores, gestores e alunos que de alguma forma vivenciaram experiências de escolarização; e que embora mantivessem relação com as políticas nacionais de educação, possuíam fatos e singularidades que revelam muito do contexto histórico, social, político e econômico local e regional. Como afirma Lelis (2001) o estudo sobre os saberes docentes e muito recente no Brasil, pois teve as primeiras publicações sobre o tema na década de 1990. Grande parte desses estudos foram influenciados por trabalhos de autores como Antônio Nóvoa (1995), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que chamam a atenção para a importância da experiência que os professores constroem ao longo de sua trajetória docente envolvendo elementos de diferentes naturezas espaciotemporais.

Para a identificação dos diferentes fatores de ordem pedagógica, social, política e cultural que influem na condição do “ser professor” é importante um trabalho que busca registrar as memórias dos docentes que vivenciaram diferentes projetos de formação (inicial e continuada) e experiências que acumularam ao longo de suas trajetórias. Os saberes construídos ao longo de sua vida profissional são indicadores que trazem novos subsídios para pensar a formação na região sudoeste.

O grande problema deste tipo de pesquisa é valorizar um ou outro aspecto e deixar de lado outras questões importantes, como priorizar os impactos sociais e políticos e deixar de abordar a dimensão do pedagógico ou vice-versa. Como lembra Lelis (2001): “Se estas questões podem contribuir como bússolas em nossas pesquisas, certamente será a experiência prática e concreta, com a ajuda do passado que nos ajudará a buscar novos objetos, novos problemas, novos idiomas pedagógicos” (p. 54).

O trabalho de campo resultou em dez relatos gravados em áudio com professores aposentados e ex-gestores e alunos das cidades de Realeza e Santa Izabel do Oeste, ambas localizadas na região Sudoeste do Paraná. No momento das entrevistas buscou-se um clima em que o colaborador ou colaboradora se sentisse á vontade para buscar em suas memórias lembranças de sua formação (inicial e continuada), bem como de suas práticas como professores. As entrevistas foram semiestruturadas, com um pequeno roteiro norteador. Antes da coleta dos relatos, os possíveis depoentes eram previamente contatados e indicavam a disposição ou não de colaborar com a pesquisa. No encontro os objetivos do projeto eram detalhados e os depoentes também podiam questionar o que quisessem. Os colaboradores poderiam desistir da entrevista a qualquer momento. Nesta primeira fase da pesquisa não houve nenhuma desistência. Entre as pessoas

entrevistadas arrecadaram-se muitos materiais como: livros didáticos, cadernos de anotações, jornais, bem como outros tipos de materiais iconográficos (desenhos, pinturas, gravuras, etc.). Uma parte desses documentos foram doados e outros emprestados para digitalização. Até o presente momento reunimos 41 documentos que servirão para constituição do Centro de Memórias em Formação de Professores da Região Sudoeste.

Formação e inserção na docência

Devido aos registros sobre a história da Educação na região Sudoeste possuir alguns poucos registros documentais elegeu-se a História Oral como forma de produzir documentos alternativos, além de valorizar as narrativas de pessoas que ajudaram a construir a educação nessa parte do Paraná. Outro fator que levou a essa escolha foi a crescente relevância ao papel do indivíduo no processo social e abertura crescente ao uso de fontes orais. Como cita Ferreira:

A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral. Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o "indescritível", toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas "muito insignificantes" - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita (1998, p. 27).

Os nomes dos entrevistados foram preservados no trabalho, a fim de assegurar a identidade dos colaboradores. Por esse motivo optou-se pelos codinomes (flores: Hibisco, Gerânio, Orquídea, Crisântemo, Bromélia, Três Marias, Manacá da Serra, Camélia, Hortêncina, Begônia) escolhido aleatoriamente para nomear o discurso dos participantes.

Passaremos a fazer uma análise ainda que inicial de fragmentos dos depoimentos colhidos. O propósito aqui é analisar aspectos relacionados à formação, inserção na carreira docente e o contexto da sala de aula. São aspectos que estão presentes nos depoimentos e que permitem identificar alguns dos elementos comuns que nos auxiliam a identificar os traços característicos da epistemologia da prática docente na região foco do estudo.

De uma maneira geral os docentes relataram sérias dificuldades para estudar desde a infância. Filhos de agricultores e pequenos proprietários que tinham os filhos como essenciais para o trabalho no campo, a escola não era vista como uma prioridade, salvo alguns casos. Para os poucos que buscavam estudar além da escola elementar, as dificuldades eram grandes. Como era o caso das longas distâncias a serem percorridas para chegar até a instituição escolar, a pobreza e a falta de recursos dos pais forçavam aqueles que quisessem estudar a buscar alternativas diversas.

[...] Minha situação financeira e de minha família era desesperadora [...] eu tô falando de passar frio de quase passar fome. Essas situações todas [...] quem tem dinheiro existe outras possibilidades, mas pra quem é de classe média baixa, ou "paupérrima" como era no meu caso, a única saída, ou a marginalização, ou você vai se sentir marginalizado ou você vai se tornar um marginal, e aí só pelo estudo

que você vai sair da situação de desgraça, e você se realiza e pode ser muito feliz. Isso digo com todo orgulho [...] (Manacá da Serra).
[...]o professor passava a cavalo na casa do meu pai... [...] em 1957[...] Eu devia ter 11 anos, fomos de caminhão nuns quinhentos mais o menos. Lá era ...que nem quartel só a única diferença e que a gente rezava tinha hora pra tudo e tal. Agente terminou o quinto ano na época era quinto ano em Vila Flores dai pra você passa pro ginásio, você fazia o curso de admissão tinha que prestar um exame se tu passasse ... Se não, ficava no quinto ano de novo. Ai a gente ia pro ginásio na época... Veranópolis fiz na época, era primeira, segunda, terceira serie do ginásio. De lá eu fui pra Vacaria ... Vila Ipê. Ai fizemos o a quarta serie que seria a oitava hoje. Dai fizemos mais dois anos de segundo grau. Era o científico, era só o que existia na verdade na época ai tivemos um ano em Garibaldi de noviciado [...]Ai depois de lá fomos pra Amaral ... Amaral a gente terminava o segundo grau. Ai fomos pra Ijuí que era a faculdade de Filosofia. E nos fizemos em três anos que a gente estudava sábado de manhã e sábado de tarde também... Dai fizemos em três anos. Para eu ser padre eu tinha que ir fazer Teologia em Porto Alegre na época, mas dai eu resolvi sair (Hibisco).

Bom, a escola que eu estudei era colégio particular de freira, mas eu não estava lá num colégio vocacional, eu estava num colégio que as famílias que tinham um pouquinho mais, que podiam encarar (risos), eles colocavam as filhas lá no colégio das irmãs na cidade de Palmas [...] O estudo lá era muito bom, as irmãs tinham formação já naquela época que onde eu morava não tinha nem escolinha é, então eu tive um primário de primeira qualidade, muito bom, muito bom o estudo que eu tive lá com aquelas freiras (Três Marias).

Percebe-se nos relatos que os sujeitos construía diferentes estratégias para estudar que por sua vez estavam relacionadas com o desejo de ascensão social. As famílias que reconheciam no acesso à educação uma oportunidade de uma vida melhor se utilizavam de formas variadas para garantir que os filhos estudassem. Entre elas permitir que os filhos ou filhas morassem com algum parente para frequentar a escola. Em um país com uma educação voltada para atender os interesses das classes médias e altas, o acesso à escola ocorria em centros urbanos mais populosos. As regiões mais distantes das capitais e algumas outras cidades mais desenvolvidas concentravam a maior parte das escolas que ofereciam cursos de formação de professores. Dessa forma a ausência de vagas nas instituições públicas, levava muitos a ingressarem na igreja, onde tinham a oportunidade de concluir a educação básica e ingressarem no ensino superior. Depois disso acabavam abandonando a instituição.

A inserção no mercado de trabalho na condição de docente se dava na maioria dos casos antes mesmo da conclusão da educação básica. A ausência de professores interessadas em ministrar aulas em regiões distantes dos grandes centros fazia com que alguns moradores que possuíssem alguma formação fossem logo contratados por prefeituras para ministrar aulas dos mais diferentes componentes curriculares. Pelo que se pode observar o professor poderia ser qualquer pessoa que possuísse um pouco mais de conhecimento sem qualquer outra exigência desde que o cargo fosse preenchido.

[...] Aos quatorze anos surgiu a primeira oportunidade, mas eu estava na quinta ou sexta série na época, para que eu fosse substituir uma professora que estava doente. Sem modéstia eu sempre fui uma aluna

dedicada, e a partir desse convite eu fiquei em sala de aula [...] Alguém pergunta porque você foi ser professora, vou palavrear Carlos Drummond de Andrade que fala assim: quando eu nasci um anjo torto desses que anda por aí falou vai ser gocho na vida vai, e acho que quando nasci um anjo falou vai ser professora na vida (Manacá da Serra).

Então eu comecei o meu trabalho de professora aos vinte anos. Eu tinha a minha formação assim até uma altura do Ginásio, nas naquela época uma pessoa que fosse bem desenvolvida, soubesse bem ler e escrever, rezar também, porque a religião prevalecia nas escolas. Então já era convidado a dar aulas, né. Então arrumava-se um lugar às vezes uma casa grande, às vezes já um lugar que podia construir uma escola e ali a professora já era convidada a dar aulas, mas no meu caso, como eu já tinha o quinto ano do primário eu já era doutora em educação naquela época. Então eu já comecei a dar aulas, eu vim fazer um passeio pra cá e já fui lançada assim pra dar aula né, e eu gostei e fiquei. Eu prestei concurso aqui no município de Santa Izabel mesmo sem magistério, em 1968, mas já trabalhei 67 contratada [...] (Três Marias).

Os depoimentos revelam também que além de alguns conhecimentos básicos havia também outros atributos como saber rezar. Embora essa exigência possa parecer estranha ao trabalho escolar podemos observar nos relatos que havia uma forte presença da religiosidade no ensino. Era comum que entre as atribuições da professora ou professor estivessem alfabetizar, ensinar as operações matemáticas básicas e os ensinamentos religiosos. Como figura importante das comunidades, onde atuavam os docentes, além do trabalho de sala de aula, conduziam festividades religiosas, novenas e até mesmo encomendavam defuntos. Esta é mais uma das evidências de que a instalação de uma escola pública, laica e democrática ainda era uma situação muito distante e esse fato ainda não é um problema superado na maioria das escolas brasileiras.

Para assumir aulas na rede pública de ensino havia também a influência política. Manter boas relações com a elite política local garantia melhores condições de trabalho em escolas mais centrais. Os lugares mais distantes e remotos eram reservados aos desafetos políticos. Enquanto não havia concurso público era muito comum a demissão de docentes que não se afinavam com o discurso do prefeito. Na prática os cargos públicos poderiam ser alvos de barganhas políticas e mais um fator que influenciava no trabalho dos docentes em sala de aula.

Dona Iria Maria Zuttion era muito amiga da minha cunhada. Essa que o marido dela faleceu, meu irmão ...Dai ela me apresentou pra diretora, e os contratos tinham ido pra Curitiba e na época demorava assim ia o contrato e voltava ... A diretora na época...ela dizia que você vai dar aula disso ... Ela decidia ... Ela falava e a delegada de ensino, lá de Santo Antônio dizia beleza ...Dai ela estava brigada com duas ou três professoras ai me deu as aulas de uns pra mim, quinze aulas. Acho que na época... de português ... Porque eu tinha direito pra historia, filosofia e psicologia ... tu quer Frances ou português eu falei não ... Português, porque ... [...] (Hibisco).

Entrei na prefeitura, eu sempre fui muito política né, aí eu desaforei o prefeito lá e ele me deu a conta, ganhei, com seis meses me deu a conta. Aí fiz o concurso da prefeitura, passei. Passei no concurso, ele

me colocou dar aula lá perto do Três Estrelas, lá uma zona lá que tem lá, que não tem acesso a carro nenhum, nem ônibus. Aí o pai comprou um fuscão velhinho pra mim que amarrava uma arça na porta e aquela ali com uma borracha. E vai eu de fuscão, mas o salário não pagava a gasolina [...] (Hortência).

Para conseguirem estudar precisavam percorrer grandes distâncias a pé ou a cavalo, meio de transporte mais comum na época. É interessante observar que mesmo na condição de professores esta situação se repetia. Mesmo com pouca formação já eram convidados para dar aulas pela falta de professores na região, principalmente devido aos baixos salários pagos. Não existiam atrativos a jovens normalistas, por exemplo, que residiam na Capital para se deslocarem para esses locais longínquos do interior do estado. A saída era reunir os moradores de uma comunidade para que indicassem o mais capacitado para exercer o cargo de mestre da escolinha, como afirmou um prefeito da época (MARTINS, 1986).

Considerações finais

Por meio da coleta dos relatos e da análise ainda breve de alguns pontos, percebe-se que já há em mãos importantes materiais para reconstruir a história das escolas na região, principalmente das cidades de Realeza e Santa Izabel do Oeste, que possibilitarão diversas pesquisas na área de formação docente. Ao dar voz aos agentes construtores das memórias educacionais e suas experiências, tem-se a oportunidade de registrá-las. Assim elas não se perdem no tempo, abrindo possibilidades para reflexão e contribuir para a formação inicial e continuada de docentes. Trata-se de uma profissão complexa que exige a apropriação de saberes de diferentes tipos e naturezas.

A pesquisa revelou importantes aspectos que deixam entrever um pouco da prática docente e da concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se materializava nas ações, nas práticas de sala de aula e também nos discursos. Desta forma a memória, embora sujeita a esquecimentos, invenções e até mesmo imaginações, exprimem muito do contexto em que está inserida e das relações que estabelecem com os demais sujeitos. Por esse motivo ela não pode ser tomada como algo pronto e que se basta a si mesma. Como toda fonte, a memória também se insinua e lança algumas frestas de luz sobre o desconhecido, mas nunca revela a sua totalidade, uma vez que esta também não existe. Ela é sempre fragmentada, inconclusa, parcial. Ir pouco além do que as lembranças nos deixam ver é o desafio deste e de tantos outros trabalhos que procuram indícios, marcas, detalhes, como disse Ginzburg (1989), de como eram aqueles que nos antecederam no tempo.

Por se tratar de uma investigação que procura compreender a formação de professores e suas práticas em um determinado contexto espacial e temporal é preciso construir um diálogo com o passado, não no sentido de evitar repetir a mesma história ou dele retirar alguma lição, mas compreender o quanto ele ainda está presente em nossas escolas, nas práticas pedagógicas e nos discursos dos docentes. É essencial apropriar-se do que foi a prática docente no sentido de questionar melhor que tipo de formação de professores queremos por em prática e onde pretendemos chegar. Sem referenciais corremos o risco de implementar projetos que não consigam refletir sobre as necessidades, problemas e perspectiva para a região sudoeste do Paraná.

Referências

BASTOS, M. H. C. Memórias de professoras: reflexão sobre uma proposta. Práticas de Memória Docente. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, M.M. et al. Entrevistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor mudança de idioma pedagógico? Educação e Sociedade, Campinas, n. 74, abr., p. 43-58, 2001.

LOPES, S. C. Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MARTINS, R. S. Entre Jagunços e Posseiros. 1º Ed. Curitiba, 1986

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas In _____ (org). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, E.G. Em cima da mula, debaixo de Deus, na frente do inferno: os missionários franciscanos no sudoeste do Paraná (1903-1936). 2005.165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, pp. 215-233.

Teoria social do reconhecimento: gestão democrática na escola e políticas públicas no Brasil

Ronaldo Martins GOMES¹
Maria Cecília LUIZ²

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a teoria social do reconhecimento, levando em consideração os setores excluídos da sociedade e a fundamentação de suas lutas pelo reconhecimento, com o intuito de analisar possibilidades de espaços para a gestão democrática em escolas públicas brasileiras. A princípio, são apresentados dois conceitos relativos à teoria do reconhecimento na perspectiva de Charles Taylor e Axel Honneth, em seguida, faz-se uma reflexão sobre a contribuição da teoria do reconhecimento para possíveis análises das relações democráticas dentro das escolas brasileiras.

Segundo Ricouer (2006), o termo reconhecimento exige um estudo de seu significado. Para o autor, o verbo reconhecer (*reconnaissance*) possui uma amplitude semântica que vai desde a simples identificação até a gratidão. Neste sentido, reconhecer é antes conhecer algo que depois é identificado em alguém e, portanto, reconhecido. A diversidade do uso do substantivo “reconhecimento” pode ser constatada em uma série de significações nas diferentes áreas de conhecimento científico. Para a filosofia, a palavra *Anerkennung* foi usada nas obras de Hegel com o significado que se propagou até os dias de hoje, isto é, significa falar de alguém com apreço, louvor, ou referir-se a alguém em termos elevado. Tem, portanto, a conotação de uma avaliação positiva de valor a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos.

O significado de reconhecimento que usaremos neste estudo está relacionado a atribuição positiva de valor a outro indivíduo ou grupo de indivíduos, respeitando-lhe(s) os valores, as crenças, sua forma de ver e conceber o mundo, enfim a sua cultura formativa em sentido amplo. É um convite ao respeito, porque reconhece a igualdade do outro por meio do reconhecimento das diferenças que constituem os indivíduos e grupos na vida coletiva, sem um a priori que indique o seu valor ou importância em relação aos demais.

Breve contexto da teoria social do reconhecimento para Taylor

Em linhas gerais, a proposta teórica de Taylor (2000; 2011) trata da identidade e autenticidade e tem como escopo a compreensão das diferenças que constituem a singularidade dos indivíduos no interior de suas sociedades de origem. Indivíduos, e também, coletividade, possuem sua própria conformação cultural e ambos lutam pelo reconhecimento de sua singularidade complexa. O reconhecimento significa, assim, a possibilidade de ser fiel ao modo de vida subjetivado no processo de formação e que constitui a identidade/individualidade quer para si, quer diante de outros indivíduos, quer diante das coletividades. Segundo Taylor (2000), a formação da identidade se dá: pelo reconhecimento; pela ausência dele; ou, pelo reconhecimento equivocado; todos

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) – CEP 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil – ronaldogomes@ufscar.br

² Professora associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Departamento de Educação – Ded/UFSCar, CEP 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil – cecilialuiz@ufscar.br

estes podem causar aos indivíduos ou grupos danos profundos, pois ao interiorizar uma imagem aviltante ou desprezível de si mesmo, o indivíduo assume uma existência inautêntica.

O reconhecimento, portanto, é vital à vida humana em sociedade, e a construção de uma relação de reconhecimento nos moldes pensados por Taylor (2000), implica na superação do conceito hierarquizante e distintivo de honra, que deve ser substituído pelo conceito inclusivo e igualitário de dignidade. Faz necessário que tanto os indivíduos em sua singularidade, como as pessoas no coletivo, em sua própria formação cultural, sejam reconhecidas de forma a se garantir a conservação de sua originalidade.

Para Taylor (2000), a questão da luta política pelo reconhecimento e pela sobrevivência das identidades culturais acontece em uma esfera pública em que são desenvolvidas políticas voltadas ao reconhecimento, tantos dos indivíduos singulares quanto das coletividades culturais. Ele afirma haver uma tensão de dois pontos contrários: um primeiro, está na política universalizante cuja ênfase é a igualdade e a dignidade da pessoa humana, qualquer pessoa humana, garantindo direitos iguais de cidadania a todos indistintamente, essa posição apresenta a desvantagem de homogeneizar, prejudicando o processo de constituição da identidade específica a ser reconhecida. O segundo ponto de vista, também se caracteriza por uma política, mas pautada em uma identidade constituída nas diferenças, sendo que essa posição levada ao extremo, com uma valorização radical, pode conduzir a um fechamento em relação ao outro.

O autor (2000), compreende que o pensamento liberal desvinculou e isolou o indivíduo da vida em comum, visto que a garantia dos direitos individuais se apresentou como uma das principais antinomias da modernidade em que, fundou-se o estado de direito para garantir à igualdade de direitos individuais e a esfera pública como espaço universalizante e de ação política por meio da democracia, mas em ambos aspectos existe a dificuldade do bem comum para a sociedade. Por isso, Taylor busca um elemento que instaure uma nova forma de interação societária fundada em uma moral comunitária e baseada em valores que estabelecem normas para a vida em comum. Esse elemento seria o respeito, categoria voltada para o reconhecimento do outro e do direito desse outro a existir, ainda que ele pareça diferente de si. A norma social deveria ser fundada, portanto, no respeito de todos pelos outros e na obrigação de defender esse respeito, de forma a permitir que todos possam usufruir de uma vida plena e digna. O respeito apresenta-se aqui com caráter procedimental, não apenas em termos de elaboração teórica, mas, essencialmente, em termos de práticas culturais. As práticas humanas resultam do aprendizado social de normas que regulam suas ações, desde o aprendizado de como andar, se mover, gesticular, falar e dos primeiros instantes de consciência de se estar na presença de outros. A constituição de um espaço público democrático deveria resultar do aprendizado de normas práticas públicas de respeito e reconhecimento. O grande problema da modernidade é procurar vincular o bem comum ao bem do indivíduo.

Breve contexto da teoria do reconhecimento para Honneth

Axel Honneth reflete sobre o reconhecimento por meio do pensamento de Hegel a quem ele atribui à origem da teoria do reconhecimento. As principais categorias de análise que utiliza em seus estudos são: conflito social e reconhecimento. Desta forma, o reconhecimento possui uma atribuição de valor positivo a uma pessoa. Segundo Honneth (2003), existe o reconhecimento a partir de expectativas morais normativas,

social e intersubjetivamente estabelecidas. A ausência do reconhecimento, ou o reconhecimento equivocado, seriam a causa dos conflitos sociais que constituiriam, fundamentalmente, lutas por reconhecimento. Honneth (Ibidem, 2003), formula sua teoria a partir de três esferas de reconhecimento, que correspondem a processos intersubjetivos decorrentes de três diferentes modos de se reconhecer no outro ou de conceber o outro como igual: afetiva, jurídica e social.

A percepção intersubjetiva, capaz de produzir o sentimento de reconhecimento pode, segundo Honneth (2003), ser de três espécies correspondentes às três esferas de reconhecimento. A esfera dos afetos, propiciada pelos sentimentos de amor, compreendidos como as experiências de ligações emotivas fortes, que vão desde aquelas desenvolvidas entre pais e filhos ou de amizade, até as ligações eróticas. Em todos os casos, é a produção de um amor de si na relação com o outro que possibilita o reconhecimento de si como sujeito da relação. A segunda esfera, a do direito se dá para além do campo dos interesses individuais, e se manifesta por meio de uma norma universal, que reconhece todos de forma igualitária e estabelece as condições de realização da justiça. Na esfera jurídica se constituem os direitos subjetivos e o direito à liberdade e igualdade. A terceira esfera é representada pela estima social. Substituta da antiga honra ela vai para além das esferas afetiva e jurídica. Neste caso, o reconhecimento do direito ou dos sentimentos individuais não são suficientes, pois o reconhecimento social depende de um sentimento de pertença e de compartilhamento social. É neste momento que intervém a concepção de eticidade hegeliana, que fornece à estima a matéria de sua avaliação social. A estima social é, dentre as três esferas, aquela que define a condição de exclusão social, porque o reconhecimento social pode não existir mesmo que as duas condições de reconhecimento afetivo e jurídico tenham sido satisfeitas.

Segundo Honneth (2003), a eticidade é o elemento fundamental do pensamento hegeliano para a determinação das diferentes formas de reconhecimento. É pela diferença que a eticidade natural atinge estágios sucessivos de desenvolvimento universal e particular. Segundo Hegel (2005):

A eticidade é a ideia da liberdade, enquanto bem vivente, que tem na autoconsciência seu saber, seu querer, e pelo agir dessa, sua efetividade, assim como essa tem, no ser ético, seu fundamento sendo em si e para si e seu fim motor, - [a eticidade é] o conceito da liberdade que se tornou mundo presente e natureza da autoconsciência (HEGEL, 2005, p. 167).

Para Hegel (2005), a eticidade seria constituída pelas determinações objetivas que mediam a liberdade e as relações sociais. Por meio da eticidade o sujeito livre pode se constituir como vontade universal no particular, com mediações resultantes de um princípio ético universal. Nela o sujeito é determinado objetivamente pelas relações que o instituem no campo do direito e da moral. Na condição de momento da universalidade, a eticidade compreende o sujeito como participante de uma comunidade ética em que sua livre vontade é mediada pela reciprocidade da vontade livre do outro. Há a constituição do homem como sujeito de direitos, o que significa, portanto, que há identidade entre a vontade universal e particular, entre objetividade e subjetividade, pois há coincidência entre deveres públicos e direitos privados.

Para Honneth (2003), o conflito não é mais uma luta por auto conservação, mas por reconhecimento e, na mesma medida, é este que forma a identidade do indivíduo. É por meio da luta contínua que o reconhecimento faz a sociedade avançar. O conflito é o

médium moral que amplia as relações éticas entre os sujeitos sociais. A lógica do desenvolvimento moral da sociedade reside no conflito instituído pela luta por reconhecimento, que se dá em duas etapas distintas: na família – pais e filhos se reconhecem reciprocamente como sujeitos, momento em que se forma a personalidade individual por meio do reconhecimento por parte do outro e pela dependência da proteção de sua sobrevivência; e no acesso a bens, que decorre do avanço da universalização social, processo em que o sujeito estabelece relações de trocas com outros sujeitos proprietários e os aspectos práticos da primeira etapa se transformam em pretensões universais de direitos. Esses não são mais particulares como na família, mas universais e regulados contratualmente, atribuem ao direito formal a força de regulamentação de suas relações. É, portanto, no campo das relações intersubjetivas que se constitui a tensão entre o caráter único e irreprodutível do indivíduo (garantido pelo processo crescente de individuação social) e o processo de institucionalização de normas de caráter cada vez mais universais.

Os sujeitos aprendem a conviver e relacionar-se entre si e experimentam, por meio de relações afetivas de aprovação, realização, afeto, direito e estima social, novas formas de comportamento intersubjetivas, reciprocamente orientadas. A reciprocidade é o elemento fundamental da constituição do reconhecimento, pois determina o padrão das expectativas e dos comportamentos esperados. As normas, por sua vez, apresentam as perspectivas para o seu questionamento ou de sua adequação às aspirações individuais. O não reconhecimento, compreendido como experiência de desrespeito, está no cerne das relações de exploração e injustiça social. As experiências de desrespeito entram em choque com as expectativas morais, psicológicas e sociais de reconhecimento e é por meio da luta pelo reconhecimento que se pode reorientar as normas de acordo com as expectativas individuais. As demandas por reconhecimento tem sido o principal instrumento para tornar as minorias excluídas visíveis, isto é, são principalmente os setores sociais excluídos que buscam o reconhecimento por meio da legitimação simbólica de sua individualidade.

Teoria social do reconhecimento, políticas públicas brasileiras e gestão democrática na escola: como aperceber-se delas na escola?

Considerando a realidade social na perspectiva da teoria do reconhecimento é possível compreender que há possibilidades de desenvolver análises das práticas sociais nas complexas condições das sociedades ocidentais. Em especial, a teoria do reconhecimento constitui-se como uma ferramenta importante para a análise das condições políticas e sociais no Brasil, e oferece importante aporte à análise de sociedades em que as diferenças sociais e a exclusão fazem parte da vida social da população. O conceito de reconhecimento tem se apresentado como importante instrumento na luta por justiça social das minorias e de grupos socialmente vulneráveis. As políticas afirmativas, ou redistributivas, por exemplo, constituem estratégias de reconhecimento de grupos que historicamente têm se caracterizado pela invisibilidade social, privados de recursos públicos e direitos igualitários. O reconhecimento da condição social da pobreza, bem como da necessidade de todos terem direito a uma condição econômica mínima, foi fundamental para a redução das desigualdades sociais. Grupos como mulheres, negros, crianças, índios, homossexuais, passaram e ainda passam, por um longo processo de luta pelo reconhecimento de sua condição de igualdade social e de suas diferenças e especificidades. A luta pelo reconhecimento passa pela compreensão de que a para além da violência física há, também, uma

violência moral e simbólica. Segundo Rosenfield e Saavedra (2013), a teoria do reconhecimento contribui para a compreensão da articulação entre os aspectos individuais e coletivos, duas dimensões fundamentais da existência humana.

No Brasil, o desenvolvimento das relações políticas, sociais e econômicas decorreu de um processo caracterizado por condições de elevadas desigualdades sociais, culturais e econômicas e por relações de poder centralizadoras e dirigistas. Estudos clássicos de Raymundo Faoro (1994; 2001), Vitor Nunes Leal (1975), Simon Schwartzman (1988), entre outros, tiveram importante papel na compreensão das relações patrimonialistas que fundamentam a esfera política no Brasil. A prevalência de formas de dominação, baseadas em relações familiares ou de parentesco, ou a fraca capacidade de organização da sociedade civil na luta pelos direitos sociais de forma democrática, são apenas alguns dos aspectos que caracterizam a história política brasileira. Cooptação, conciliação, paternalismo, populismo, regionalismos, caudilhismo, coronelismo, estas formas de relações de poder têm sido uma constante nas formas de ação política em todas as esferas de poder.

Mesmo com um histórico que dificultou a participação e a democracia no Brasil, esta foi retomada desde a década de 1980, e trouxe novas possibilidades nas políticas públicas e nas tomadas de decisão que afetavam a vida coletiva. Na mesma perspectiva, aspectos relacionados à organização do trabalho da gestão escolar mostrou-se elemento facilitador na construção da autonomia e da participação coletiva na unidade escolar. A democracia brasileira, tanto em relação a administração do país como na gestão escolar, tem enfrentado dificuldades processuais de superar as antigas práticas autoritárias e centralizadoras que constituíram a história social, política e econômica.

Por espaços democráticos na escola, entende-se o lugar em que acontece a participação dos agentes envolvidos com as demandas do dia a dia escolar: gestores, docentes, discentes, funcionários (contratados e terceirizados), familiares e/ou responsáveis por estudantes e a comunidade de entorno, por meio de deliberação igualitária (HABERMAS, 1997), em que status social, formação ou qualquer outro fator de distinção social não prevalece enquanto força de argumento. A força do argumento, por menos ilustrado que seja o seu proferido, reside sim, na defesa do interesse coletivo (a escola). Nesse contexto, o diretor de escola e seus conhecimentos a respeito de: processos organizacionais; currículo e metodologias de ensino; cultura e realidade local; articulados aos procedimentos dialógicos, participativos, coletivos, são de fundamental importância para a construção da autonomia da/na escola e de espaços democráticos.

Algumas considerações finais

Os desafios para uma gestão democrática são enormes e devem ser enfrentados em todo momento, em todos os espaços e das mais variadas formas. Sabe-se que isso não acontece rapidamente e de maneira fácil, mas as práticas democráticas podem proporcionar um maior contato e um melhor entendimento dos problemas, angustias e anseios enfrentados pela Educação Básica em um país com as características formativas do Brasil. Uma sociedade constituída de forma desigual, como a brasileira, carece de subsídios para a reorientação de ações que oportunizem condições de melhoras qualitativas, ou que se apresentem com possibilidades efetivas de participação política democrática.

Compreender e conceber democracia e/ou gestão democrática significa buscar processos de construções coletivas, de soluções para demandas reais. As escolas

públicas brasileiras ainda necessitam vivenciar mais experiências democráticas, de forma concreta, com vistas a servir como estímulo e adequação para novas teorias e práticas democráticas, uma vez que, não há e nem pode haver um modelo único de democracia que sirva para todas as escolas, e nem para os mais diferentes países.

A teoria do reconhecimento pode, neste caso, contribuir como um conjunto de ferramentas analíticas, viabilizando um diagnóstico das condições de reconhecimento social fundamentando ações de reivindicação e luta por reconhecimento das minorias excluídas, principalmente, em espaços escolares de forma democrática, sendo esse o propósito desta pesquisa. Taylor (2000), busca na formulação da constituição do indivíduo e de sua autenticidade original, a fonte do reconhecimento. Para o autor, o reconhecimento determina a constituição da identidade do eu, nos domínios íntimos e sociais, e supõe lutas simbólicas, nas quais os sujeitos negociam dialogicamente suas identidades. Considera o reconhecimento, ou a sua ausência, como aspecto fundamental para a constituição da identidade individual e coletiva. A forma como comunidade ou grupo social são reconhecidos determina a forma como ela estabelece a sua própria identidade. Honneth (2003), identifica que o reconhecimento se dá na esfera intersubjetiva, desta forma os movimentos sociais acontecem por conta do engajamento de seres humanos. O ponto de partida não estaria nos indivíduos, mas na coletividade de indivíduos que lutam pelo reconhecimento. Esse conceito, na medida em que defende a dimensão da estima social como aspecto central às lutas pelo reconhecimento, permite que se reconheçam as diferenças e distinções identitárias constituídas intersubjetivamente. As injustiças, as críticas às ações e padrões avaliativos hegemônicos que fundamentam as instituições sociais, afirmam a necessidade de reconhecimento de suas próprias percepções e manifestações.

A adoção do reconhecimento como instância de constituição da identidade, ou da percepção de si, têm importantes decorrências para a compreensão das relações sociais e escolares, e ficam claras no processo social moderno. O não reconhecimento se dá por meio de ações que podem ser caracterizadas como desrespeito social, e tem como decorrência a luta pelo reconhecimento daquele cuja identidade não foi reconhecida. Vivemos um momento em que as velhas fórmulas políticas e sociais já não produzem os resultados esperados, e isso pode ser um indicativo de transformações. Essas mudanças não se caracterizam, necessariamente, como boas ou más, mas, dependem dos rumos que os indivíduos e grupos derem a elas. Nesta perspectiva, a teoria do reconhecimento tem muito a contribuir com a construção e reconstrução das relações sociais no âmbito educacional e político.

Referencias

FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 3.ed.rev. São Paulo: Editora Globo, 2001.

FAORO, R. Existe um pensamento político brasileiro? São Paulo: Ática, 1994.

_____. Teoria y práxis: estudios de filosofia social. 3ª edición. Trad. Salvador Mas Torres (Introducciones y Capítulos 1 a 7) y Carlos Moya Espí (Capítulos 8ª 11 y Anexo). Madrid. Edictorial Tecnos, 1997.

_____. Filosofia do Direito. São Paulo: Loyola, 2005.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais. 2ª edição. Trad. Luiz Repa. São Paulo. Editora 34, 2003.

LEAL, V. N. Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil. 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

RICOEUR, P. Percurso do reconhecimento. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

ROSENFELD, C. L. e SAAVEDRA, G. A. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre o desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios de sua aplicação no Brasil. Sociologia. Ano 15. N. 33, p. 14-54, 2013.

SCHWARTZMAN, S. As bases do autoritarismo brasileiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

TAYLOR, C. A ética da autenticidade. Trad. Talyta Carvalho. São Paulo. Realizações Editora, 2011.

_____. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C., Argumentos filosóficos. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

O sistema educacional inclusivo e o atendimento ao aluno com dislexia: aspectos legais

Juliana Jeronymo FERNANDES¹
Rosimar Bortolini POKER²

O nascimento da educação inclusiva está historicamente vinculado ao direito das pessoas com deficiência terem acesso à educação na sala regular de ensino. No Brasil, desde 1990, a educação inclusiva vem sendo muito tratada, tanto no meio acadêmico, no senso comum e, também, na área legislativa.

Entretanto, apesar de, desde 1990, o Brasil assumir como política pública a perspectiva educacional inclusiva, o fracasso escolar ainda se constitui em um dos grandes problemas da atualidade. Como afirma Collares (2012),

O fracasso escolar, é sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do País. Todavia, incide com maior frequência nos primeiros anos da escolarização. (COLLARES, 2012, p. 24)

Sobre tal problema, Vieira (2011) acrescenta,

[...] percebemos as consequências do insucesso escolar através do resultado da Prova Brasil ou SAEB promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), recentemente divulgado. Nosso país obteve média 3,8 no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a triste projeção de avançarmos para a média 6,0 somente em 2021. (VIEIRA, 2011, p.2)

Diante desse quadro, cabe a nós profissionais da educação refletir quais são as possíveis causas desse fracasso e identificar formas para revertê-lo. No Brasil, pode-se dizer que as explicações para as causas e manutenção do fracasso escolar podem se basear em dois pólos. Este fato pode ser confirmado através de Fonseca (1995), que se debruça na etiologia das dificuldades de aprendizagem que podem ser classificadas de duas formas: exógenas (de origem social) e endógenas (de origem biológica).

Destaca-se aqui as causas ditas endógenas (condições biológicas, neurológicas) e, dentre elas estão as dificuldades de aprendizagem, que para Fonseca (1995), referem-se a

[...] um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao

¹ UNESP - Universidade Estadual Paulista. Bolsista PIBIC/ UNESP, aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília – SP – Brasil. ju_fernandes_94@hotmail.com.

² Professora do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Marília / São Paulo / Brasil. <poker@marilia.unesp.br>

indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central podem ocorrer durante toda a vida. (FONSECA, 1995, p. 71)

Dentre as Dificuldades de Aprendizagem, existe a dislexia que, Segundo Zorzi (2008), ocorre principalmente no processo formal da alfabetização, pois se refere a uma dificuldade específica, e acima do esperado, para o aprendizado da leitura e da escrita, enquanto que outros aspectos do desenvolvimento evoluem de modo mais favorável. Um aluno disléxico é o que apresenta um distúrbio de aprendizagem, que tem como base um déficit específico em habilidades de linguagem, em especial a leitura, apresentando, também, outros tipos de dificuldades como a linguagem com falhas na soletração e na ortografia. O indivíduo que apresenta dislexia exibe uma dificuldade significativa para compreender a estrutura sonora das palavras, ou seja, a identificação, dos fonemas de modo separado; assim como ocorre uma dificuldade para aprender a correspondência entre os fonemas e as letras que os representam.

Mediante esse aparato teórico, podemos dizer que para que tais alunos não sejam rotulados de maneira inadequada e tenham um ensino de qualidade, é preciso segundo Demo (2007) formar professores que possuam um forte preparo de conceitos e técnicas. Ainda conforme Demo (2007) é preciso investir no professor, pois é através do conhecimento que o professor possui que o aluno pode ter garantido o seu processo de aprendizagem.

Na perspectiva da escola inclusiva, a escola e seus professores devem estar preparados para acolher e dar oportunidade para todos os alunos aprenderem. Neste sentido, torna-se fundamental que os professores tenham conhecimento a respeito da dislexia e, além disso, saibam como atuar, como intervir pedagogicamente com esses alunos de forma que sejam respeitadas às suas especificidades e garantidas as melhores condições possíveis para que se efetive o seu processo de escolarização.

Neste sentido, é imprescindível que exista uma política pública que subsidie o aluno com dislexia, de forma que os sistemas educacionais possam proporcionar ao professor condições para conhecer sobre o que significa a dislexia e quais as necessidades educacionais que o aluno disléxico apresenta. Além disso, precisa saber quais as vertentes teóricas existentes, de que forma a educação especial tem assumido o atendimento do aluno que apresenta essa dificuldade, quais os profissionais estão envolvidos na avaliação e no atendimento desse aluno. Para tanto, é fundamental conhecer se existe e qual é a legislação que subsidia o atendimento ao aluno com dislexia, de que forma as normativas legais brasileiras lidam com essa problemática que afeta substancialmente as escolas brasileiras contribuindo para aumentar os índices de fracasso escolar.

Objetivos

Constituem-se objetivos da presente pesquisa: Identificar e analisar como a legislação e normativas vigentes no âmbito federal e estadual têm tratado o atendimento educacional ao aluno com dislexia nos sistemas de ensino e conhecer quais as orientações na esfera federal e do Estado de São Paulo a respeito do aluno com dislexia são oferecidas aos gestores e professores das escolas denominadas “inclusivas”.

Material e métodos

Em um primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica teve como base livros, artigos e outros meio de informação como periódicos e sites da internet que tratam da dislexia.

Já, a pesquisa documental foi fundamentada em documentos, leis, portarias, e decretos encontrados em arquivos públicos da esfera federal e do Estado de São Paulo (sites governamentais) que versam sobre a educação inclusiva e o atendimento para o aluno com dislexia.

Resultados e discussão

Após a pesquisa documental pudemos perceber que o governo brasileiro enquanto membro da ONU (Organização das Nações Unidas) reconhece o valor das Declarações Internacionais que tratam de Direitos Humanos e Direito à Educação. Tem sido signatário dos principais documentos que balizam a proposta da Educação Inclusiva, como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a de Jomtien (1990), a de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999). Tal documento, foi assimilado pelo Brasil em toda a sua totalidade, implementando através do Decreto Nº 3.956 (2001). Pretendeu-se eliminar qualquer tipo de preconceito ou discriminação contra as pessoas com deficiência.

Quanto as legislações Nacionais, é possível perceber princípios inclusivos em varias delas como a Constituição Federal brasileira de 1988, já apontava em direção à defesa dos Direitos Humanos e à educação inclusiva. Pois revela que “§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Porém, apesar de o documento defender os direitos aos alunos com deficiência, não se encontra no documento nenhuma referência explícita aos alunos com dislexia.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reforça esses argumentos apresentados na Constituição Federal. No Art. 53. Revela que são assegurados o direito de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”. Entretanto, mais uma vez, não é tratada, explicitamente, a questão do aluno com dislexia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, incorpora a nomenclatura “necessidades educacionais especiais”, apontada na Declaração de Salamanca. Aparentemente, nela, se encaixa o aluno com dislexia, pois, ele também, apresenta uma necessidade educacional especial. Neste documento além de firmar a educação como um direito de todos, no Art. 4, a educação é apontada como dever do Estado, que se efetiva mediante a garantia de alguns elementos, dentre eles, o inciso III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo que os sistemas de ensino terão que prover meios de atender as especificidades desses alunos.

Coadunando com esses ideais e partindo da mesma terminologia “necessidades educacionais especiais”, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino terão que prover meios de atender as especificidades desses alunos.

Nessas Diretrizes, quando se define quem é o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), verifica-se que é possível inserir o aluno com dislexia na definição pois, segundo tal documento:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.(MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, revela que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” Aqui, também subentende-se que o aluno com dislexia teria direito a um atendimento adequado às suas necessidades educacionais.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 tem por objetivo: “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]”. (BRASIL, 2008). Também deixa claro que o alunado que tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, refere-se, basicamente, ao público alvo da educação especial.

Entretanto é importante observar, que neste documento há uma citação a respeito do atendimento ao aluno com dislexia pela educação especial. Isso é tratado quando o documento define quem são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades. Ao final, aponta a existência de alunos com transtornos funcionais, conforme é possível constatar

Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Verifica-se, entretanto que, no caso dos alunos com transtornos funcionais, como é o caso do aluno com dislexia, a educação especial não ocorre da mesma forma que ocorre com os outros grupos, nas salas multifuncionais, de forma complementar. Pelo que consta no documento, o aluno com transtornos funcionais, entendendo aqui como o aluno com dislexia, receberia o atendimento pela educação especial de forma indireta, ou seja, o professor da classe regular trabalharia de forma articulada com o professor do Atendimento Educacional Especializado:

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008)

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um importante aliado nos direitos dos disléxicos, já que afirma, mesmo que de forma indireta, que tais alunos também constituem o público-alvo da educação especial o que lhes garante a oferta do atendimento educacional especializado. Entretanto, a forma como o documento apresenta a questão dos alunos com distúrbios funcionais impede ou mesmo inviabiliza o atendimento desse alunado pela educação especial. Isso porque não fica claro como deve ser realizado tal atendimento de forma

“articulada”. Além disso, tal aspecto não é lembrado nem pelos gestores, professores da classe regular e muito menos pelos professores da educação especial.

A resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Art. 4º, e o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 não tratam a respeito do aluno com dislexia. Consideram público-alvo do AEE (Atendimento Educacional Especializado), alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Se observa que os documentos que regularizam a referida Política de Educação Especial de 2008, não referem o atendimento ao aluno com dislexia. Parece que esse grupo, dos que apresentam distúrbios funcionais, foram esquecidos. Talvez isso tenha ocorrido porque, de fato, na formação do professor do Atendimento Educacional Especializado, não haja espaço para o trabalho com o aluno com distúrbios funcionais e, dentre eles, o aluno com dislexia. Nesse sentido fica até descabido cobrar que a Educação Especial preocupe-se, também, com esse alunado.

Afinal, o atendimento na sala de recursos multifuncionais já é amplo demais, conforme se pode constatar:

O Atendimento Educacional Especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008)

Diante dessas informações, surge o questionamento: De que forma e onde deveria ocorrer o atendimento educacional especializado do aluno com dislexia? Será que esse aluno precisa desse atendimento? Como preparar o professor para atuar com esse alunado?

Em relação a outras normativas legais a respeito do aluno com dislexia, foi identificada apenas uma lei que trata especificamente da dislexia. Trata-se da Lei nº 13.085 de 8 de janeiro de 2015, que dispõe sobre o dia Nacional de Atenção a Dislexia. Porém a referida lei trata mais de uma questão de conscientização sobre o tema. Nada aponta a respeito do direito dos disléxicos no âmbito escolar.

O Estado de São Paulo, acompanhando o processo de implantação da cultura inclusiva no campo educacional assegurado por diversas legislações brasileiras em âmbito federal, já destacadas aqui, promulgou e implementou diversas legislações a fim de garantir regulamentação da educação inclusiva no estado.

A Deliberação CEE Nº 68/2007 tem por objetivo fixar normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Especificando em seu artigo 3º quem são tais alunos, sendo eles alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento e por último “alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais”. Nesse sentido se é assegurado o atendimento educacional especializado também aos alunos com outras dificuldades como apontado no item IV, podemos entender que os alunos disléxicos entram nesse rol de dificuldade e que, portanto, passam a ter direito ao atendimento educacional especializado.

Em seu Artigo 5º o documento aponta que as escolas podem contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas para prover a

distribuição ponderada dos alunos com NEE “para que todos se beneficiem das diferenças e ampliem, positivamente, suas experiências, dentro do princípio de educar para a diversidade”, também para flexibilizações curriculares, e os serviços de apoio pedagógico especializado.

Além disso, a Deliberação CEE Nº 68/2007 é amparada pela Resolução SE Nº 11, de 31 de janeiro de 2008 que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas deixando claro que o atendimento desses alunos deve ocorrer preferencialmente na sala regular, que a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar desses alunos representam uma maneira eficaz do atendimento desses alunos e que a inclusão vem exigindo a ampliação de apoio especializado e novas práticas pedagógicas.

Apenas uma única lei estadual específica foi encontrada em relação a dislexia. É a Lei nº 12.524, de 02 de janeiro de 2007 que dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação. Em seu Artigo 1º, Parágrafo único aponta a aplicação de exames nos alunos na primeira série do ensino fundamental. Além disso, o programa deve abranger capacitação permanente dos professores para identificação dos sinais da dislexia e de outros distúrbios. Este programa possui um caráter preventivo, mas também, proverá tratamento para o aluno. As despesas para a execução da lei se darão com orçamentárias próprias e “caberá às Secretarias da Saúde e da Educação a formulação de diretrizes para viabilizar a plena execução do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação”.

Constata-se que o programa foca muito mais a identificação do que o atendimento educacional propriamente dito. No documento não há qualquer menção a respeito de como ocorrerá essa “capacitação permanente” dos professores, quem será o profissional que aplicará o exame e, o aspecto mais importante: a partir dos resultados obtidos, o que será proposto para o aluno com diagnosticado com dislexia? Além disso, não especifica o que se entende por tratamento para o aluno e como ele ocorrerá, se ele será acompanhado por uma equipe interdisciplinar ou se irá ser encaminhado para outros profissionais. Portanto apesar da lei ser um ganho muito importante para a asseguarção dos direitos dos disléxicos há muitas brechas o que inviabiliza a aplicação efetiva da lei e a garantia dos direitos do aluno com dislexia.

Conclusão

Em síntese, é possível concluir que nas políticas públicas brasileiras sobre educação, ainda falta normativa legal para garantir ao aluno com dislexia, condições adequadas nas escolas que propiciem o pleno desenvolvimento do seu processo de escolarização. Falta ainda criar políticas e ações que viabilizem a avaliação desses alunos, bem como o uso de metodologias e recursos pedagógicos diferenciados que podem contribuir significativamente para a efetiva participação do aluno disléxico nas atividades propostas. Além disso, falta tratar de forma aprofundada sobre esse tema nos cursos de formação inicial e permanente dos professores. Afinal, esses alunos precisam que o professor saiba como oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem, sendo capaz de reconhecer, considerar e respeitar as condições do aluno disléxico, proporcionando-lhe um ensino de qualidade, conforme prevê a educação inclusiva.

Referências

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 15 de fevereiro 2013.

BRASIL. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Lei n. 13.085, de 8 de janeiro de 2015.

COLLARES, C.A.L, Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. 2012. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2012/05/ajudando_a_desmistificar_merenda_escolar.pdf> Acesso em: 17 de novembro de 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO [CEE]. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. - Deliberação CEE n. 68, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/DfnuCj>>. Acesso em: 20 jun. 2015

DEMO, P. Aposta no Professor. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FONSECA, V. Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SÃO PAULO, Lei nº 12.524, de 02 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/158504/lei-12524-07>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO [SE]. Altera dispositivo da Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008. Resolução SE 31, de 24 de março de 2008b. Disponível em: <<http://goo.gl/BJg6ag>>. Acesso em: 29 mar. 2015b.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO [SE]. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008a. Disponível em: <<http://goo.gl/BJg6ag>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

VIEIRA, D. O papel da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem, 2011. Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2011/05/app-frente-as-dific-de-aprendizagem.pdf>> Acesso em: 17 de nov. de 2014.

UNESCO. Declaração Mundial da educação para todos e diretrizes de ação para o encontro das necessidades básicas de aprendizagem. Paris, 1994.

ONU. Declaração dos Direitos Humanos, 1948.

ZORZI, J. L. Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios- um manual de boas e saudáveis atitudes. Pinhais, PR: Editora Melo, 2008.

Política e gestão educacional: representações das configurações hierárquicas no interior da escola

Silmar Leila dos SANTOS¹

Entre os anos de 2008 e 2009, a administração municipal de São Paulo, optou pela adoção de uma política educacional que reorganizasse os turnos de atendimento de escolas de ensino fundamental localizadas na periferia da cidade e que, até aquele momento atendiam em quatro turnos diários, ou seja, nos horários de: 6h50 às 10h50 da manhã; das 10h55 às 14h55 (horário intermediário); das 15h às 19h (horário vespertino) e, das 19h05 às 23h05 (horário noturno). Tal reorganização visava extinguir o denominado horário intermediário que se iniciava às 10h55 e se encerrava às 14h55, isso porque havia críticas de que os alunos que estudavam neste período, não conseguiam manter uma alimentação adequada uma vez que saíam de casa sem o almoço, por ser ainda cedo para a realização de tal refeição e, em contrapartida, chegavam muito tarde em suas casas, deixando portanto, de se alimentar corretamente. Além disso, havia também a demanda de que todas as disciplinas que compõem a grade curricular: português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, arte e educação física, passassem a atender a todos os alunos, no turno em que estudassem fato que, só poderia se concretizar se, ao invés de cinco aulas diárias de 45 minutos, cada turno passasse a oferecer seis aulas diárias de 45 minutos, o que só se concretizaria caso todas as escolas da rede municipal paulistana, passassem a atender em dois turnos diurnos e um noturno, ou seja, nos seguintes horários: da 7h da manhã às 11h50; das 13h30 às 18h10 e das 19h às 23h.

Desta forma, sob o objetivo de acabar com o conhecido “período da fome”, é que a Prefeitura municipal de São Paulo autorizou a construção de novas escolas nas regiões periféricas da cidade, no intuito de atender a demanda destas regiões e, consequentemente, extinguir tal período em todas as escolas da rede.

Faz-se pertinente frisar que, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.384/96), os municípios brasileiros são responsáveis, prioritariamente, pelo atendimento ao Ensino Fundamental e pela Educação Infantil e, no caso do município de São Paulo, tal responsabilidade fora assumida ainda no ano de 1956 quando, segundo Pereira (1963) ocorreu o “rompimento do convênio entre o Governo do Estado e o Município da Capital” (p.97), uma vez que, segundo este autor, muitas foram às divergências administrativas entre as duas esferas, o que veio a culminar com a criação do decreto-lei de nº 3.185 em 2 de agosto de 1956, onde o então ensino primário passou a ser de responsabilidade total da administração municipal de São Paulo.

Identifica-se assim que, diferentemente de outros municípios brasileiros que passaram a se responsabilizar pela administração das escolas de ensino fundamental somente a partir da década de 1990 (pós-promulgação da LDB vigente), a cidade de São Paulo consolidou-se como provedora de educação pública, desde a década de 1950, passando a apresentar em abril de 2011, no portal eletrônico da Secretária Municipal de Educação, ser responsável por, aproximadamente, 541 escolas de ensino fundamental (EMEFs) as quais, juntas, atendiam à época, cerca de 583.020 alunos.

Toda essa caracterização da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo se

¹ Professora Doutora em Educação pelo PEPG Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo (SP), Brasil. CEP: 02878-100. Email: professorasilmar@ig.com.br.

faz necessária mediante aos relatos de pesquisa que embasam o presente artigo que, por sua vez, trata-se de uma pequena fração do que fora analisado na tese de doutorado denominada: “Hierarquias e poderes no cotidiano escolar: da organização burocrática à organização de pessoas”, defendida em 2011, no Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) Educação História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tendo como referencia o conceito de configuração do autor alemão Nobert Elias (1994), o presente artigo tende a apresentar a configuração hierárquica que surge a partir de orientações advindas da política pública vigente entre dezembro 2008 e dezembro 2009, período em que havia a promessa de que novas escolas fossem inauguradas nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, para que assim, fosse possível atender adequadamente à demanda de alunos e, concomitantemente, extinguir o turno intermediário de aulas, também denominado de “período da fome”. Destaca-se ainda que, durante este período (dezembro 2008 e dezembro 2009) foram realizadas 97 visitas a uma das escolas de ensino fundamental do município de São Paulo, localizada na região noroeste da cidade e que, assim como muitas outras, ainda mantinha seu atendimento em quatro períodos e que, por sua vez, aguardava a inauguração de novas escolas para se adequar aos três turnos. Tal escola foi por mim apelidada de Escola Primavera e me proporcionou a realização de um longo e denso diário de observação com 221 laudas, onde foram registradas características da organização cotidiana da escola, levando em consideração as situações de formalidade, não formalidade e informalidade (LIMA, 2003) e, também às possíveis manifestações de poder por parte de seus agentes, não considerando, no entanto, situações no interior das salas de aula, mas sim, observando e registrando, o mais minuciosamente possível, situações em que professores, coordenadores, assistentes de direção, auxiliares técnicos, secretário de escola, agentes escolares e a própria Diretora da escola, estivessem em situação de agrupamento, como por exemplo em: reuniões pedagógicas, momentos de atribuição de aulas, reuniões de conselho de escola, comissão de classe e até mesmo em momentos de intervalo (café) e possíveis conversas de corredores.

Assim, o presente artigo resgata o primeiro comunicado oficial emitido pela Prefeitura de São Paulo, via Diário Oficial da Cidade (DOC) sobre a previsão da reorganização dos períodos de atendimento aos alunos, passando de quatro para três; em seguida, se descreve algumas das situações cotidianas que foram registradas mediante a promessa de tal reorganização e, por último a representação gráfica da configuração hierárquica que se estabeleceu entre os agentes da Escola Primavera, para o qual se utilizou, metodologicamente, o teste sociométrico desenvolvido por Moreno (1962).

O fim do “período da fome”: repercussões na escola primavera

Em 08 de outubro de 2008, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, publicou no Diário Oficial da Cidade (DOC), o Comunicado de nº 1.286 onde, entre outras informações, descrevia uma lista de escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) que seriam transformadas em dois turnos diurnos, a partir do mês de julho de 2009, com o término de obras/reformas de novas escolas, sendo que, dentre as escolas elencadas, encontrava-se a Escola Primavera. Destaca-se, no entanto, que o comunicado em questão não descrevia qualquer tipo de organização a ser seguida pela equipe gestora quando da efetivação desta transformação.

Ocorre que, estando no interior da Escola Primavera, me foi possível registrar que tal ausência de diretriz por parte da gestão política do município paulistano, causou grandes transtornos ao cotidiano desta escola, rendendo inúmeras páginas de registro no

diário de observação, inclusive com o registro de diversos diálogos/embates entre professores, gestores e até mesmo representantes da comunidade no Conselho de Escola e que passarei a apresentar, de maneira sucinta.

O primeiro registro realizado sobre a questão que envolvia o desmonte de um turno, em meados do ano letivo de 2009, para ocupação de escolas novas no mesmo bairro da Escola Primavera, foi realizado em 24 de abril de 2009 (32º dia de observação) e se refere ao diálogo entre uma professora (P23) e Sr. “P” que, por ser pai de alunos, era participante atuante no Conselho de Escola, exercendo naquele ano a função de Presidente do Conselho. Segue excerto deste diálogo:

P23 comentou com Sr. “P” sobre sua ideia de se criar um documento que expressasse a preocupação dos professores quanto a possível ruptura do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Primavera se, de fato, ocorresse as alterações de turnos, horários e a retirada de parte dos alunos da escola.

Sr. “P” respondeu que a previsão era de que uma das novas escolas fosse inaugurada em maio e que, para uma segunda, não havia sequer previsão e exclamou: “nós ficaremos como estamos até o fim do ano”. P23 expôs sua preocupação de que as decisões de alteração fossem impostas pela Diretoria Regional de Educação, de uma hora para outra, e que por isso os professores estavam sugerindo que tal assunto fizesse parte da pauta da próxima reunião do Conselho de Escola e de que, a partir dessa reunião se construísse um manifesto à Diretoria Regional de Educação que justificasse que toda a preocupação dos membros da escola era com relação a essa incerteza do “quando” e do “como”.

Sr. “P” respondeu que, como de outras vezes, se fosse necessário ele iria diretamente à Diretoria Regional de Ensino conversar com o novo diretor regional, mas, se o Conselho de Escola quisesse fazer esse documento, não haveria problema algum, pois, ele já havia conversado com D. (diretora da escola) sobre o assunto.

Verifica-se, por meio deste excerto, que P23 expressou ao Sr. “P” sua preocupação quanto ao possível desmonte da Escola Primavera, a partir de julho de 2009, deixando ainda a entender de que tal preocupação também era partilhada por outros docentes. Tal fato passou a ser confirmado pelo diálogo registrado no diário de observação de 11 de maio de 2009, onde estavam envolvidos cinco professores: P23, P35, P11, P2, P40 e uma das coordenadoras pedagógicas, CP “A”:

Em dado momento, P11 questionou a CP “A” sobre o andamento das obras da nova escola e de como seria essa possível transição.

CP “A” respondeu que não sabia de muitos detalhes, mas, que, no seu entendimento, as coisas caminhavam devagar, apesar de a Prefeitura ter mantido a previsão de que as escolas novas seriam inauguradas em junho.

P23 respondeu a CP “A” que já havia conversado com alguns colegas sobre a possibilidade de expor, por escrito, a preocupação dos professores com a possível interrupção do processo pedagógico e também com a vida do professor, principalmente daqueles que acumulavam cargo.

CP “A” concordou com a ideia e frisou que o documento que seria redigido deveria destacar a questão pedagógica, pois, se colocassem

em questão a vida do professor a resposta com certeza seria de que a prioridade é sempre o aluno.

P23 prontificou-se, a redigir esse documento, a qual denominou de “manifesto”, para que os professores que estivessem de acordo com seu conteúdo, pudessem assiná-lo.

P23 sugeriu ainda que, depois do recolhimento das assinaturas dos professores, o mesmo devesse ser apresentado ao Conselho de Escola e, somente depois, ser encaminhado à Diretoria Regional de Educação, pois, no Conselho de Escola seria possível registrar o apoio de todos os segmentos da escola, com relação ao conteúdo do documento. Os professores ali presentes acataram a ideia e CP “A” se prontificou a recolher as assinaturas do pessoal da direção.

Aparentemente, parecia haver um consenso entre equipe gestora e equipe docente sobre a necessidade da escola se manifestar diante da possibilidade da ocorrência de uma reorganização oriunda do poder público municipal paulistano, a partir da inauguração de novas escolas na região. Contudo, novos registros revelaram que tal consenso não se efetivou, uma vez que a diretora da escola (D.), se posicionou favorável à alteração de turnos em meio ao ano letivo, como se constata nas seguintes descrições:

No dia 12 de maio de 2008, após redigir o denominado “manifesto” de contestação dos professores da Escola Primavera sobre a quebra do processo pedagógico em meio ao ano letivo — caso ocorresse, de fato, a exclusão do período intermediário — a professora P23 o expôs a seus colegas que se encontravam na sala dos professores, por volta de 10h da manhã e também entregou uma cópia deste documento à CP “A”, para que a mesma recolhesse as assinaturas junto à equipe gestora. Porém, no dia seguinte (13 de maio), segundo depoimentos de P39 e P28, D. (diretora) teria passado nas salas das turmas do período intermediário para comunicar aos pais dos alunos sobre a possível mudança de escola, ainda no mês de junho e, segundo as professoras, teria enfatizado que essa mudança seria, de fato, muito boa para os alunos.

Registrou-se ainda que, neste mesmo dia (13 de maio), D. anexou à folha do livro-ponto de todos os professores, bilhetes nominais em que estavam especificados dia e hora para uma reunião, por disciplina, que previa, ainda, a dispensa do professor em lecionar suas aulas neste dia.

Identifica-se, portanto, que a estratégia da direção da Escola Primavera, para atender às orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi a de conversar separadamente com os professores de cada disciplina objetivando, portanto, evitar um confronto direto com o grupo docente.

No entanto, tal estratégia não foi de todo bem sucedida, uma vez que ao tratar sobre o assunto com o grupo de professores da disciplina de história, em 15 de maio de 2009, registrou-se o endurecimento do posicionamento destes professores mediante a previsão de uma possível mudança de escolas em meio ao ano letivo. Segue excerto:

D. iniciou a reunião dizendo que, a partir da posse do novo diretor regional da Diretoria Regional de Ensino (DRE), passaram a acontecer encontros semanais entre o diretor regional, seus assessores e os diretores das escolas envolvidas na mudança. Mas, foi a partir do último encontro que as conversas passaram a ficar mais consistentes e que foi solicitado aos diretores que consultassem seus professores com relação à nova disponibilidade de horário e preferências quanto a

manter-se na escola atual ou ir para uma das escolas que seriam inauguradas no segundo semestre de 2009.

P23 expôs que o grupo de professores de história não iria se posicionar naquele momento e que especificamente, ela, não tinha interesse em mais aulas no período da manhã, e gostaria de aguardar quais seriam os critérios apresentados pela administração municipal quanto à escolha de aulas para as novas escolas. P23 acrescentou, ainda que, por ser a segunda na escala para escolha de aulas dos professores que lecionavam a disciplina de história, todos os demais não tinham como se posicionar. P1 confirmou a fala de P23 e acrescentou a necessidade de os critérios serem definidos com antecedência, pois a questão envolvia professores de quatro escolas diferentes.

O acompanhamento cotidiano de tal impasse no interior da Escola Primavera, possibilitou o registro de uma conversa privada entre D. e a professora P23, redatora do denominado “manifesto”, que fora contrário à alterações de turnos, em meio ao ano letivo. Segue tal relato:

D. teria iniciado a conversa dizendo que teria uma proposta para P23, a partir da previsão de que a escola nova seria entregue em 30 de julho de 2009 e que os alunos do 2º período (período intermediário) da Escola Primavera deveriam se dirigir para a escola nova em 3 de agosto de 2009. Frisando novamente ser favorável à mudança, ainda no meio do ano letivo, D. teria proposto a P23 a assumir a direção da nova escola, declarando que considerava P23 ideal para o cargo por conhecer seu trabalho como coordenadora pedagógica e que a considerava extremamente competente.

P23 teria questionado a D. sobre quais eram os critérios levados em consideração para tal proposta, ou seja, como seria o processo de nomeação, se haveria algum tipo de avaliação ou apenas a indicação.

D. teria respondido que o cargo seria ocupado por indicação, mas que os demais diretores envolvidos também iriam participar dessa indicação. Disse que, mesmo havendo outras pessoas habilitadas e competentes, considerava P23 ideal para o cargo.

P23 alegou ter respondido que se sentia lisonjeada com a lembrança de D., mas, que no momento, não tinha intenção de sair da sala de aula até porque o cargo de diretor lhe exigiria atenção especial a questões da administração escolar e que envolviam dinheiro público, questões que não lhe interessavam. Justificou-se dizendo que o cargo de coordenador pedagógico, que exercera temporariamente, visava somente o atendimento pedagógico, setor que lhe agradava mais.

D. teria ainda reafirmado considerar P23 ideal para o cargo, justamente por apresentar preocupação pedagógica, tão bem expressa no manifesto dos professores.

P23 respondeu que com relação ao manifesto dos professores, tinha sido responsável apenas pela redação do mesmo, mas que a ideia teria surgido durante reunião dos docentes, e que a preocupação, expressa no documento era oriunda do grupo.

(Excerto do diário de observação de 18 de maio de 2009).

A análise do relato de P23 com relação à conversa que teve com D. torna-se reveladora no sentido de que se pode deduzir que as manifestações e ações contrárias de

P23 às mudanças na organização da Escola Primavera, em meados do ano letivo, além de se tornarem públicas a partir da redação do manifesto, passou a influenciar outros professores e, pelo que indica a proposta feita por D., passou a incomodar, a partir do momento em que afrontou a dinâmica da hierarquia burocrática instaurada no interior da escola que, personificada na pessoa de D, colocava-se, não só favorável à reorganização proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mas principalmente obediente à ordem advinda de seus superiores.

Figuras representativas de configurações hierárquicas

Para a realização da análise das relações sociais entre os agentes da Escola Primavera foram utilizados inicialmente, as contribuições teóricas de Weber (1976) e de Lima (2003). O primeiro para uma caracterização e compreensão inicial de tais relações sob as características da organização burocrática de tipo ideal, ou seja, com características gerais embasadas no conceito de burocracia que, por sua vez, como alerta Weber (1976) não abrange a complexidade da realidade cotidiana das escolas. Enquanto que Lima (2003) possibilitou uma maior compreensão de tais situações como sendo oriundas da anarquia organizacional:

Do ponto de vista do seu estudo, trata-se de estruturas localizadas a um nível intermédio e a um nível profundo. A um nível intermédio quando se caracterizam pela existência (...) de regras não formais, e a um nível profundo pela existência de regras informais. Por sua oposição às regras formais, estes dois tipos de regras caracterizam-se pela sua natureza não-oficial, pela sua existência marcadamente circunstancial (não são regras uniformes, de aplicação obrigatória e independente de circunstâncias específicas ou de casos excepcionais) e pela sua produção organizacionalmente referenciada e localizada. São regras atribuídas de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos. Tomam por referência objectivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagônicos ou em conflito na organização, o poder e não tanto a autoridade, a hierarquia sócio-organizacional e não a hierarquia formal representada no organograma, o actor social e menos o actor racional (Lima, 2003, p. 53, grifo meu).

Contudo, para que fosse possível expor com maior clareza os conflitos vivenciados entre professores e os demais agentes da Escola Primavera, em seu cotidiano, optou-se pela retomada do teste sociométrico de Moreno (1962) e também o conceito de configuração de Elias (1994).

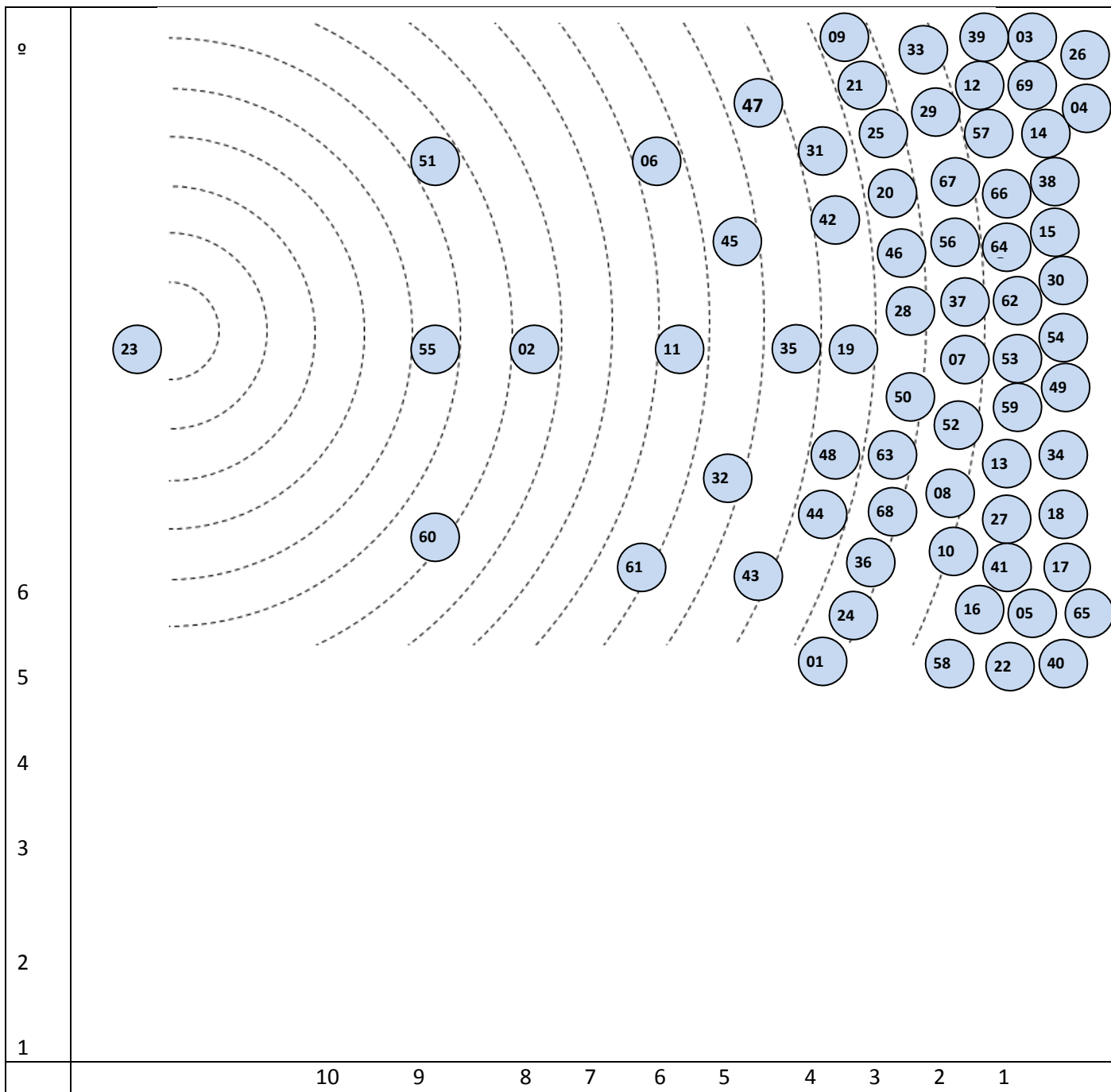
Segundo Moreno, o teste sociométrico é um instrumento da Sociometria (utilizada para conhecer a estrutura dos agrupamentos humanos) o qual “consiste expressamente em pedir ao sujeito que escolha, no grupo ao qual pertence ou ao que poderia pertencer, os indivíduos aos quais queria ter como companheiros” (MORENO, APUD SILVA, L.R.M.F., 2007, p. 39).

É um teste que possibilita a realização de inferências sobre a constituição, a manutenção e as próprias formas de relacionamento entre sujeitos e grupos, possibilitando também detectar as características da ordem vigente na escola.

Elias (2008) por sua vez, nos alerta, por meio do conceito de configuração que “é inadequado explicar os acontecimentos sociais [...] singularizando pessoas como se estas fossem a sua causa” (ELIAS, 2008, P. 47). Elias descreve ainda a necessidade de não se perder de vista que as pessoas fazem parte das teias de relações humanas. Como uma teia de aranha, não é possível desmembrar-se um de seus fios e ainda considerá-la como teia, uma vez que ela se quebrará. O mesmo ocorre com o fio que, sozinho,

também não pode representar a teia. O fio só existe porque está na trama da teia e a teia só existe devido à trama dos fios. Tal comparação tem o objetivo de auxiliar na compreensão do conceito central de Elias (2008) quanto à impossibilidade de separar o indivíduo da sociedade e vice-versa. Isso implica afirmar que as ações sociais devem ser interpretadas mediante a constatação da configuração em que os indivíduos estão inseridos, pois suas ações são interdependentes. Em resumo, o autor chama a atenção para a necessidade de sempre se considerarem as interdependências que formam as configurações. Portanto, com o intuito de representar a configuração, ou as configurações existentes na Escola Primavera é que se expõe a seguir, uma representação gráfica, também denominada de sociograma de teatro, que foi construída utilizando-se as preferências emitidas pelos professores respondentes do teste sociométrico, cuja pergunta foi: “Quem, entre seus colegas, você indicaria ao cargo de Supervisor Escolar?”

Figura 1 – Sociograma de teatro: distribuição por preferências recebidas no critério de indicação a um cargo superior



Considerações

Entre as considerações possíveis, destaca-se que mesmo diante de tantas discussões a respeito da alteração de turnos na Escola Primavera, pautada por toda uma pressão por parte dos representantes da administração pública municipal e expressa diretamente pela Diretoria Regional de Ensino da região noroeste da cidade e, no interior da escola, pela equipe gestora, tal reorganização só ocorreu, de fato, em 19 de novembro de 2009, o que caracteriza uma total falta de preocupação do poder público

municipal em realmente proporcionar um desenvolvimento pedagógico de qualidade a todos os alunos que passaram o ano inteiro tendo como professores, funcionários públicos que sequer tinham certeza de como seria o segundo semestre do ano letivo de 2009. Sem contar que, há uma questão pendente: uma mudança de turnos, ocorrida em 19 de novembro, terá mesmo proporcionado qualidade no rendimento escolar de todos os alunos? Inclusive com a mudança de docentes?

Outro item a ser considerado é a influência de tal indecisão política no cotidiano da Escola Primavera, revelando um embate entre seus agentes e proporcionando à pesquisa identificar muitas outras configurações hierárquicas entre seus agentes, mas, que infelizmente não pode ser apresentada neste artigo. No entanto, a figura aqui apresentada expressa a preferência dos professores da Escola Primavera, em indicar, possivelmente, P23 ao cargo de supervisor escolar, intenção que explícita a situação de evidência que esta professora passou a ter a partir do momento em que encabeçou um embate direto com as orientações do poder hierarquicamente constituído na pessoa de sua diretora (D.).

Referências:

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394. 1996.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, p. 277, 1994.

ELIAS, N. Introdução à Sociologia. 1ª edição. Lisboa: Edições 70, 2008.

LIMA, L. A escola como organização educativa. 2ª edição. São Paulo: Cortez, p. 189, 2003.

MORENO, J. L. Fundamentos de La Sociometria. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1962.

PEREIRA, L. Magistério primário na sociedade de classes. Monografia pela FFCL da Universidade de São Paulo, 1963.

SANTOS, S.L. Hierarquias e poderes no cotidiano escolar: da organização burocrática à organização de pessoas. 2011. 175f. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC).

SILVA, L.R.M.F. A socialização de professores na formação básica: relações entre modos de constituição de grupos e manifestações de graduando sobre a função docente. 2007. Dissertação de Mestrado: São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC).

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (org.). Sociedade da burocracia. Rio de Janeiro: Zahar, p. 15-28, 1976.

Implicações do uso de sistemas privados de ensino nas propostas pedagógicas da educação infantil

Tatiana Noronha de SOUZA¹
Maristela ANGOTTI²

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) marcou um novo momento da Educação Infantil brasileira ao transferi-la da responsabilidade da área da assistência social para o campo educacional. O referido instrumento legal em seu Artigo 30, ao estabelecer as competências dos Municípios, dispõe, no inciso VI, que deverá “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de ensino fundamental”. Na Emenda Constitucional N° 53, de 2006, Artigo 208 inciso IV, estabelece que os municípios deverão atender a Educação Infantil, creche e pré-escola, voltadas às crianças de até 5 anos de idade em caráter prioritário (BRASIL, 2006).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 - LDBEN (BRASIL, 1996), reforçou dispositivos constitucionais, e incluiu como uma das incumbências da União atuar em um regime de colaboração junto aos Estados, o Distrito Federal e os Municípios no estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Infantil, que deverão nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de maneira a assegurar formação básica comum (Artigo 9°, inciso IV). O Artigo 26° acrescenta que os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deverão ter uma base nacional comum, e que cada estabelecimento escolar deverá complementá-la, por uma parte diversificada, em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Com relação à base nacional comum, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica fixaram em 2009 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reúnem princípios e fundamentos orientadores das políticas públicas para elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas ou curriculares. No Artigo 3° apresenta a concepção de currículo, concebido como um conjunto de práticas que devem buscar a articulação das experiências e saberes das crianças, com “os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. O que por si só já revela uma condição adversa ao produto pronto para a realização do trabalho docente na Educação Infantil, pois o mesmo deverá ser construído respeitando a criança e sua participação no processo formativo.

Neste sentido também se pode analisar às propostas pedagógicas para a Educação Infantil, que no Artigo 4° das DCNEIs, indica a necessidade de considerar a criança como centro do planejamento curricular. Uma criança vista como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações cotidianas, que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar- da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP cep: 14800-901. Araraquara – São Paulo - Brasil (tati_noronha@yahoo.com.br)

² Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar- da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP cep: 14800-901. Araraquara – São Paulo - Brasil (stamaris@fclar.unesp.br)

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Com relação às práticas pedagógicas que deverão compor a proposta curricular, o Artigo 9º, apresenta a brincadeira e as interações como eixos norteadores, de forma a garantir um conjunto de experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Esses doze incisos apresentam um conjunto de experiências, estabelecidas pelos órgãos oficiais, consideradas importantes de serem garantidas na proposta pedagógica das instituições. Constituem-se em diretrizes amplas, que oferecem uma margem para a autoria e autonomia das instituições, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Para essa construção e execução da Proposta Pedagógica, em cada unidade escolar, os sistemas municipais de ensino devem buscar a qualificação de seu quadro técnico, de forma a responder as exigências legais e o atendimento à gestão democrática.

Contudo, desde o final da década de 1990, observa-se um aumento do número de municípios que se desresponsabilizam por organizar uma equipe técnica, que inclua supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos capazes de construir propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. Uma das alternativas encontradas por esses municípios está na aquisição de Sistemas Privados de Ensino, conhecidos por fornecer um pacote articulado a uma formação continuada de professores, voltada para

o uso do material apostilado da empresa. No caso da Educação Infantil, incluem reuniões presenciais ou via chats, para oferecer aporte na execução das atividades, formação contínua de professores e gestores (NASCIMENTO, 2012). O estudo de Adrião (2014) aponta que identificou em 1998 o primeiro contrato para aquisição desse tipo de produto e, em 2010, 310 municípios paulistas já haviam contratado esse tipo de serviço. Trata-se de um crescimento preocupante, tendo em vista que segue uma tendência de privatização da educação, já observada em outros países (BALL, 2004; DALE, 1994, Robertson; Verger 2012).

Tendo em vista esse contexto de terceirização do currículo da Educação Infantil, o presente trabalho tem como objetivo analisar algumas implicações que o uso de Sistemas Privados de Ensino podem ter sobre a construção da Proposta Pedagógica na Educação Infantil.

Desenvolvimento

Para a realização do presente estudo fez-se um levantamento no Portal de Periódicos Capes/MEC, no qual utilizou-se as seguintes palavras-chave: Educação Infantil e sistemas privados de ensino, Educação Infantil e apostilas, pré-escola e sistemas privados de ensino, pré-escola e apostilas. Exceto o cruzamento Educação Infantil e apostilas, cuja pesquisa apresentou dois resumos (que não se relacionavam ao nosso objetivo), os demais cruzamentos não apresentaram resultados sobre o uso desse material na Educação Infantil.

Um segundo levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o cruzamento das mesmas palavras, apresentou um resultado para o cruzamento de Educação Infantil e sistemas privados de ensino e vinte e quatro trabalhos resultantes dos termos Educação Infantil e apostilas. Com relação ao cruzamento entre as palavras-chave pré-escola e sistemas privados de ensino, foi encontrado um resultado, e quanto a pré-escola e apostilas, foram encontrados 24 resultados. Entretanto, esses trabalhos não investigavam o uso dos Sistemas Privados de Ensino em pré-escolas.

Em outra busca realizada por meio do Google Acadêmico, utilizando as mesmas palavras-chave, foram localizados 25 trabalhos, sendo que 15 referiam-se à temática deste estudo. Dentre os 15 trabalhos, oito tratavam de apresentações em congressos, e sete eram artigos, além disso, quase todos estavam vinculados a um mesmo grupo de pesquisa, que demonstra ser pioneiro em pesquisas sobre a temática. Para este trabalho selecionamos três deles que apresentam três resultados diversos: motivo para uso dos SPE: perfil dos professores e concepções subjacentes ao material apostilado.

Nascimento (2012) realizou uma pesquisa visando verificar quais municípios utilizavam sistemas privados de ensino, e quais os motivos da escolha. A pesquisa foi realizada entre setembro de 2008 a janeiro de 2009, por meio de correio eletrônico, junto a 644 municípios paulistas. Foram respondidos 147 questionários, dentre os quais 29 indicavam o uso dos Sistemas Privados de Ensino. Com relação aos motivos pelo uso desses SPE, alegaram: uma suposta qualidade do ensino, vinculada à grife do material, assim como uma suposta eficiência apresentada pelas escolas privadas, a garantia de uma homogeneidade na rede, e o despreparo dos professores.

Em outro estudo, Adrião, Damaso e Galzerano (2013) analisaram o perfil de professores que utilizavam a chamada cesta de serviços e produtos dessas empresas. Foram utilizados 314 questionários, aplicados por pesquisadores, em 14 municípios de até dez mil habitantes. Com relação ao tempo de exercício e formação que atuavam há mais de 18 anos, 83% cursaram Pedagogia, e 63% fizeram pós-graduação. Daqueles que

estão no início da carreira, entre 4 a 7 anos, 75% cursaram Pedagogia, 64 fizeram pós-graduação. Do universo pesquisado, 80% cursaram a educação superior em instituições privadas, e apenas 9% foram graduados em universidades públicas. A maioria 78%, na modalidade presencial.

Com relação à importância dada ao uso de material apostilado na pré-escola, 64% valoriza esse tipo de recurso, independentemente do tempo de magistério. Os professores (69%) também alegaram que optariam por continuar utilizando esse material, mesmo havendo oportunidade de escolha. Já 24% disseram que, diante da oportunidade de escolha, não continuariam a utilizá-lo. Uma possível resposta para esses dados é o fato da pré-escola ser vista como espaço de preparação para o ensino fundamental, e por isso precisa adquirir características parecidas com esse nível de ensino (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013).

Outro dado importante refere-se ao fato de que, mesmo tendo 69% dos professores a favor do uso do material, eles reconhecem que o material exige atividades complementares. Segundo a maioria dos respondentes, as apostilas são utilizadas por até 3 horas semanais e, 30% deles alegam utilizar diariamente. Adrião, Damaso e Galzerano (2013) questionam o alto gasto público com esse tipo de material, tendo em vista que, no caso dessa pesquisa, assumem uma condição secundária nas práticas educativas, pois são utilizados em poucos momentos da rotina.

Corrêa e Adrião (2014) realizaram uma análise do material apostilado privado utilizado em duas pré-escolas paulistas. Essa análise teve como objetivo compreender a concepção de Educação Infantil subjacente ao material, por meio das atividades propostas. Foram encontradas atividades de treino de pontilhado, memorização do alfabeto, algumas vezes disfarçado por meio de brincadeiras, distante de qualquer atividade que busque o significado social da construção da língua. Trata-se de um material fragmentado por disciplina, organizando o material por capítulos e seções, nomeadas de maneira diferente. Atividades como pinte o número, seguir setas, colar barbantes em pontilhados, que remontam a década de 70 e 80, são reunidas nos materiais, sem que haja alguma articulação. Esses resultados levaram à conclusão de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não vem sendo respeitadas.

As três pesquisas citadas demonstram uma grande preocupação com a retirada da autonomia da comunidade na construção da Proposta Pedagógica institucional, e da autonomia do professor no planejamento do trabalho junto às crianças. Percebe-se que, gradualmente, os municípios se desresponsabilizam do papel de organizar um sistema de educação que tenha autonomia para planejar a educação da sua cidade, assim como deixa de se preocupar com a formação continuada de seus professores. Nessa formação defende-se a necessidade mobilização dos saberes profissionais para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores, além das situações de ensino/aprendizagem.

Quando tratamos da formação específica para os profissionais da Educação Infantil, destacamos a necessidade da explicitação clara de suas atribuições para com as crianças, particularmente em relação àquelas com idade entre zero a três anos (OLIVEIRA, 2010). Isso se refere à concepção de infância, criança, educação e desenvolvimento infantil, necessárias ao profissional que esteja preparado para colocar em prática as concepções construídas no campo da Educação Infantil, que respeite a especificidade da criança, a integração do cuidar e educar, com intuito de romper práticas tradicionais que dicotomizam a teoria da prática (Kishimoto, 1999).

As instituições de Educação Infantil constituem-se em espaços privilegiados para a formação de professores, no sentido de favorecer a aprendizagem e o

desenvolvimento profissional. No entanto, para que as instituições passem a ser reconhecidas, oficialmente, como espaço de formação profissional é necessária uma definição de investimentos numa política de formação de professores, que estabeleça ações de médio e longo prazo, que inclui superar a certificação e reconhecer a especificidade do desenvolvimento profissional dos educadores infantis (ANGOTTI, 2007).

Observa-se também que, ao escolher um Sistema Privado de Ensino ocorre a retirada da criança do centro da organização curricular, assim como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Considerá-la como centro significa compreendê-la como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas, estabelecidas em diferentes ambientes, com adultos e crianças de diferentes idades, grupos e contextos culturais nos quais se insere (OLIVEIRA, 2010).

Assim, identifica-se a existência de elementos de uma história e de um grupo social, que se materializam nas diferentes formas de dormir e brincar, nas entonações de voz, na forma de manipular objetos, modos de falar, entre outros, que inserem as crianças em uma cultura. Contudo, essa incorporação de elementos da cultura não é passiva, pois a criança a realiza de forma singular, ao atribuir diferentes sentidos às experiências, por meio das diferentes linguagens, buscando compreender o mundo, e a si mesma (OLIVEIRA, 2010).

Um aspecto preocupante refere-se à desvalorização do professor, que se encontra subjacente a esta escolha; o professor é alijado da elaboração do planejamento de suas aulas, e torna-se somente um executor de atividades prescritas pelo material (CORRÊA; ADRIÃO, 2014). Essa lógica se assemelha com a concepção tecnicista de ensino, na qual professores são relegados a uma posição secundária, limitados à “(...) condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (SAVIANI, 2001). Há também outro problema, apontado anteriormente, relacionado a algumas dessas empresas, que vendem, no pacote, a formação continuada de professores para uso do material. Neste caso, o município se desobriga de oferecer uma formação que promova autonomia do docente sobre o planejamento escolar, e a escolha dos meios para atingir os objetivos educacionais, a propriedade sobre o fazer.

Ao considerarmos a legislação, defendemos que essa prática de aquisição de sistemas privados de ensino fere o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao apresentar os princípios que devem reger as normas da gestão democrática, tais no inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico-PP da escola. A construção da Proposta Pedagógica implica num processo decisório coletivo, com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino, por parte da comunidade escolar. Ao adotar um SPE a escola (ou município) abre mão das decisões sobre o projeto pedagógico, e assume os fundamentos políticos e filosóficos propostos pelo material da empresa. Destaca-se, ainda, que não há escolha direta do material, em função de ser uma compra por meio de licitação.

Considerações finais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, no seu Artigo 12, inciso I, estabelece que caberá aos estabelecimentos de ensino, elaborar e executar sua Proposta Pedagógica respeitando normas do seu sistema de ensino³. Com relação aos

³ Saviani (1999) ao analisar problemas relativos aos sistemas municipais de ensino, explica que este termo é empregado sob diferentes acepções, gerando equívocos. Para o autor, “(...) o conceito de sistema

docentes, estes possuem a incumbência de participar da construção da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, segundo o artigo 12, inciso I, da mesma lei (BRASIL, 1996). Neste caso, os sistemas de ensino já trazem, na sua elaboração, uma concepção de criança, de Educação Infantil e de objetivos educacionais para a faixa etária, estabelecidos sem diálogo com a comunidade. As atividades são preparadas de modo a orientar os passos do professor junto à turma de crianças, com pouco ou nenhum espaço para modificações, tendo em vista que as reuniões de semanais de trabalho pedagógico coletivo servem de controle da execução do trabalho.

A construção de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão da comunidade escolar, sobre as finalidades da escola, assim como a clareza do seu papel e a definição de caminhos e ações a serem realizadas por todos os envolvidos com o processo educativo. Ele precisa atender as diferenças existentes entre seus diversos atores, é, portanto, fruto de um processo participativo, de reflexão e investigação. Além disso, envolve um esforço coletivo de seleção de valores, busca de pressupostos teóricos e metodológicos, identificação das aspirações das famílias em relação ao papel da escola, sendo também necessária a análise do contexto externo (VEIGA, 2004). Veiga defende a importância de um projeto pedagógico de qualidade nascer da própria realidade, ser exequível, prever as condições de desenvolvimento e avaliação, favorecer a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, além de promover e respeitar, sobretudo a construção do processo identitário da criança.

A aquisição de sistemas de privados de ensino vão na contramão da gestão democrática, pois impõe objetivos educacionais e conteúdos sem discussão prévia com a comunidade, sem adequação aos diferentes ritmos, saberes e demandas das crianças. Além disso, exige que as crianças façam todas as atividades ao mesmo tempo, sem que haja possibilidade para escolha.

É necessário ampliar o número de pesquisas que investiguem o uso desses materiais a fim de contribuir para o debate da execução das políticas educacionais, no âmbito dos Municípios. Acrescenta-se, ainda o debate sobre altos gastos públicos com a compra desses serviços que coloca em xeque o discurso do uso racional dos recursos, advindo do paradigma da administração gerencial, presentes em nossos serviços públicos.

Referências

ADRIÃO, DAMASO E GALZERANO. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. *Revista Científica e-curriculum*. v. 11, n. 2, 2013.

ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007

BALL, S. J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, 2004.

denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada” (p. 121).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04/05/2015.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

CORREA, B; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. RBPAAE, v30, p. 379-396, 2014.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. Educação, sociedade & culturas, Porto, n.2. p.109-139, 1994.

Kishimoto, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal. Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, 1999.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Artigos do Portal do Ministério da Educação. 2010. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2RRVrhMXAsIJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D6674%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 03/05/2015.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, 2012.

SAVIANI, D. Sistemas de Ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, n° 69, 1999.

VEIGA, I. P. A. Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

Gestão democrática: a participação da comunidade em atividades e tomada de decisões em uma escola municipal de Alfenas-MG

Thays Alexandre SALLES¹
Vanessa Cristina GIROTTO²
Amanda Chiaradia MAGALHÃES³
Renata Sebastiana dos SANTOS⁴

Gostaríamos de iniciar esse artigo abordando a temática da promulgação da Constituição Federal em 1988 e sua relação com o campo educacional. Sabemos que nesse momento, o Brasil passou de um regime autoritário para uma gestão democrática⁵ e a educação que antes era exclusivamente ordenado pelo Estado Brasileiro, agora passa a considerar a ação da sociedade civil em seu processo organizacional. Nesse sentido, vários documentos oficiais, como a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação n°9394/96) e até mesmo aqueles peculiares das escolas brasileiras, como o PPP (Projeto político pedagógico), nos indicam caminhos para uma escola pautada em uma gestão democrática.

Nesta direção, a maioria dos sistemas de ensino educacional tem proposto o desenvolvimento de ações, considerada como instrumentos de democratização das escolas, como os Conselhos Escolares (colegiado), eleições diretas para diretores (as) das escolas, criação conjunta do PPP (projeto político pedagógico) com a finalidade de vivenciar uma escola mais justa e democrática.

Todavia, no que tange a respeito dos Conselhos Escolares, tem ocorrido um desinteresse pela participação nas decisões, tanto por parte da escola, como por parte da comunidade. Também se pode notar que nas reuniões do Conselho Escolar, tem ocorrido uma ausência da compreensão de qual seria o verdadeiro papel dos Conselhos no espaço escolar, ficando este momento destinado para fixação de normas, procedimentos, assuntos financeiros, que variam de acordo com os interesses do momento⁶.

Além disso, ainda temos presenciado em muitas escolas uma gestão patrimonialista, que de acordo com Batista (2002), pode ser caracterizada como uma tradição em que o/a gestor/a toma as decisões escolares conforme seu “prazer”, utilizando apenas como parâmetros seu ponto de vista. E, nesse sentido, “um conselho constituído de forma não democrática, com membros indicados por autoridades, reuniões esparsas, predominância dos docentes, informam à escola a permanência de relações de poder hierarquizado e centralizado e a impossibilidade de uma comunicação democrática” (CONTI; LUIZ; RISCAL, p.282, 2013).

¹Instituto de Ciências Humanas e Letras; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas–Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: thays.salles25@yahoo.com.br

²Instituto de Ciências Humanas e Letras; Professora Doutora adjunta da Universidade Federal de Alfenas–Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: vanessagirotto@yahoo.com.br

³Instituto de Ciências Humanas e Letras; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas–Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: amandinha_magalhaes@hotmail.com

⁴Instituto de Ciências Humanas e Letras; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas–Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: renatasantosalfnas@hotmail.com

⁵O artigo 206 da constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, nos diz que o ensino será ministrado em alguns princípios e, dentre eles, em seu inciso VI nos diz para: gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

⁶ Ao referir sobre estas reuniões, pauta-se em leituras e conversas com os Conselheiros das Escolas Municipais do Ensino Fundamental I de Alfenas- MG.

Neste âmbito, a necessidade de repensarmos práticas em que efetivamente sejam vivenciadas a democracia⁷ nas escolas é de fundamental importância. Desta maneira, segundo os postulados de Paro (2000) a educação para se tornar democrática deve se constituir em autêntica relação social. Assim, compreendemos que uma relação social adequada a uma convivência social democrática, deve se pautar no diálogo de Paulo Freire (2005).

Na busca de uma convivência democrática nas escolas, e uma abertura maior ao diálogo com a sociedade, podemos afirmar que uma das perspectivas que vem sendo disseminadas no Brasil é a denominada Aprendizagem Dialógica (FLECHA, 1997). Nesta direção, o autor referido descobriu que o diálogo de Freire (2005) e a ação comunicativa de Habermas (1987), seriam fontes importantes para a mudança. A partir de então, criou o conceito de Aprendizagem Dialógica, situado em uma concepção comunicativa da educação, cuja interação e comunicação são fatores chaves da aprendizagem.

Assim, dentro desta perspectiva, tem-se a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Trata-se de uma proposta educativa que foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, Espanha. Possui uma concepção mais dialógica sobre como ensinar e como aprender, compreendendo a escola como instituição central. Atualmente, essa proposta educativa vem sendo difundida não somente na Europa, mas em vários países como, por exemplo, no Brasil, por meio do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), mais recentemente pelo Instituto Natura⁸ e outros parceiros em Universidades Públicas Brasileiras.

Para que ocorra a transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem, alguns passos são necessários, dentre eles é importante que ocorram mudanças organizativas nas estruturas administrativas e suas relações com o entorno, sendo-os a comunidade, família, escola, ou seja, todas as pessoas que de alguma forma estão vinculadas à escola.

O diálogo deve ocorrer em todas as instâncias, em especial no que diz respeito ao processo de aprendizagem de conteúdos e na interação com as pessoas. Além disso, a aprendizagem deve ser estabelecida de forma dialógica, potencializando o máximo de superações das desigualdades educativas e sociais que as escolas apresentam, por meio da participação democrática, em especial, no que concerne às formas de participação de todos/as os/as envolvidos/as, em especial da comunidade. Ou seja, permite que todas as pessoas possam expor opiniões e argumentos sem o uso de coações (MELLO, BRAGA, GABASSA; 2012). No que tange a respeito da gestão escolar, pode-se afirmar que:

Na gestão dos centros educacionais, em Comunidades de Aprendizagem, a proposta é buscar uma organização escolar menos hierárquica e mais comunicativa, guiada por critérios formativos e não pela determinação fechada de papéis sociais estáticos. Os conhecimentos tácitos e diversificados de profissionais e não profissionais podem ser fontes de melhoria nesse sentido. Ao dialogar

⁷Por democratização entendem-se ações que visam promover a partilha do poder de decisões tanto da comunidade escolar, quanto da comunidade local.

⁸Nos últimos dois anos o Instituto Natura, em parceria com as Secretarias municipais, vem apoiando o projeto Comunidades de Aprendizagem. Por meio do portal de Comunidades de Aprendizagem é possível visualizar mais informações, materiais metodológicos, notícias e divulgação das escolas que foram transformadas em Comunidades de Aprendizagem ou aquelas que possuem algumas de suas atividades exitosas. <http://www.institutonatura.org.br/projetos/pesquisa-sobre-comunidades-de-aprendizagem/>

com as famílias, membros da comunidade local e alunado, reorganiza-se a escola para que seja mais democrática (MELLO, 2011, p.9-10).

Assim, diante do exposto acima, percebemos que a proposta de uma transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem é possível por meio de uma perspectiva de Aprendizagem, que é a Dialógica, e comprovadamente reconhecida por diferentes centros⁹. Nessa mesma direção, sabendo da necessidade de articulação entre escola e comunidade, a transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem atende justamente essa proposta e contribui para uma gestão efetivamente democrática.

Assim, tendo como principal objetivo o alcance da aprendizagem de máxima qualidade a todos/as, por meio de uma convivência respeitosa, o trabalho apresentado faz parte de uma dissertação de mestrado, em que se busca compreender os limites e possibilidades da organização de uma gestão democrática em uma escola do Ensino Fundamental I do município de Alfenas – MG, a partir da perspectiva apresentada anteriormente. Assim, buscaremos compreender de que maneira vem acontecendo à relação entre comunidade escolar e os demais sujeitos envolvidos, e, esta compreensão será realizada identificando o que as famílias, crianças, e comunidade escolar pensam sobre esta questão. Além da busca por esta compreensão, que já vem ocorrendo, serão implementados grupos de formação com o Conselho Escolar como forma de ampliar os espaços de participação da comunidade nas escolas, referenciadas por meio da teoria citada acima.

Descrição do trabalho desenvolvido

Coerente com o referencial teórico, o trabalho está sendo desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo, orientada na vertente Comunicativa Crítica¹⁰(GÓMEZ, et al, 2006). Tal vertente implica numa posição dialógica entre as pessoas, requerendo assim, uma interação horizontal, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e inclusão das pessoas. É comunicativa, porque superara a dicotomia objeto/sujeito, mediante a categoria da intersubjetividade e crítica, pois parte da capacidade de reflexão e autorreflexão dos sujeitos e da sociedade. Assim, basicamente podemos dizer que a vertente Comunicativa Crítica possui como foco, além do conhecimento científico, a superação das desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Desta maneira, de acordo com Flecha; Vargas; Davila (2004):

A Metodologia Comunicativa parte do pressuposto que se devam incluir as vozes das minorias étnicas, promovendo sua participação em

⁹A transformação de centros educativos em Comunidades de Aprendizagem foi avaliada pela Comissão Europeia, por meio do projeto INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe). E os resultados desse estudo, realizados em 14 países, foram incluídos nas Diretrizes e Recomendações do Parlamento Europeu, com a finalidade de superar a desigualdade da educação e também o abandono da escola. (Instituto natura, acesso em 18/04/2015).

¹⁰A Metodologia comunicativa crítica foi elaborada pelo CREA (Centro Especial de Investigações e Teorias e Práticas superadoras de desigualdades) da Universidade de Barcelona. Está sendo utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa. A partir de 2003 ela vem sendo difundida no Brasil, pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), na Universidade Federal de São Carlos e por demais pesquisadoras de outras Universidades que foram formados neste centro. Além disso, esta metodologia vem sendo reconhecida por centros de investigações renomados no campo da pesquisa, como exemplo a Universidade de Harvard (GÓMEZ, RACIONERO, SORDÉ, 2010). Para melhor compreensão de tal metodologia nos embasaremos no estudo da obra de GÓMEZ et al. (2006).

todo o processo de investigação e trabalhando em equipes de investigações multiculturais no diálogo igualitário com as pessoas e os grupos investigados. Desta forma, prossegue uma utilidade social concreta: a transformação das desigualdades sociais (FLECHA; VARGAS; DAVILA, 2004, p. 24) (Tradução nossa).

A coleta de dados da pesquisa

Participantes: Os participantes da pesquisa são: equipe gestora, Conselho Escolar, crianças e famílias de uma escola municipal do Ensino Fundamental I do município de Alfenas – MG.

Técnicas e Instrumentos para Coleta/Análise de Dados: Segundo Gómez et al. (2006), para a coleta de dados, a partir da vertente Comunicativa Crítica, pode-se utilizar técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo do objeto de pesquisa, desde que orientados pela vertente comunicativa. Desta maneira, estão sendo utilizadas as seguintes técnicas:

- Questionários fechados com as famílias;
- Relato Comunicativo com a gestora : Esta é uma das técnicas específicas da orientação Comunicativa Crítica (GÓMEZ, et al, 2006). Tal instrumento pode ser caracterizado como um diálogo reflexivo entre pesquisador/a e investigados/as, com pretensão de reflexão e interpretação sobre as temáticas abordadas pelo investigador/a;
- Grupo de Discussão Comunicativo com as crianças e o Conselho Escolar: Tal instrumento pretende colocar em contato diferentes perspectivas, pontos de vista, experiências e etc, tendo sempre como pilar o diálogo entre as partes.

No que se refere aos instrumentos de registro para a coleta das informações estão sendo utilizados: diário de campo comunicativo e gravador de áudio. É importante salientar que as pessoas participantes possuirão acesso a essas informações durante todo o percurso da pesquisa, podendo assim, refletir, analisar, sugerir anotações e correções, assim como pressupõe a vertente metodológica adotada.

A análise de dados será dada a partir da compreensão dos elementos transformadores e obstaculizadores. De acordo com Gómez, et al (2006) os obstaculizadoras fazem referência as barreiras que impedem a transformação social e as transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras.

O percurso da pesquisa

Para a realização desta investigação, no começo do ano de 2015 apresentamos à secretaria da educação do município de Alfenas o projeto de pesquisa. Após o consentimento da secretaria e o aceite do projeto por parte do comitê de ética da Universidade, foi realizado um mapeamento, por meio de questionários, nas escolas municipais do Ensino Fundamental, orientado pelas seguintes questões: frequência de realização; quantidade de pessoas que participam e quem participa. O objetivo foi o de identificar quais escolas possuíam o Conselho Escolar (órgão colegiado).

A partir desse primeiro mapeamento, utilizamos como critério de inclusão e exclusão, próprios da metodologia adotada, os seguintes parâmetros: realizaríamos a pesquisa com a(s) escola(s) que tivesse maior periodicidade de funcionamento do Conselho Escolar e o desejo de quem quisesse participar. Assim, iniciamos a pesquisa com a participação de uma escola Municipal.

Resultados obtidos

Até o presente momento, foram realizados na escola “Ensino de Ouro” (nome fictício): participação na reunião do Conselho Escolar, relato comunicativo com a gestora e questionários fechados com as famílias. Todavia, devido à grandeza das discussões e considerando o limite de páginas deste trabalho, abaixo serão apresentados alguns aspectos transformadores e obstaculizadores encontrados na reunião do Conselho Escolar e discutidos dois elementos de cada.

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Diálogo entre as conselheiras; 2. Poder dos argumentos; 3. Conhecimento de mundo; 4. Aprofundamento das questões financeiras; 5. Diálogo Igualitário: gestora e conselheiras; 6. Mobilização entre as conselheiras para conseguir mais verba para escola.	1. Conselheiras participantes; 2. Quantidade de reuniões; 3. Argumento de poder: gestoras; 4. Temas de discussão trazidos somente pela diretora.

Elementos Transformadores: Foi possível perceber que durante todos os momentos, as conselheiras tiveram a liberdade para argumentar sobre as decisões que iriam ser tomadas. A diretora, que no momento estava conduzindo a reunião, sempre abria espaços para reflexão entre elas e perguntava às conselheiras, o que elas achavam sobre determinado assunto¹¹. Como se pode ver no diálogo abaixo:

Diretora: Eu queria colocar algumas prioridades que a escola tem, para ver o que vocês acham né?!(...)Nós tínhamos pensado aqui, eu, Aline, Veronica, Cintia e Ana¹², nós tínhamos pensado na questão da tela interativa, porque eu acho que precisa modernizar (...) (trecho retirado de gravação, diário de campo comunicativo) (grifo nosso).

Considera-se este aspecto como um elemento transformador, pois o modo de agir da diretora favorece uma gestão democrática, que de acordo com Paro (2002) deve se constituir em autêntica relação social. Além disso, esta maneira de agir da diretora vai contra uma gestão patrimonialista que Batista (2002) caracteriza como uma tradição em que o/a gestor/a toma as decisões escolares conforme seu “prazer”, utilizando apenas como parâmetros seu ponto de vista.

Além disso, durante toda a reunião elas compartilharam de um diálogo¹³. Em nenhum momento houve discussões, ou falta de respeito com a fala do próximo¹⁴. As pessoas dialogaram buscando um consenso. Freire (2005) já nos apontava para a importância do diálogo, como forma de encontro dos seres humanos, a fim de poder expressar reflexões não somente conteudistas, mas também sobre o mundo, proporcionando espaços para libertação. Para o autor, não há comunicação sem

¹¹ 5º elemento transformador.

¹² Ressalta-se vez que os nomes são fictícios.

¹³ 1º elemento transformador.

¹⁴ Apesar de até o momento não ter sido realizado a formação com o Conselho Escolar, embasado na teoria da Aprendizagem Dialógica, compreendemos que um dos princípios desta teoria denominado Diálogo Igualitário já vem ocorrendo nestes momentos. De forma sucinta pode-se compreender que por meio deste princípio as diferenças considerações são colocadas com base em argumentos, independente da posição de cada pessoa, trazendo sempre à tona o diálogo.

dialogicidade e, para ele, em todos os momentos, o diálogo deve se estabelecer entre as partes. Nesse sentido, Freire nos diz que: “Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, 2005, p.60).

Elementos Obstaculizadores: O primeiro grande impasse que se considera como elemento obstaculizador é a quantidade das reuniões do Conselho Escolar¹⁵. De acordo com a diretora, as reuniões acontecem somente quando alguma verba destinada à escola chega ou quando há alguma necessidade por parte dos conselheiros. Para comprovar tal situação, na ata do Conselho, no ano de 2014 foi realizada somente uma reunião e para o presente ano, esta seria a segunda. Neste pilar, a reunião do Conselho Escolar é extremamente importante para a vivência democrática da escola, e, nesse sentido, Conti, Luiz e Riscal (2013) salienta que:

Questões como a forma como seus membros são recrutados (eleições diretas entre os pares ou indicação), a forma como se constitui o conselho (paritário ou se prevalece algum setor), as suas atribuições (consultivo, deliberativo), e até questões burocráticas, consideradas técnicas, como a forma de convocação para as reuniões, a existência de atas, formas de recursos a decisões, a periodicidade de reuniões, são aspectos importantes da formatação dos conselhos e determinam seu caráter mais ou menos democrático (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p.282).

Outra questão que dificulta a democratização nestes espaços se refere às conselheiras que participam da reunião¹⁶. O Conselho Escolar é composto por 10 membros, sendo: 1 diretora; 2 vice-diretora (manhã e tarde); 1 supervisora; 1 secretária; 3 professoras; 2 auxiliares de serviços gerais, sendo que uma delas é mãe de uma criança da escola e representa a família. Como se pode observar, há apenas uma representante da família, que também é funcionária da escola e não há nenhuma criança participando do Conselho Escolar. Assim, os autores acima destacam que:

Um conselho constituído de forma não democrática, com membros indicados por autoridades, reuniões esparsas, predominância dos docentes, informam à escola a permanência de relações de poder hierarquizado e centralizado e a impossibilidade de uma comunicação democrática (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p.282).

Assim, diante deste breve exposto, é possível compreender que as reuniões do Conselho Escolar são importantes para a democratização da escola, pois a partir dela as pessoas têm a oportunidade de dialogar, opinar, e propor ações que venham contribuir para os problemas da escola. Contudo, conforme pode ser analisado, suas atribuições e o seu funcionamento ainda se encontram precários e, as pessoas participantes, muitas vezes não têm real convicção do poder que seu papel exerce, por meio do diálogo.

Considerações finais

O conceito de Gestão Democrática apesar de estar tão presente no âmbito escolar, é um tema que merece destaque nas produções acadêmicas, pois, conforme se pode observar, ainda presenciamos alguns equívocos referentes à efetiva democracia nas escolas, e, conseqüentemente, a participação da comunidade nestes espaços. Salvo

¹⁵ 2º elemento obstaculizador.

¹⁶ 1º elemento obstaculizador.

que ainda não foi realizada a formação nos Conselhos Escolares, visto que a pesquisa se encontra em andamento, acreditamos que o conceito de Aprendizagem Dialógica, bem como a proposta de Comunidades de Aprendizagem, nos ajuda a pensar e atuar frente às temáticas que têm se mostrado fundamentais na educação escolar brasileira, inclusive no que tange a respeito da gestão democrática na escola. Dessa forma, esperamos que ao final desta dissertação consigamos realizar uma troca de experiências entre todos/as envolvidos/as, para que juntos possamos realizar a construção e ampliação de conhecimento em torno de uma gestão efetivamente democrática, com base no diálogo e no poder dos argumentos.

Referências

- BATISTA, N. C. Democracia e Patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre. 2002. POA/UFRGS/PPGS (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988.
- CONTI, C. L. A. ; LUIZ, M. C. ; RISCAL, S. A. Caminhos e (des)caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. Revista histedbr on-line, v. 1, p. 279-302, 2013.
- FLECHA, R. Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.
- FLECHA, R; VARGAS, J; DAVILA, A. Metodología Comunicativa Crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación workaló. Lan Harremanak/11. P.21-33, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. Metodología Comunicativa Crítica. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.
- HABERMAS, J. Teoría de La acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires: Taurus, 1987.
- Instituto Natura. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/projetos/pesquisa-sobre-comunidades-de-aprendizagem/>> . Acesso em 18 abril. 2015.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F.; GABASSA, V. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos, EDUFSCar, 2012.
- PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta da discussão da qualidade do ensino. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal; v. 13, n.1, p. 23-38, 2000.

Políticas públicas de (des)valorização do magistério e a feminização da profissão na educação básica: reflexões à luz dos estudos de Pierre Bourdieu

Ana Cláudia Dos Santos ROCHA¹

Hodiernamente é notória a desvalorização do magistério no Brasil, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, situação deflagrada de greves e movimentações sindicais em todo território nacional, para melhorar a atual situação de aviltamento da profissão.

Embora diversas Políticas Públicas de valorização da classe tenham sido normatizadas nos últimos anos, através de Planos de Cargos e Salários, criação de piso salarial nacional, entre outros textos legais, tanto na seara municipal, como na estadual e federal, a carreira encontra-se muito distante de uma efetiva valorização, seja porque a positividade da política pública não garante sua eficácia, tanto que inúmeras ações judiciais e coletivas são propostas diariamente para obrigar a administração pública a cumpri-las, seja pelo fato de diferentes fatores contribuírem para a proletarianização do magistério.

Dentre os fatores que são apontados como causa da desvalorização do magistério, pode ser mencionado o fenômeno da feminização do magistério – cerne deste ensaio. Assim, para tal análise, inicialmente investigaremos as origens históricas da feminização do magistério no Brasil, o conceito de tal fenômeno e as consequências das relações de gênero no âmbito profissional.

Na sequência será proposta a análise da relação entre o fenômeno da feminização do magistério e a desvalorização do magistério, convertendo as discussões aos rumos que as Políticas Públicas precisam tomar para uma mudança de paradigma e efetiva valorização da categoria. Ressalte-se que para pautar tais reflexões utilizaremos o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu.

Feminização do magistério

Ao longo da história do magistério no Brasil constata-se que a docência na educação básica foi adquirindo status de uma profissão eminentemente feminina, tanto que segundo dados do Censo do Professor realizado pelo INEP² (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 1997, 85,7% dos docentes do Brasil eram do sexo feminino e 14,1% do sexo masculino; em 2007, 97,9% dos professores de creche eram mulheres, índice que cai para 74,4% nos anos finais do ensino fundamental e para 64,4% no ensino médio. No ensino superior, tinha em torno de 45% de mulheres docentes; em 2013 a Educação Básica contava com 2.148.023, sendo que destes 423.370 eram do sexo masculino e 1.724.653 do sexo feminino e o ensino superior o Brasil contava com 367.282 professores, incluído professores da rede pública (federal, estadual e municipal) e privada, desse total, 201.599 do sexo masculino

¹ Professora Assistente do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, CEP 79603-011- Três Lagoas – MS, Brasil e Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, - UFGD, CEP 79804-070- Dourados – MS, Brasil . E-mail: advaclarudia@gmail.com

² No site do INEP <http://portal.inep.gov.br/> estão disponibilizadas as sinopses estatísticas da educação básica e da educação superior desde 1995 até 2014.

e 165.683 do sexo feminino; em 2014 a Educação Básica contava com 2.190.743 professores, dos quais 1.753.870 eram do sexo feminino e 436.873 do sexo masculino.

Dos dados constantes dos censos realizados pelo INEP nos anos apontados, extrai-se que na educação básica o número de profissionais do sexo feminino é bem superior ao número de docentes do sexo masculino, ao contrário do que ocorre no ensino superior, onde se tem uma proporção maior de docentes do sexo masculino.

Analisando as faixas salariais de professores da educação básica – predominantemente feminina – e dos professores do ensino superior – com maioria masculina – constata-se que estes recebem mais que aqueles, sendo fato auferível pela simples comparação da remuneração das categorias que, quanto maior a predominância feminina dos profissionais, pior a remuneração. Neste antagonismo, pode-se destacar que dentre os docentes, aquele que auferir menor remuneração referem-se aos professores da educação infantil, classe com maior predominância feminina, sendo fato que estes(as) gozam de baixo prestígio social, tanto que em grande parte ainda são chamadas de “tias”, muitas nem têm formação de ensino superior, tendo apenas o ensino médio (normal/magistério) e recebem baixos salários. Em contraposição, os professores do ensino superior, em sua maioria homens, gozam de melhor prestígio social, trata-se de professores-pesquisadores com mestrado, doutorado e pós-doutorado e com os melhores salários da escala de remuneração do magistério, embora ainda recebam remuneração muito aquém de outras que exigem formação de nível superior.

Insta salientar que a feminização do magistério na educação básica, não se constata apenas da leitura e interpretação dos dados estatísticos, não se refere apenas a predominância de mulheres nesta etapa da educação, mas implica em outras análises associadas à questão simbólica e de gênero, tão presente nos estudos de Pierre Bourdieu.

É flagrante que associada à profissão docente na educação básica está a ideia massificada de uma vocação para o cuidado, e às mulheres é conferido socialmente este papel, já que biologicamente são entendidas como vocacionadas a serem mães. Essa carga simbólica da maternidade associada à imagem feminina e sua “vocação inata” para cuidar de crianças – já que na estrutura familiar tradicional o pai é a figura do provedor e a mãe a figura da cuidadora – acaba permeando a carreira do magistério.

Portanto, não é coincidência que na educação infantil a presença de docentes do sexo feminino seja predominante e no ensino superior, predomine docentes do sexo masculino, tendo em vista que no ensino superior os alunos já possuem autonomia e em sua quase totalidade são maiores – no sentido jurídico do termo – não demandando mais cuidados, mas apenas incumbindo ao docente os encargos de cunho didático-pedagógicos.

A carga simbólica dos papéis desempenhados por homens e mulheres na organização social refletem na organização escolar também, desta forma, as atividades exercidas pelos docentes na educação infantil e ensino fundamental ciclo I, são socialmente vistas como atividades para as quais as mulheres tenham um perfil melhor, sejam vocacionadas, pois o público alvo é composto por crianças de 0 (zero) a 10 (dez) anos, enquanto que no ensino fundamental ciclo II, ensino médio e inclusive no ensino superior, por se tratar de adolescentes e adultos, vemos gradativamente a questão da faixa etária do aluno, constatando uma predominância masculina, tendo em vista essa carga simbólica de que nestas fases os alunos não precisam mais de “cuidados” mas apenas de ensino.

Ante toda esta questão simbólica por trás da feminização do magistério é possível algumas reflexões: “A desvalorização do magistério na educação básica é fruto da predominância feminina nesta carreira?” Ou “A predominância feminina na carreira

decorre de sua desvalorização, não sendo atrativa aos homens (provedores) sobrando para as mulheres (cuidadoras)?

Acerca dessas reflexões é interessante uma análise histórica da carreira docente, neste aspecto sabe-se que nem sempre a educação básica esteve a cargo das mulheres, até porque historicamente as mulheres nem sempre puderam exercer atividade econômica. Por muitos anos a mulher foi vista como inferior e dependente de um provedor, inicialmente o pai, após, o marido, tanto que com o casamento, havia a modificação de seu patronímico, ou seja, retirava-se o sobrenome do pai e incluía-se o do marido, tendo o sobrenome uma carga simbólica de dominação masculina latente e muito forte.

Na seara do direito, inúmeras diferenças existiam entre homens e mulheres, tais como direito ao voto, direitos sucessórios, direitos civis entre tantos outros, inclusive com a vedação da mulher exercer profissão (conforme art. 242, VII, Código Civil de 1916). A igualdade de gênero no Brasil passou por longo percurso histórico, podendo ser citado como marco dessa inclusão da mulher no âmbito dos direitos civis o Estatuto da Mulher Casada (Lei n. Lei n. 4.121/62) culminando esta igualdade na redação expressa no artigo 5º, I, da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, *in verbis*:

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Essas diferenças de direitos civis, obviamente refletiam na diferença entre a educação ofertada para homens e a ofertada – quando ofertada – para mulheres. Ademais, a docência, por ser uma profissão, era inicialmente masculina, assim como o próprio direito à educação, sendo que no Brasil, segundo Louro (1997, p. 77):

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas.

O acesso da mulher à educação foi precipuamente marcado pela sua inclusão na escola Normal, destacando Almeida (1998, p. 65) que o *repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica e a necessidade de professoras para reger classes femininas possibilitaram a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino*.

Num cenário de inclusão da mulher na escola Normal e, conseqüentemente, sua inclusão na carreira docente, associada à crescente saída dos homens dessa categoria ante as possibilidades de novas profissões decorrentes da modernização do país, que possibilitariam a estes, melhor remuneração, começou a feminização do magistério.

Neste diapasão foi se estereotipando a profissão docente como uma vocação feminina, associando características ditas com inatas às mulheres como ideais ao exercício da docência. Neste sentido:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha

“espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450)

Ademais, esse ideário pautado na vocação feminina para a docência, contribuiu para a baixa remuneração da profissão, que nos dias atuais resultou na proletarização do magistério, exigindo de nossos docentes, para manutenção de uma vida digna, com acesso ao piso vital mínimo – estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal – jornadas de trabalho em diferentes turnos e em escolas distintas, sobrecarregando demasiadamente tal profissional, ocasionando o mal estar docente que se vislumbra atualmente.

Política pública educacional

Ao se analisar o histórico das Políticas Públicas Educacionais relacionadas ao acesso da mulher à educação e a feminização do magistério, constata-se que a falta de homens interessados na carreira do magistério, dentre outros motivos, pela má remuneração da carreira e, a necessidade de erradicar o analfabetismo ou ao menos ampliar o número de pessoas escolarizadas no país, levou a necessidade de capacitar mulheres para exercerem esse papel.

As Escolas Normais cumpriram essa função de qualificar as mulheres para o trabalho docente, e por tal motivo Políticas Públicas foram implementadas favorecendo a feminização da profissão.

Os discursos iniciais que pautaram as políticas públicas de feminização do magistério revestiam-se, segundo Flávia Obino Corrêa Werle da roupagem da vocação feminina para tal mister, ante suas características de domesticidade e maternagem, para mascarar sua verdadeira causa: *o desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população*. Transcrevendo a autora trecho do Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de Porto Alegre, que demonstra esse viés de feminização do magistério. Veja-se:

Há mais semelhança nas duas naturezas infantil e feminina. A inocência, a curiosidade, a bondade, o sentimento, as lágrimas, os sorrisos e até a voz, tudo se harmoniza na mulher e no menino. Todas as leis do coração levam o menino para a mulher e não para o homem; e que admira isto, se foi nas entranhas femininas que ele recebeu já uma ante-vida. (VILLANOVA, 1877 *apud* WERLE 2005, p. 617)

Percebe-se, destarte, uma manobra para justificar a entrada da mulher no mercado de trabalho e o estabelecimento de políticas públicas educacionais que incentivavam a feminização do magistério, tendo em vista que inicialmente as mulheres só podiam cursar a Escola Normal e a profissão ideal para a mesma seria o magistério, pois lhe permitiria, devido à jornada de trabalho, cumprir com suas obrigações domésticas.

A evolução dos direitos da mulher no cenário nacional é significativa, hoje, às mulheres é garantido, por lei, a igualdade, todavia, todo o contexto histórico da feminização do magistério, ainda mantém esta profissão, principalmente nas séries iniciais, em posição de desprestígio social, baixa remuneração, despreocupação com a formação entre outros fatores nefastos a qualidade da educação e a verdadeira inclusão social da mulher como portadora de dignidade humana.

Urge a necessidade de Políticas Públicas de valorização do magistério eficazes para retirar esse estereótipo de feminização do magistério, alçando a profissão ao status que lhe é devido, ante a importância da qualidade da educação para o desenvolvimento do país e para construção de uma sociedade democrática.

Nos últimos anos vários instrumentos normativos positivaram Políticas Públicas de valorização do magistério, tais como a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (decênio 2014/2024), bem como, os Planos de Cargos e Salários das redes municipais, estaduais e federais. Ainda, pode-se mencionar o artigo 206, V e VIII da Constituição Federal e o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN).

Todavia, tais legislações representam apenas o início de um caminho a ser percorrido para a verdadeira valorização do magistério e o fim do estereótipo da feminização da profissão, possibilitando aos docentes boas condições de trabalho – formação, remuneração, reconhecimento social – o que por certo elevará a qualidade da educação.

Sabe-se que a lei não é a Política Pública em si, mas apenas uma de suas etapas, devendo, assim, ser entendida como:

o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Como tipo ideal, a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados (Bucci, 2006, p. 39).

Ainda,

Políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir de representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo essa ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas. (AZEVEDO, 2004, p. XIV-XV)

Ante tais características entende-se que as normas mencionadas alhures refletem um momento histórico de reflexão da valorização do magistério que se vivencia no país, sendo necessárias reformulações e melhorias na questão de valores atinentes à

remuneração e a desmistificação do senso comum do estereótipo da feminização da profissão, condições imprescindíveis à verdadeira valorização do magistério.

Reflexões à luz dos estudos de Pierre Bourdieu

O presente estudo faz uma análise da interface da feminização do magistério e a desvalorização do magistério, analisando a influência que os estereótipos de gênero têm exercido na escolha profissional docente e refletido na questão da valorização socioeconômica da categoria, estabelecendo uma relação entre a feminização e a proletarização do magistério na educação básica, constatado pelo diminuto número de docentes do sexo masculino nas séries iniciais, sendo que dos poucos homens que ingressam no magistério, grande parte procuram ocupar cargos de gestão, o que por certo lhes garante além de melhor remuneração, o status e o poder da chefia/gestão, demonstrando masculinidade e dominação.

É forte a questão simbólica por trás do fenômeno da feminização e neste aspecto os estudos de Pierre Bourdieu se apresentam como adequados, na esteira de arcabouço teórico a analisar essa desvalorização pautada na questão de gênero, sendo salutar mencionar que em sua obra *A Dominação Masculina*, discute sobre a paradoxal dominação masculina, apresentando-a como violência simbólica, insensível e invisível às próprias vítimas (BOURDIEU, 2002, p.3). Neste diapasão o autor discorre que a dominação masculina, decorre inicialmente da análise distintiva entre os sexos em seu caráter anatômico, todavia, a visão social entre os sexos, também construiu ao longo da história da humanidade, fundamentos objetivos e subjetivos, acerca da distinção entre os sexos, o que por certo, sustenta a dominação masculina, trazendo no contexto social distinções que tornam aceitável, para o senso comum, essa dominação, tal como a divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2002, p. 9).

A análise de Bordieu (2002, p. 14) sobre a dominação masculina se apresenta como adequada e plenamente aplicável no presente estudo, tendo em vista que um dos fatores indicados por estudiosos do tema atinente a desvalorização do magistério, apontam que uma de suas causas é o fato de que o magistério – principalmente na Educação Básica – é uma profissão considerada predominantemente feminina, assim, pautada na divisão social do trabalho.

Ainda da leitura do mencionado texto de Bordieu (2002, p. 16-22) podemos extrair que embora possa remeter a ideia de uma distinção de natureza biológica, na verdade é muito mais uma construção social naturalizada, uma construção simbólica androcêntrica que permeia o senso comum.

A análise da dominação masculina, através de uma anamnese das constantes ocultas que a compõem, proposta por Pierre Bourdieu (2002, 34-40) inequivocamente serve de referencial teórico a análise das origens da desvalorização do magistério, que ao longo da história de nosso país tem se demonstrado uma profissão feminizada, sob a égide da fantasiosa alegação da “vocação” feminina para tal mister, entre outros culturalmente considerados femininos. Ademais, a dominação masculina constitui as mulheres como objetos simbólicos.

Assim, necessário seria, para uma real valorização do magistério, um trabalho histórico de des-historicização, ou seja, segundo Bordieu (2002, p. 50) a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina que diretamente afetam a desvalorização do magistério, retirando dessa carreira o “rótulo” de profissão feminina, em detrimento de outras mais valorizadas monetária e socialmente como masculinas, indicando o autor em suas conclusões que somente:

(...)uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos da dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita” masculina e sua “mão” esquerda feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina. (BOURDIEU, 2002, p. 69)

Todavia, Pierre Bourdieu em sua obra “Escritos da Educação” (2007) alerta que:

É provavelmente por efeito da inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 22)

Assim, pautado nos estudos de Pierre Bourdieu, pode-se constatar que a desvalorização do magistério, além da questão do gênero, também encontra suas raízes na questão de capital social, ou seja, no *conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento*. (BORDIEU, 2007, p. 35) Neste sentido, Pierre Bourdieu em sua obra intitulada A economia das trocas simbólicas (2007) discorre sobre a condição de classe e a posição de classe, que também deve pautar este debate.

Considerações finais

A valorização do magistério, inequivocamente é uma das principais metas das políticas públicas educacionais e da gestão escolar, pois esta é primordial à qualidade da educação.

Ademais, estudos e debates sobre as origens e causas da desvalorização do magistério são pertinentes e importantes para construção de Políticas Públicas eficientes e efetivas de valorização.

Neste ínterim, pode-se considerar a feminização do magistério como uma das causas da desvalorização da categoria, conforme se constata da análise de dados estatísticos e históricos apresentados.

Assim sendo, para uma verdadeira valorização do magistério é imprescindível rompermos com o estereótipo da feminização associada a docência, ainda, (re)significar o papel do docente – que não é um cuidador, e da escola – que não é extensão do lar da criança. Sendo inequívoco que os estudos de Pierre Bourdieu podem contribuir significativamente para tais debates.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56, 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kühner. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 30/07/2015.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito jurídico de política pública em direito. In: _____. (Org.) Políticas públicas: Reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-47.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em: 30/07/2015

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acessado em: 30/07/2015

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In CATANI, D. B. et al. (Orgs.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de Gestão e Feminização do Magistério. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005.

Políticas públicas e curriculares na reforma gerencial do estado contemporâneo

Ana Paula GIAVARA¹

O presente artigo tem por objetivo estabelecer uma discussão que subsidie o trabalho com políticas curriculares, mais especificamente relacionadas ao currículo, na conjuntura da reforma gerencial do Estado contemporâneo, em curso no Brasil desde a década de 1990.

Considerando a política curricular como política pública, busca-se primeiramente compreender as distinções entre os conceitos “políticas públicas” e “políticas sociais” ponto em que as observações de Höfling (2001) são importantes. De acordo com Esping-Andersen (1991), tais conceitos são compreendidos como inerentes ao já superado modelo econômico Welfare State, aqui apresentado de acordo com as particularidades do caso brasileiro.

A partir de então, esboça-se a identidade do Estado brasileiro, cuja forma de incorporação dos preceitos neoliberais da reforma gerencial da década de 1990 passou a determinar o modo como as políticas públicas e sociais - como a educação - são concebidas e implementadas. Para tanto, as asserções de Pereira (1996), Souza (2006) e Paula (2005) são necessárias. Feitas tais considerações, intenciona-se finalmente identificar a maneira como o Estado conduz as políticas curriculares.

A reforma gerencial do estado contemporâneo: breve histórico

Em uma primeira explanação, importa destacar as diferenças entre Estado e Governo, com aprofundamento nas especificidades do Estado contemporâneo de perspectiva neoliberal que, desde a década de 1990, passa por mudanças em sua forma de administração, com ênfase na reforma gerencial inspirada no modelo da administração de empresas (Bresser-Pereira, 1996). Nas palavras de Höfling (2001, p.31)

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Nesse sentido, o Governo é compreendido como o “Estado em ação” e as políticas públicas, ações voltadas para setores específicos da sociedade, são de sua responsabilidade quanto à implementação, manutenção e avaliação (Id. Ibid). Souza (2006, p.36-37) apresenta uma acepção mais abrangente para o termo em questão:

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação. FCC - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília / UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Estado de São Paulo, Brasil. CEP: 17.525-000. Financiamento: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: anagiavara@hotmail.com

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; a política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Por sua vez, as políticas sociais, mais específicas que as políticas públicas, determinam o padrão de proteção social empreendido pelo Estado ao redistribuir benefícios aos cidadãos com vistas à redução das desigualdades causadas pelo efeito do capitalismo. “São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.” (HÖFLING, 2001, p.31)

Este modelo de concepção de políticas sociais, cujas raízes remontam aos movimentos populares do século XIX que buscavam superar os conflitos entre capital e trabalho no contexto da Revolução Industrial, ganhou força no pós-segunda guerra, conjuntura de reconstrução das economias centrais devastadas pelo conflito, ficando conhecido como Welfare State – Estado do Bem-Estar Social. Em outras palavras, trata-se da “[...] responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos.” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p.98)

Entretanto, tal arquétipo não é universal, pois a forma de condução das políticas de bem-estar social ao longo da segunda metade do século XX seguiu caminhos distintos, de acordo com as especificidades contextuais. Um importante aspecto a ser considerado, por exemplo, é o processo histórico de emergência e manutenção do Estado Nacional, cujas demandas sociais foram específicas e necessárias de padrões de intervenção próprios. Nesse sentido, contempla-se a acepção plural do conceito Welfare State. (Id. Ibid.)

No Brasil, por exemplo, as políticas sociais começaram a ser debatidas pelo legislativo em fins dos anos 1980 e início dos 1990, devido principalmente às reivindicações advindas de grupos que clamavam por maior participação na esfera pública em um contexto de restrição dos direitos civis e políticos. Neste período de esgotamento de forças do regime ditatorial, o país atravessava uma crise política, econômica e administrativa, desencadeada pelo choque do petróleo e

[...] pela perda de capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Crise que se define como uma crise fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma (PEREIRA, 1996, p.02-03)

Nesse sentido, pode-se dizer que as políticas do Welfare State não chegaram a se consolidar plenamente em território nacional como nos países centrais, pois o momento de sua chegada, início da década de 1990, coincide com o esgotamento do modelo econômico e administrativo burocrático e com a necessidade de conter os gastos públicos em demandas sociais, com ênfase na eficiência do Estado.

De tal modo, a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, iniciou-se uma reforma fiscal e administrativa com vistas à substituição do modelo econômico burocrático que gerava ineficiência e altos custos para os cofres público,

devido, sobretudo, à tecnocracia, à hierarquia e à estabilidade trabalhista exacerbada. Isso mudou a forma de compreensão do Estado e a percepção de suas responsabilidades com os diversos setores da vida econômica e social, incluindo as políticas educacionais. (BRESSER-PEREIRA, 1996)

Essa reforma tem como origem o gerencialismo que floresceu na Europa e nos Estados Unidos durante os governos de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan em fins da década de 1970 e década de 1980. Para conter a crise financeira em questão, as ações econômicas e administrativas destes Estados baseavam-se na valorização do trabalho individual, da independência e da flexibilidade trabalhista, de modo que o progresso e crescimento financeiro dependiam exclusivamente da iniciativa pessoal.

Em ambos os países, o movimento gerencialista no setor público é baseado na cultura do empreendedorismo, que é um reflexo do capitalismo flexível e se consolidou nas últimas décadas por meio da criação de um código de valores e condutas que orienta a organização das atividades de forma a garantir controle, eficiência e competitividade máximos. (PAULA, 2005, p.37-38)

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, a chegada do “novo gerencialismo público” trouxe consigo os ideais de descentralização, delegação de autonomia e controle por resultados, todos previstos no ideário do Consenso de Washington. Segundo Souza (2006, p.34), a eficiência, lema de reforma do Estado da década de 1990, “[...] passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública”. “Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva.” (BALL, 2005)

Por sua vez, a repercussão desta reforma gerencial pode ser observada em outros âmbitos sociais. Interessa aqui compreender tais impactos para as políticas educacionais e, entre elas, as curriculares.

Gerencialismo público: impactos para as políticas educacionais e curriculares

Em 1998, mediante uma Emenda Constitucional promulgada a partir das iniciativas Plano Diretor elaborado pelo então ministro do MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, as atividades estatais foram divididas em dois grupos:

a) as “atividades exclusivas” do Estado: a legislação, a regulação, a fiscalização, o fomento e a formulação de políticas públicas, que são atividades que pertencem ao domínio do núcleo estratégico do Estado, composto pela Presidência da República e os Ministérios (Poder Executivo), e que seriam realizadas pelas secretarias formuladoras de políticas públicas, pelas agências executivas e pelas agências reguladoras; b) as “atividades não-exclusivas” do Estado: os serviços de caráter competitivo e as atividades auxiliares ou de apoio. (PAULA, 2005, p.38)

Assim, a educação, ao lado da saúde e da assistência social, passou a ser tratada como “serviço não exclusivo ou competitivo do Estado”. De tal forma, as políticas educacionais, apesar de poderem ser conduzida por órgãos não estatais, são subsidiadas pelo Estado que as considera de alta relevância para a promoção da equidade, ao

equilibrar as demandas provenientes do capital e dos setores não beneficiados pelo processo produtivo. (BRESSER-PEREIRA, 1996)

Höfling (2001) acrescenta ao debate ao afirmar que as políticas sociais no Brasil não são necessariamente públicas, já que o Estado delega à iniciativa privada parte de suas funções sociais. Assim, as políticas educacionais, por exemplo, são políticas públicas de viés social, cuja responsabilidade é estatal, mas não são dirigidas exclusivamente por seus organismos.

Tratando com maior profundidade tais aspectos, nota-se que os imperativos da reforma gerencial exigiram a publicização² dos “serviços não exclusivos do Estado”, com mudança na forma da propriedade estatal para público não estatal, sendo o espaço público mais amplo do que o estatal. “Deve ser pública para justificar os subsídios recebidos do Estado. O fato de ser pública não estatal, por sua vez, implicará na necessidade da atividade ser controlada de forma mista pelo mercado e pelo Estado.” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p.22)

De acordo com estes pressupostos, os organismos multilaterais e a iniciativa privada foram chamados às decisões educacionais, colaborando para a expansão da gestão participativa que passou a envolver não apenas as demandas provenientes do capital, mas também da sociedade civil, representada por garantias constitucionais. Nas palavras de Souza (2006, p.35-36)

Impulsionadas, por um lado, pelas propostas dos organismos multilaterais e, por outro, por mandamentos constitucionais e pelos compromissos assumidos por alguns partidos políticos, várias experiências foram implementadas visando à inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais. No Brasil, são exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais, assim como o Orçamento Participativo. Fóruns decisórios como conselhos comunitários e Orçamento Participativo seriam os equivalentes políticos da eficiência.

Não obstante, destaca-se ainda a autonomia dos Estados na definição das políticas, posto que “os governos continuam tomando decisões sobre situações-problema e desenhando políticas para enfrentá-las, mesmo que delegando parte de sua responsabilidade, principalmente a de implementação, para outras instâncias, inclusive não-governamentais.” (Id. Ibid. p.36). Enfatiza-se finalmente o papel de órgãos colegiados, representantes da sociedade civil, não apenas na produção de pareceres e resoluções de função normativa, mas também no controle do processo educacional, influenciado por questões próprias do mercado.

Nota-se que as tomadas de decisão do Estado contemporâneo são influenciadas de maneira antagônica por duas forças: por um lado o novo gerencialismo público e seus preceitos de empreendedorismo, controle e competitividade com aumento de eficiência e economia de recursos e, por outro, a administração pública societal, cujo cerne de sua mobilização é a inserção da participação popular na gestão pública.

² O processo de publicização não deve ser confundido “[...] com o programa de privatização, na medida que as novas entidades conservarão seu caráter público e seu financiamento pelo Estado. O processo de publicização deverá assegurar o caráter público, mas de direito privado da nova entidade, assegurando-lhes, assim, uma autonomia administrativa e financeira maior. Para isto será necessário extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado, criadas por pessoas físicas.” (PEREIRA, 1996, p.23)

“Ambas as vertentes se dizem portadoras de um novo modelo de gestão pública e afirmam estar buscando a ampliação da democracia no país.” (PAULA, 2005, p.37)

Nesse sentido, ainda que com o um discurso de Estado mínimo e descentralizador, há uma intervenção enfática e centralizada nas políticas educacionais, sobretudo no trabalho docente, no currículo e na gestão escolar. De tal modo, a gestão democrática e o discurso da participação são mais idealizados que praticados, levando a uma autonomia imaginada e despersonalizada (HYPOLITO, 2010).

Mais especificamente tratada, esta regulação materializa-se no ambiente escolar mediante a instalação de sistemas de avaliação em larga escala, nos quais se encontram inerentes mecanismos meritocráticos de valorização docente, levando a práticas profissionais performáticas e à responsabilização escolar pelos fracassos educacionais.

Também os programas de ensino e os currículos não estão livres dos impactos trazidos pelo novo gerencialismo público. Objetiva-se “[...] a efetiva realização dos padrões estandardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (Id. Ibid. p.1346). Trata-se, portanto, de uma padronização curricular que pretende delimitar o que e como ensinar nas escolas, obedecendo muito mais a questões do âmbito econômico que social ou educacional.

Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, n.126, v. 35, p.539-564, set.-dez., 2005

BRESSER-PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, v. 47, n.1, jan.-abr., 1996.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. Lua Nova, Cedec, n. 24, set., p.85-116, 1991.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. Educação & Sociedade, Campinas, n.113, v. 31, p. 1337-1354, out.-dez., 2010.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, p.30-41, nov., 2001.

MARQUES, E. As políticas públicas na Ciência Política. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (orgs.) A política pública como campo multidisciplinar. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. Revista de Administração de Empresas, n.1, v.45, p.36-49, jan.-mar., 2005.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.20-45, jul.-dez., 2006.

A mediação como ferramenta de gestão escolar na construção de uma cultura da paz

Ancilla Caetano Galera FUZISHIMA¹

Ana Cláudia Dos Santos ROCHA²

O presente estudo propõe a reflexão acerca do papel que a mediação pode assumir no ambiente escolar como uma ferramenta eficiente de resolução de conflitos a auxiliar a gestão escolar, bem como seus impactos na forma como os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem – pais, familiares, alunos, professores, profissionais da educação e gestor escolar – lidarão com os problemas dentro da escola, partindo do pressuposto, que a mudança de atitude na resolução de conflitos no ambiente escolar pode, e provavelmente irá influenciar na postura de todos esses agentes na resolução de outros conflitos tanto dentro como fora da escola, contribuindo desta forma com a construção de uma cultura da paz.

Para tanto, serão analisadas a questão da alta conflituosidade presente no ambiente escolar e na sociedade, as formas de resolução desses conflitos, a mediação e sua evolução enquanto instituto,

Na sequência, será abordado o direito à educação, os conflitos escolares e a mediação escolar como instrumento garantidor de uma gestão democrática e propiciadora de uma cultura da paz, demonstrando que a mediação no ambiente escolar pode ser uma eficiente ferramenta de gestão escolar, analisando seus impactos na resolução de conflitos no ambiente escolar e no relacionamento entre os agentes deste ambiente.

Ainda suscitar-se-á se a reflexão se pautará na investigação do papel da mediação no ambiente escolar para construção de uma cultura da paz.

Alta conflituosidade, formas de resolução de conflitos e a mediação como meio apropriado de gestão e resolução de conflitos

A conflituosidade elevada é uma característica da sociedade contemporânea, e não se pode deixar de dizer que os conflitos de interesses da sociedade como um todo são, grosso modo, levados, na sua grande maioria, ao Poder Judiciário.

Frente a essa imensidão de processos, não há como negar a multiplicação vertiginosa de conflitos na sociedade que, na ânsia de serem resolvidos, são judicializados. O número de demandas judicializadas multiplica-se ano a ano e, ao que tudo indica, só faz crescer.

É claro que essa enormidade de demandas passou a ser um dos grandes problemas enfrentados pelo Poder Judiciário. O crescente uso do Poder Judiciário para resolução de conflitos é em parte responsável pela crise da Jurisdição brasileira. Não há como negar e não há como não constatar a ineficiência das tradicionais formas de resolução de conflitos existentes.

¹ Professora Assistente do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Unidade II do Campus de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, CEP.79.603-011. Três Lagoas – MS, Brasil. E-mail: ancilla@clickrede.com.br

² Professora Assistente do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS Unidade II do Campus de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, CEP.79.603-011. Três Lagoas – MS, Brasil e Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, - UFGD/FAED, CEP 79.804-070 Dourados – MS, Brasil. E-mail: advaclusia@gmail.com

A função jurisdicional de “dizer “o Direito frente aos conflitos que se lhe aparecem para serem resolvidos (monopolizada pelo Estado) já não oferece resposta em tempo hábil e de forma eficiente à complexa conflituosidade da sociedade contemporânea, o que demandou a busca por alternativas que cumprissem a contento esse papel.

Diante da incapacidade de solução adequada e célere dos problemas levados ao Poder Judiciário, imperiosa se fez a procura por outras modalidades de resolução de conflitos, desde que mais consentâneas com o conflito, mais adequadas às pessoas envolvidas no conflito, mais céleres, e que implicasse numa maior participação e responsabilidade dos envolvidos na controvérsia.

Em contrapartida à Jurisdição estatal, existem formas autocompositivas de resolução de controvérsias desde os primórdios da humanidade, como por exemplo a mediação e a conciliação.

A mediação surge no cenário jurídico desde os primórdios da civilização, mas, hodiernamente, pode-se dizer que os métodos de resolução de disputas consensuais surgiram nos Estados Unidos, na década de 1970, sob o nome de *Alternative Dispute Resolution (ADR)*³, a partir da proposta do professor Frank Sander, denominada *Multidoor Courthouse* (Fórum de Múltiplas Portas), que proporcionava ao Poder Judiciário a escolha do método mais adequado, dentre os vários métodos de resolução de conflitos. Ao invés, portanto, de uma única porta – o processo judicial – o Fórum de Múltiplas Portas “abria” variadas portas, possibilitando às partes a escolha dentre vários tipos distintos de métodos, a fim de que a disputa fosse solucionada de forma mais adequada àquele ou a este tipo de conflito.

Segundo nos ensina Fernanda Tartuce (2013, p 751)

Mediação é o mecanismo de abordagem consensual de controvérsias em que uma pessoa isenta e capacitada atua tecnicamente com vistas a facilitar a comunicação entre os envolvidos para que eles possam encontrar formas produtivas de lidar com as disputas.

A mediação é, portanto, uma alternativa interessante à chamada resolução judicial dos conflitos, que, se manejada e conduzida por mediadores treinados e capacitados, traz consigo diversas vantagens, como por exemplo a celeridade, a confidencialidade. A simplificação do procedimento e a participação efetiva e ativa dos envolvidos na resolução de seus próprios problemas.

Pode-se dizer, sem medo de errar, que a mediação é, pois, um meio adequado de tratamento, gestão e resolução de determinados conflitos, promovendo, deste modo, uma mudança de paradigmas frente aos conflitos instalados, com mais diálogo, privilegiando-se, sem dúvida alguma, a cultura do consenso e da paz.

No ano de 2015, foram promulgadas duas importantes legislações acerca da mediação. O Novo Código de Processo Civil, (Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015), que entrará em vigor em meados de março de 2016, que trata mais detidamente acerca da Mediação Judicial, e a Lei de Mediação – Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015, que entrará em vigor em dezembro do corrente ano. Portanto, ainda que ainda não estejam em vigor, as duas leis supramencionadas demonstram que a mediação pode ocorrer tanto judicial como extrajudicialmente.

A mediação escolar, destacada neste artigo, é a mediação extrajudicial.

³ Essa expressão foi cunhada a todos os procedimentos de resolução de disputas em que não houvesse a participação de uma autoridade judicial.

Segundo disposto no parágrafo único do artigo 1º da Lei 13140/2015 – Lei de Mediação, Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

Segundo nos ensina Catarina Morgado e Isabel Oliveira

A Mediação é uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias

A mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece, pelo que proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, quer naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade. Tratando-se de um meio de resolução de conflitos, não litigioso e baseado no consenso, é propício ao desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito. Aqui, trabalha-se a cooperação (para resolver um problema comum), o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total. (2009, p.48)

O mediador, portanto, pessoa imparcial, altamente capacitada para exercer sua função, preparado psicológica e metodologicamente para conduzir as sessões de mediação, colaborará sobremaneira para com os conflitos instaurados na órbita escolar, já que a mediação é ferramenta que privilegia o diálogo, facilitando a comunicação entre os protagonistas da crise. Ao facilitar a comunicação, dá organicidade ao problema havido, facilitando a que as próprias partes tomem as decisões que precisam ser tomadas, solucionando e tratando o conflito de forma a privilegiar o consenso, já que, em geral, os conflitos escolares envolvem relações interpessoais continuadas.

As escolas, sabemos todos, são espaços abertos para que se prolifere a disseminação de valores e a construção da cidadania. Nessa esteira de raciocínio, a comunidade escolar precisa estar atenta às ferramentas e habilidades que possibilitem um modelo escolar democrático, privilegiando práticas pacíficas.

O direito à educação, os conflitos escolares, a mediação escolar, a gestão democrática e a cultura de paz

O direito à educação é reconhecido tanto no cenário internacional como no cenário nacional.

No cenário internacional, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992 proclama, em seu artigo 13º, a saber:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua

dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. [...]

No cenário interno, a educação está elencada no texto constitucional, em seu artigo 6^o, como um típico direito social que deve ser indistintamente garantido a todos os cidadãos brasileiros e que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Ademais, assim preceitua o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é parcela considerável da formação do ser humano como cidadão, sendo, pois, indispensável para que se possa participar de forma ativa e eficaz junto aos espaços sociais e políticos da sociedade, além, é claro, da perspectiva de fazer com que o cidadão adentre de forma qualificada o mundo do trabalho.

Segundo nos ensina Carlos Roberto Jamil Cury (2015, p.6)

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos.

Não há como negar que a educação é o melhor instrumental para a contínua construção de uma pessoa, já que educar é um processo contínuo, rumo ao aprimoramento emocional, intelectual e profissional do ser humano. O direito à educação vai muito mais além do que o direito à escola, mas é fato que a escola é o local apropriado para a socialização, os encontros, a interação entre os sujeitos envolvidos no ato de educar. E, ao promover a socialização, os encontros entre as pessoas, a interação, os sentimentos, surgem os interesses (ora convergentes, ora dissonantes), os afetos, os desafetos e, no mais das vezes, provoca cismas, desencontros de ideias, controvérsias, conflitos, disputas, que necessitam ser equalizados e solucionados.

Viver em sociedade, participar de grupos, conviver com as diferenças faz parte da dinâmica da vida. A escola é um “*locus*” social, passível, pois, de conflitos. A definição da palavra “conflito” não é tarefa fácil, já que o conflito pode-se apresentar com um viés positivo (uma sociedade sem conflitos é uma sociedade estéril, paralisada), ou com um viés negativo, patológico, que precisa ser estagnado. Importa destacar, entretanto, que o conflito deve ser considerado como um acontecimento próprio da existência humana e, por essa razão, não se pode desperdiçar o aprendizado que, a partir dele, se possa vir a ter. Tratar o conflito é uma oportunidade única de aprendizagem pessoal – aprende-se, no diálogo, a resolver problemas de forma muito mais positiva e pacífica.

⁴ Art. 6^o São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Grifos nossos. (g.n)

O conflito, em si, não é sempre de todo ruim, portanto, nem sempre é preciso evita-lo ou suprimi-lo a todo custo. É preciso, a *contrario sensu*, que ele seja analisado, tratado e solucionado, de forma justa e não violenta, por intermédio de meios adequados e de forma consensuada.

Conflitos acontecem no seio familiar, nos círculos de amizade, nas relações de trabalho, e, claro, nas relações escolares. Nas últimas décadas, as escolas estão a enfrentar dificuldades frente a conflitos que se instalam entre seus respectivos sujeitos, sejam eles professores, funcionários ou alunos.

A esse respeito Ortega, (2002, p.143), afirma que:

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

A escola, ambiente afeito à socialização, é sério candidato a desenvolver embates de ideias, fortes emoções, anseios, expectativas, que, por obvio, nem sempre se instalam de modo consensual. O ambiente escolar harmônico coexiste com o uso inapropriado da autoridade, das más interpretações, das disputas, de preconceitos, eventuais injustiças e até mesmo desequilíbrio emocional, e essa enormidade de reações podem dar ensejo a variados conflitos, que precisam ser geridos de forma adequada e democrática por quem detém a qualidade de gestor escolar.

O “Guia Prático para Educadores – Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas”, lançado pelo CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público), assim preconiza:

“Os conflitos fazem parte da natureza humana e, simples ou graves, devem ser vistos como oportunidades de mudanças e de crescimento. Os conflitos estão muito presentes nas escolas, que são espaços privilegiados para a disseminação de valores e construção da cidadania. Por isso, a comunidade escolar precisa conhecer ferramentas, estratégias e habilidades que possibilitem o seu gerenciamento pacífico. (...)

Nas escolas, as práticas restaurativas colaboram com o trabalho preventivo de reafirmação das relações, visando melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, a busca do diálogo entre todos, a promoção da melhoria do vínculo da comunidade escolar, a comunicação não violenta e as atividades pedagógicas restaurativas. Desta forma, elas contribuem para um trabalho proativo de comunidade escolar segura, democrática e respeitável e o fortalecimento de uma cultura de paz. Além disso, elas destinam-se, também, à restauração e à reparação das relações através do diálogo, dos círculos de paz e das reuniões restaurativas (mediações e círculos restaurativos), buscando reconectar e reconstruir relações.” (2014, p.11)

Há muito os eventos conflituosos deixaram de ser um evento raro e particular no cotidiano das escolas brasileiras. Infelizmente, muitos desses conflitos escolares tem sido judicializados, gerando responsabilidades civis, administrativas e penais, bem como têm sido divulgados pela grande mídia de forma pejorativa e até mesmo ofensiva aos Direitos da Criança e do Adolescente, em franco desrespeito a várias normas do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com fulcro em tal situação fática, a mediação inquestionavelmente se apresenta como uma ferramenta imprescindível à boa gestão escolar e essencial à construção de uma cultura da paz.

Frente aos conflitos instalados, a escola necessita desenvolver ações preventivas e restaurativas, de molde a tornar o ambiente escolar o local adequado ao desenvolvimento emocional e intelectual dos que por lá circulam, mantendo-se o mínimo de harmonia e cooperação que deve existir entre todos os partícipes do ato de educar. Encontrar práticas que prestigiem o diálogo e resolvam os conflitos é tarefa mais do que premente do gestor escolar.

A mediação é, sem dúvida alguma, um método de resolução de conflitos altamente recomendado para conflitos escolares.

Espera-se que o processo de mediação de conflitos no ambiente escolar viabilize uma gestão democrática, prestigiando o diálogo como ferramenta construtiva para que os próprios envolvidos possam tomar suas decisões, sempre com a colaboração do bom mediador, que deve saber manejar as técnicas apropriadas, tudo de molde a viabilizar a cultura da paz, o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar.

A propósito, o artigo 206, do texto constitucional fixa vários princípios norteadores da educação brasileira, e, dentre eles, no inciso VI, estabelece a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Destarte, constata-se que é imprescindível para a construção de uma cultura da paz, voltada a (re)estabelecer uma perspectiva ética de respeito ao próximo, tolerância das diferenças e convívio social harmônico, que a mediação para solução de conflitos não fique adstrita as demandas judiciais, mas sim, seja aplicada em diferentes esferas da sociedade contemporânea, sendo a escola um espaço adequado para sua implementação.

Entretanto, aplicar boas técnicas de mediação para resolução de conflitos pressupõe capacitação e, precipuamente, mudanças de paradigmas na gestão escolar e na formação dos profissionais da educação. A mediação, conforme dito alhures pressupõe o diálogo, a intervenção de um terceiro, para mediar a solução pacífica e satisfatória para as partes e a participação ativa dos envolvidos.

Isto posto, a mediação escolar favorece a participação de toda a comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários e gestores – na solução dos conflitos surgidos na escola, propiciando a gestão democrática.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96) em seu artigo 14, preceitua que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Exsurge a necessidade, por conseguinte, da criação de políticas públicas de mediação escolar e inclusão deste instituto nos Planos Políticos Pedagógicos das redes de ensino, bem como a capacitação dos Conselhos Escolares para tal mister.

A gestão escolar, não pode e não deve mais ser concebida sob a égide da disciplina pela força – manifesta relação de poder – pautada na sanção e na punição dos envolvidos ou causadores de conflitos violentos ou não dentro da escola. Hodiernamente, o gestor escolar não deve procurar “culpados” ou “responsáveis”, mas

sim propiciar a resolução pacífica e harmoniosa dos conflitos “na escola” e “da escola”, propiciando, conseqüentemente, a democratização do espaço escolar e a cultura da paz.

O gestor, portanto, é responsável pela administração da escolar e pela consecução da política educacional e, assim, deve ser preparado para implementar a mediação no ambiente escolar.

O “Guia Prático para Educadores – Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas”, lançado pelo CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público), nos ensina que:

Nas escolas, as práticas restaurativas colaboram com o trabalho preventivo de reafirmação das relações, visando melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, a busca do diálogo entre todos, a promoção da melhoria do vínculo da comunidade escolar, a comunicação não violenta e as atividades pedagógicas restaurativas. Desta forma, elas contribuem para um trabalho proativo de comunidade escolar segura, democrática e respeitável e o fortalecimento de uma cultura de paz. Além disso, elas destinam-se, também, à restauração e à reparação das relações através do diálogo, dos círculos de paz e das reuniões restaurativas (mediações e círculos restaurativos), buscando reconectar e reconstruir relações.

Lembramos, ainda, que a escola tem um papel essencial de atuação na Rede Protetiva. Sendo um espaço privilegiado para se detectar situações de violência, vulnerabilidades ou perigos envolvendo crianças e adolescentes, dentro da escola pode-se realizar a imediata atenção ao caso e os encaminhamentos necessários, cumprindo a ideia de “intervenção precoce”, trazida pelo artigo 100, inciso VI, do ECA. (2014, p.11)

A prática eficiente da mediação implica, claro, na aceitação pelo grupo onde está sendo utilizada. Para tanto, envolve mudanças conjunturais nas escolas que a adotam, e, se bem gerida e orquestrada pelos gestores, tende a produzir resultados promissores. Não se deseja, todavia, que as práticas restaurativas, como é o caso da mediação, eliminem de forma total os demais métodos de resolução de conflitos adotados pela unidade escolar, mas, que *a contrario sensu*, apresente-se como alternativa altamente rentável para que problemas possam vir a ser resolvidos de forma muito mais democrática e responsável por quem detém o poder de solucionar controvérsias no âmbito escolar.

O êxito da mediação no ambiente escolar depende crucialmente que toda a comunidade escolar se abra para a cultura do consenso e da paz. Incorporar a cultura da pacificação no cotidiano da escola, inserir tal cultura no currículo escolar e se valer dessas habilidades de molde a resolver conflitos é a saída mais consentânea que uma gestão escolar democrática possa vir a ter.

Considerações finais

Atualmente os conflitos e a intolerância tem se apresentado latente na organização social, em todos os seus espaços de convívio, inclusive no ambiente escolar, sendo eminente a necessidade de solucionar e modificar esse cenário que tende à banalização da violência, o caos e a insegurança social.

Neste íterim vislumbra-se a mediação como forma eficiente e válida para resolução pacífica de conflitos, tanto na esfera judicial, quanto na extrajudicial, tendo sua regulamentação expressa em diferentes textos normativos citados alhures.

Devido a eficiência da mediação para resolução de conflitos, o que se propôs na pesquisa foi analisar sua conveniência e adequação para o ambiente escolar, constatando-se que a mediação não só se apresenta como exitosa na resolução de conflitos no âmbito escolar, mas ainda, apresenta-se como uma ferramenta de gestão escolar na construção de uma cultura da paz.

A presente pesquisa não visa apresentar a mediação como forma exclusiva ou como uma fórmula a ser seguida para a resolução de conflitos, mas sim, suscitar a reflexão e instigar a discussão entre gestores da educação, quanto a possibilidade de sua implementação e aplicação nas escolas, como mais um instrumento apto à formação de um ambiente democrático e pacífico, com reflexos na formação dos agentes do sistema educacional brasileiro, com o intuito de garantir a cidadania e a convivência pacífica.

Referências

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil . O Direito à Educação : Um campo de atuação do gestor educacional na escola., In <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>> , capturado em 27 de agosto de 2015

MORGADO, Catarina e OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar conflito em oportunidade. Revista Exedra. Seção Educação e Informação. Junho/2009.

ORTEGA, Rosário et al. Estratégias educativas para prevenção das violências; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002

TARTUCE, Fernanda. Mediação no Novo CPC: Questionamentos reflexivos. In Novas Tendências do Processo Civil – Estudos sobre o Projeto do Novo Código de Processo Civil. Organizadores : Alexandre Freire, Bruno Dantas, Dierle Nunes, Fredie Didier Jr, José Miguel Garcia Medina, Luiz Fux, Luiz Henrique Volpe Camargo, Pedro Miranda de Oliveira. Salvador: Editora Jus Podivm, 2013.

O livro didático de geografia, política pública e a difusão da identidade nacional

Anderson GABRELON¹

Os manuais escolares direcionados ao ensino de Geografia do Brasil, desde o seu surgimento no início do século XIX, se demonstram inseridos em políticas públicas. Esse fato é constatado como resultado ainda que parcial e provisório da pesquisa² que realizei junto a outros requisitos exigidos para a conclusão do curso de Especialização em Ensino de Geografia ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Desde a publicação da Corografia Brasílica (1817) de autoria do padre português Manuel Aires de Casal, compêndio que é admitido por muitos estudiosos ser o primeiro material dedicado ao ensino da Geografia do Brasil, observa-se que a prática da Geografia escolar se insere em políticas de Estado e que o livro didático é um dos meios desta disciplina se apresentar na escola.

Sabe-se que a Geografia que adentra a escola por intermédio dos manuais de ensino, desde o século XIX, apresenta uma significativa contribuição para o desenvolvimento e a perpetuação daquela que talvez seja maior tradição da Geografia escolar, que é a construção da identidade nacional.

Por isso a intenção neste momento é reconhecer alguns trabalhos que venham a contribuir para uma posterior análise dos livros didáticos que impactaram a Geografia escolar e o desenvolvimento do nacionalismo patriótico no momento de instauração do Estado Novo. A ideia é que este breve texto possa colaborar com outras pesquisas como a que estou desenvolvendo tendo como objeto de investigação o livro didático de Geografia e o discurso que ele constrói sobre identidade do território e a identidade do brasileiro³.

A inserção do livro didático de geografia em políticas públicas e a construção da ideia de Brasil e de brasileiro

Apesar da Corografia Brasílica desenvolvida pelo reverendo Aires de Casal ter sido produzida com a intenção pragmática de auxiliar a coroa portuguesa a reconhecer os limites territoriais e localizar os potenciais econômicos das suas terras na América, essa obra é concebida como o primeiro livro didático que trata da geografia brasileira e

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

CEP: 07111-080 - Guarulhos – São Paulo – Brasil. Email: andygabrelon@hotmail.com. Disciplina optativa da grade do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, ministrada no 2^o semestre de 2014 aos cuidados da Profa. Dra. Mirian Jorge Warde

² O título do trabalho mencionado é A Trajetória do Ensino de Geografia no Brasil, que foi estruturado com o propósito de analisar os objetivos e os procedimentos da Geografia escolar brasileira e como estes vêm sendo praticados na educação básica. Esta pesquisa foi fundamentada á investigar as leituras geográficas registradas nos livros didáticos de autores que a partir da publicação da obra Corografia Brasílica, se tornaram referência para o ensino desta disciplina no Brasil; para posteriormente compará-los a alguns livros didáticos do século XXI, de maneira a contribuir com o diálogo e a reconstrução sobre os fundamentos e as estratégias para ensinar Geografia.

³ Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, trabalho intitulado: O Brasil e os brasileiros do século XXI: o que declaram os livros didáticos de Geografia.

que se consolidou como referência máxima para o ensino desta disciplina no transcorrer do século XIX.

Esse trabalho elaborado por Casal foi publicado em uma conjuntura histórica que irá resultar na independência política da colônia portuguesa na América e na criação do Estado nacional brasileiro⁴, momento que se observa a atenção da coroa portuguesa voltada para investimentos que visavam aprofundar o conhecimento sobre o território brasileiro e que possibilita notar “um conjunto de medidas que buscavam incrementar a sistematização de saberes sobre essas terras” (SILVA, 2006, p.86).

Foi com o interesse de concentrar informações que contribuíssem com o reconhecimento e a delimitação das fronteiras brasileiras que o governo português financiou a produção e a publicação do compêndio de Casal. A intenção era identificar os limites do território para protegê-lo e localizar os recursos econômicos para continuar explorando-os e potencializando a produção, essas constatações possibilitam inferir “que esse inventário tinha fortes vinculações com as políticas de Estado na organização de expansão do processo produtivo, em especial na virada do século XVIII para o seguinte” (SILVA, 2006, p.88).

A sistematização das informações sobre as terras brasileiras contidas na obra *Corografia Brasílica* tiveram serventia política explícita para a gestão do território, e influenciaram a produção da maioria dos livros de Geografia que acabaram sendo adotados para o ensino dessa disciplina durante todo o período Imperial e início da primeira República.

Articulado a esse primeiro material direcionado ao ensino da Geografia brasileira durante o século XIX, se apresentam outros elementos que se incluem em políticas públicas e acredito ajudar a compreender o significado da Geografia escolar e de que maneira o livro didático⁵, que se demonstra como um dos veículos de difusão da Geografia na escola insere-se nessas políticas. Como exemplo desses elementos inclui-se a implantação do Colégio Pedro II, instituição fundada pelo Estado brasileiro que oficializa e padroniza um currículo com o propósito de difundir-lo por todo o território nacional.

Outro caso se refere ao Atlas do Império do Brasil de autoria de Candido Mendes de Almeida, primeira sistematização geográfica oficial publicada sobre o selo do Império que também se tornou referência para o ensino de Geografia do Brasil no século XIX, inserido em políticas que apresentavam entre os seus intuitos construir uma ideia de Brasil e de brasileiro, conforme nos alerta Silva, “Assim como ocorrera com a criação de uma escola como o Colégio de Pedro II, o advento de uma coleção de mapas do Império veio com o sentido disciplinador do modo como se deveria entender a ordem territorial do Brasil” (2006, p.112).

Estes entre outros elementos incluem-se nas políticas de Estado que durante o século XIX apresentavam junto aos seus propósitos embasar a construção do sentimento de pertencimento ao território brasileiro, fundamentos que demonstram alcançar e influenciar as políticas públicas educacionais das décadas iniciais do século XX, repercutindo nas políticas do Estado Novo; onde é notório que os manuais escolares dos autores que são referência para o ensino da Geografia brasileira continuaram a incluir-se em políticas estatais. Inclusive é observável que neste período houve a expansão de investimentos para a busca da construção da identidade nacional, momento onde,

⁴ O aprofundamento deste debate desviaria o foco deste momento, para saber mais sobre a conjuntura histórico-geográfica que resultou na criação do Estado nacional brasileiro consultar: JÚNIOR (1977) e SILVA (1996) e (2006).

⁵ Não é o centro da nossa atenção neste momento discutir o que entende-se por livro e o significado de trabalhar com documentos, para aprofundar consultar MUNAKATA (1997) THOMPSON (2002).

A nova legislação oficializou o papel de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico que a escola e a geografia escolar (mais particularmente) deveriam desempenhar no contexto do Estado Novo. Na verdade exacerbava-se, no que tange ao caso específico da geografia escolar, esse papel que outras legislações e outros governos já haviam, não de forma escraxada, dela exigido (ROCHA, 1996, p.283).

Fato que reforça esta constatação é indicado no trabalho de Silva, onde o estudioso apresenta os motivos do ensino destes conhecimentos na escola serem concebidos como “disciplinas de nacionalização⁷” (1996, p.84); posicionamento que também é concebido por Horta ao mencionar que “Para a formação da consciência patriótica, seriam utilizados de modo especial os estudos de história do Brasil e geografia do Brasil” (2012, p.166).

Entre os manuais de ensino que foram publicados nas primeiras décadas do século XX e demonstraram influenciar e exaltar o ensino de geografia como difusor da identidade nacional durante o período final da primeira República e a instauração do Estado Novo, estão os livros: *Methodologia do Ensino Geográfico* (1925) e *Geographia do Brasil* (1931), trabalhos de autoria do professor Delgado de Carvalho cuja análise pode ajudar a dialogar sobre a intenção dos currículos que passaram a vigorar e os propósitos da Geografia escolar que se inseriram nas políticas educacionais da época.

Essas obras foram publicadas em uma conjuntura histórica que inclui a reforma do sistema educacional brasileiro envolvido por um movimento que foi denominado de Escola Nova e o seu autor, que foi reconhecido por vários estudiosos como o principal precursor da renovação da Geografia tradicional e introdutor da Geografia moderna⁶ no Brasil, demonstrava-se articulado com as políticas educacionais de inspiração escolanovista.

Delgado de Carvalho que foi docente do Colégio Pedro II e um dos principais protagonistas da reforma do currículo direcionado à Geografia escolar, cujo programa de ensino seria adotado por esta instituição como padrão a ser nacionalmente difundido, também foi “membro da Comissão Nacional do Livro Didático e autor de um manual de geografia largamente utilizado na época” (HORTA, 2012, p.167).

Neste momento a ideia é apontar que a indignação de Carvalho e as propostas de mudanças para o ensino da Geografia nomenclatura que resume a prática desta disciplina ao exercício de decorar infinitas listas de nomes, demonstrava-se estar vinculado aos interesses almejados pelo Estado-Novo com a educação, “pois, sendo um estudo exclusivamente mnemônico, não atendia às perspectivas básicas daqueles que tinham em mente a necessidade de se transformar o ensino de Geografia moderna num vetor para a consolidação de uma

⁶ A Geografia moderna apresentava entre os seus propósitos o interesse de superar um ensino mnemônico que exigiria apenas da memória dos alunos, prática que Delgado de Carvalho não concordava e por isso ao comentar sobre o ensino de Geografia no Brasil explicitava a sua insatisfação ironizando “Aqui quem não sabe nomenclatura não sabe geographia” e ainda complementa “Uma geographia é tida por mais ou menos completa, segundo o numero de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia á memória das victimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telephonica” (CARVALHO, 1925, p.4).

identidade (nacional e) conceitual mais próxima a esta ciência” (SILVA, 1996, p.76). Para abordar com maiores cuidados as influências da Geografia moderna como fundamento do pensamento geográfico de Delgado de Carvalho e da Geografia brasileira, consultar: CARVALHO (1925) e SILVA (1996).

O contexto político, econômico e social no qual viveu o professor Delgado de Carvalho nos anos 1930 possibilitou atribuir à educação escolar uma relevância jamais observada, sobretudo ao que se relaciona com o projeto de Estado no momento, fato que estimulou a padronização a ser difundida por todo o território nacional, pois “Mencionada e incluída na pauta de discussões e avaliações desde o início do século, a nacionalização do ensino encontrará no Estado Novo o momento decisivo da sua resolução” (BOMENY, 1999, p.152)

Foi pensando na consolidação do moderno Estado brasileiro que o governo demonstrou utilizar da educação escolar como meio fundamental para construir e exaltar nas pessoas o sentimento de amor e pertencimento à pátria, oficializando para tal fim um currículo a ser direcionado para todo o sistema escolar do território nacional, fato que também é sinalizado por Bomeny que ao apontar os obstáculos a serem vencidos para o uso da educação

como difusora do nacionalismo alega que “À primeira dificuldade o Estado deveria responder com um projeto de padronização do ensino e de centralização das atividades escolares pela defesa da unidade de programas, de material didático, etc” (1999, p.151).

Com a intenção de uniformizar o ensino em escala nacional e buscar desenvolver o sentimento de pertencimento e devoção à pátria, o governo demonstra ter como cerne da sua preocupação operar o controle ideológico através da escola, que entre outros fins, seria utilizada como um instrumento para criar consentimentos e poder legitimar as suas ações.

Nesse momento de intensificação dos investimentos com a industrialização e acentuada expansão dos centros urbanos, a Escola Nova aponta-se como fundamental ferramenta a contribuir com a modelagem do homem moderno e a torná-lo apto a sentir-se pertencente ao processo industrial e modernizador do país, buscando construir a identidade dos trabalhadores brasileiros de forma a acreditarem que o progresso seria para todos, ou seja, que as potencialidades econômicas do país trariam benefícios para a maioria dos indivíduos, mas que para isto seria necessário o trabalho de cada um conforme nos direciona Silva ao argumentar que este “Processo que se articula através dos enaltecimentos dos aspectos da natureza e perspectivas de um futuro sempre com sentido favorável, predestinável. Resultado de esforços comuns dos brasileiros” (1996, p.84).

Desta forma podemos inferir que as políticas educacionais do Estado Novo tinham entre os seus ideais formar o homem moderno qualificado para inserir-se no mercado de trabalho, e que entre os motivos para este sentir-se satisfeito a ponto de idolatrar a pátria estariam à oportunidade de emprego assalariado⁷ que o país poderia lhe oferecer, possibilitando lhe maiores condições de acesso e consumo de bens industrializados.

⁷ Para apropriar-se de maiores referências e aprofundar o estudo sobre o ciclo de acumulação capitalista e esta especial mercadoria, a força de trabalho assalariada que ao ser usada possibilita produzir um valor a mais, consultar DAMIANI (2006).

No entanto, apenas o discurso da pátria seria pouco para uma população que estava mudando de perfil, sendo necessário direcionar a nova mentalidade para ajudar a construir a identidade dos indivíduos com o modo de vida urbano-industrial.

A exacerbação da industrialização proporcionou o aumento da demanda por trabalho assalariado e estimulou a migração de um grande contingente de pessoas que viviam no campo para os arredores das fábricas, ajudando a formar uma classe operária⁸¹⁰. Porém, para que esta classe trabalhadora se coloque no mercado de trabalho e contribua com o modo de produção capitalista industrial, faz-se necessário que esta seja educada tecnicamente para manusear as máquinas e desenvolva o interesse pelo consumo da mercadoria, colaborando para a sua comercialização, circulação e a realização do ciclo de constante acumulação e ampliação do capital.

O intuito deste texto é apontar que neste período de transição da Primeira República para o Estado Novo é estruturada uma escola com o propósito de formatar o pensamento dos indivíduos para viver em um mundo regido para atender os interesses da industrialização, recordando que para tanto é enfatizada a busca de um sentimento de pertencimento ao território brasileiro, onde as disciplinas escolares de geografia e de história demonstram um relevante papel na busca deste propósito.

Ainda cabe destacar que o livro didático que registra teorias e metodologias representativas do momento da sua publicação, também é uma das maneiras destas disciplinas se apresentarem na escola. Os manuais de ensino acompanham e impactam a trajetória histórica do ensino desses conhecimentos no Brasil, colaborando entre outros fins para o desenvolvimento da identidade nacional.

Considerações finais

Com a ideia de contribuir para o entendimento dos propósitos que levaram o Estado brasileiro a investir na criação de instituições como o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); em um trabalho posterior pretendo reconhecer e analisar alguns elementos que estimularam a nacionalização do ensino e as políticas educacionais propostas durante a gestão do governo de Getúlio Vargas.

A finalidade deste levantamento é embasar o aprofundamento a se realizar futuramente sobre os objetivos da educação neste período, de maneira que ajude a fundamentar o meu estudo sobre os discursos registrados nos livros didáticos e as suas implicações na Geografia ensinada na escola na fase de institucionalização do Estado Novo.

Para tanto pretendo verificar como a política nacional de educação ao qual se insere o livro didático e cuja produção apresenta-se sob o controle do INL e da CNLD influenciou a Geografia escolar. É com este intuito que buscarei analisar alguns materiais didáticos de autores que se tornaram referência e através dos seus trabalhos influenciaram o professor a preparar as aulas e a Geografia ensinada na escola durante o período em discussão.

O intuito é examinar de que maneira a Geografia escolar através dos manuais de ensino influencia a construção da identidade do Brasil e do brasileiro. É com este propósito que irei dialogar com os autores e as suas posições conceituais que podem contribuir para o desenvolvimento da identidade dos lugares e dos homens; como as

⁸ Discussão que acredito contribuir para o entendimento dos objetivos do governo com o uso da educação no período do Estado Novo, no entanto pretendo aprofundar esta análise em outro momento, por hora indico algumas referências para o estudo sobre a formação da classe operária e da origem da industrialização no Brasil, SILVA (1976) e MARTINS (2010) .

ideias de nação, território e Estado, é a busca deste objetivo que irei me dedicar na etapa posterior.

Referências

- ALMEIDA, Candido Mendes. Atlas do Império do Brazil. Rio de Janeiro. Lithographia do Instituto Philomathico. 1868.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, 345p.
- CARVALHO, Delgado de. Methodologia do Ensino Geographico. Petrópolis: Typografia das vozes de Petrópolis, 1925.
- _____. Geographia do Brasil. 6ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.
- CASAL, Manuel Aires de. Corografia brasílica ou Relação histórico-geográfica do Reino do Brasil. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 1976.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado, PUC: São Paulo, 2007, 234 p.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares”. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n.2, 1990, pp. 177-229.
- DAMIANI, Amélia Luisa (org.). O futuro do trabalho: Elementos para a discussão das taxas de mais-valia e de lucro. São Paulo: AGB/SP, Labur/Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, 2006, 72p.
- GABRELON, Anderson. A trajetória do ensino de geografia no Brasil. Monografia, PUC: São Paulo, 2013, 109p.
- HORTA, José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2 ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- JÚNIOR, Caio Prado. História Econômica do Brasil. 20 ed. São Paulo: brasiliense, 1977.
- MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. São Paulo: contexto, 2010.
- MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese de doutoramento, PUC: São Paulo, 1997, 218p.
- PANDOLFI, Dulce. Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, 345p.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942). Dissertação de mestrado, PUC: São Paulo, 1996, 302 p.
- SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Notas Introdutórias de um Itinerário Interpretativo sobre a Formação do Pensamento Geográfico Brasileiro. Dissertação de Mestrado, USP: São Paulo, 1996, 227p.
- SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Atlas Geográfico do Brasil. Leituras da territorialidade e a construção da brasilidade. Tese de doutoramento, PUC: São Paulo, 2006, 155p.
- SILVA, Sergio. Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil, São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. In: História Oral. n°5/ 2002, p.9-28.

Sociedade, escola e financiamento: por uma compreensão ampliada

Ana Lara CASAGRANDE¹

Beatriz Aparecida da COSTA²

Dasgupta (2008), em seu livro “Economia”, faz um breve relato da vida de duas crianças que moram em dois lugares completamente diferenciados do planeta: Estados Unidos da América e África do Sul. É salientado um contraste entre os dois mundos, onde há diferentes perspectivas de vida e diferentes condições sociais. Para analisarmos as duas vidas, recorreremos às diferentes formas de capital (social, humano, econômico e cultural) para verificarmos até que ponto suas vidas seguiram este caminho e que influências obtiveram. Para isso, serão observados estudos de sociólogos e economistas, como Pierre Bourdieu e James Coleman, que em seus escritos mostram diferentes definições acerca do tema.

A educação brasileira disposta na Seção I do Capítulo III da Constituição Federal de 1988 é tida como direito de todos e dever do Estado e da família. Devendo ser ministrada com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo-se o padrão de qualidade, entre outros.

Entretanto, as condições sociais, econômicas e educacionais de muitos alunos que frequentam a educação pública brasileira em muito se aproxima dos relatos realizados por Dasgupta (2008) sobre as diferentes histórias de vida daquelas garotas. A expansão do ensino fundamental e médio, ocorrido no Brasil a partir da década de 1980, transformou a escola num espaço que abriga a diversidade, sendo esta étnica, cultural e social. As escolas e seus profissionais por sua vez, não foram preparados para atender tamanha disparidade, sendo que os recursos, a infraestrutura e formação de profissionais não foram ampliadas na mesma velocidade que a nova demanda chegou na escola, deste modo, acabam contribuindo e favorecendo as desigualdades escolares, fator que contribui, cada vez mais, com o distanciamento entre as classes trabalhadora e burguesa.

É importante ressaltar que como estudado por Bittar e Bittar (2012) a discussão do direito à educação no Brasil como algo gratuito e obrigatória se inicia por volta de década de 1930, com o objetivo de formar o homem para agir e viver na sociedade, em busca da democracia. Diversas lutas sociais e intelectuais foram travadas em busca do direito a efetivação da democratização do ensino.

Entretanto, até a década de 1970 não houve efetiva ampliação da educação. Mantinha-se o ensino elitizado e seletivo, como salienta Manacorda (1989, p. 41), desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, “[...] para as classes excluídas e oprimidas [...], nenhuma escola”. Desnudando assim, uma política de manutenção do *status quo* da sociedade de classes estabelecida.

Somente durante a ditadura militar brasileira, que perdurou de 1964 a 1985, houve uma real expansão do ensino primário. Entretanto, tal fenômeno não correu com as preposições anteriores levantadas por movimentos sociais e intelectuais, mas em decorrência ao fato social econômico incorporado no Brasil pelos militares. Se almejava

¹ Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Cidade de Rio Claro, São Paulo, Brasil – CEP: 13506-900. larabighouse@yahoo.com.br.

² Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Cidade de Rio Claro, São Paulo, Brasil – CEP: 13506-900. beatriz_ap_costa@hotmail.com.

naquele momento incluir o Brasil em um cenário urbano industrial como potencia produtiva mundial e para isso a população precisava ter o mínimo de escolaridade.

Com isso, houve uma ampliação do número de escolas e estudantes, ampliou-se também a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos. Entretanto segundo Bittar e Bittar (2012) esta ampliação rápida da escola, foi acompanhada por uma perda substancial de qualidade, voltada para a massificação, baseada no autoritarismo, com ideias preconceituosas que desvalorizavam a real história do país e a história de vida dos alunos. Buscando uma doutrinação populacional para assim alcançar a ordem e o progresso.

A outra problemática que afeta diretamente a vida escolar dos alunos refere-se ao capital social adquirido, restrito ou negado aos estudantes em outros espaços diferentes da escola e como esses estudantes lidam com as novas relações propostas pela escola. Preocupamo-nos então com a vontade da escola de garantir ao aluno capital cultural e humano por meio de um capital social diferente do que ele está habituado. E também com o contraste do capital social que o aluno recebe por meio da família ou das relações que estabelece em seu bairro.

Portanto, pensar no ensino público atualmente tal como ele se apresenta significa pensar em um sistema ainda não apto para trabalhar com as diferenças e com as desigualdades sociais, culturais e econômicas. É preciso repensar a estrutura familiar dos alunos e observar o capital social que lhe é oferecido a partir dessas relações familiares para então pensar em mudanças nas relações estabelecidas principalmente entre professores e alunos na escola.

O capital social e a escola atual

Há muito tempo, a sociedade discute e enfatiza a importância da participação da família para o sucesso da vida escolar de cada aluno. Porém, a questão que intriga muitos educadores é: até que ponto as famílias estariam aptas a contribuir positivamente com a escola para que ocorram melhorias neste espaço?

De acordo com Portes (2000:138), é necessário ter ciência de que enquanto o capital econômico se encontra nas contas bancárias e o capital humano dentro das cabeças das pessoas, o capital social reside nas estruturas das suas relações. Tal afirmação é reveladora no sentido que sustenta a importância das relações sociais para a vida do estudante. Já que o capital social das crianças que frequentam a escola advém, em grande parte, de suas famílias, justifica-se então a importância da instituição familiar para a instituição escolar. Porém, o questionamento feito anteriormente continua a nos incomodar, pois a escola da atualidade ainda apresenta-se como um espaço social conflituoso, que, ao mesmo tempo em que necessitaria da participação familiar para a sua melhoria, deve considerar também que muitas famílias não seriam capazes de fornecer uma contribuição positiva e muitas ainda se isentariam dessa responsabilidade.

Nas relações com outros grupos, as famílias poderiam adquirir diversos tipos de capitais, podendo favorecer a formação dos filhos, porém, essas relações com outros grupos mostram-se também, muitas vezes, improdutivas. Através destas relações, as famílias poderiam obter informações e/ou oportunidades que incentivariam a escolaridade de seus filhos, o que, em tese, levaria a melhoria da condição social dessas pessoas. Porém, as redes de relações estabelecidas não favorecem ações diferentes da família em torno da criança ou do jovem estudante e a escola recebe uma “missão” que, se não é impossível, parece estar limitada ao isolamento. Ela encontra-se diante de dois mundos diferentes: o mundo real, que eles vivem em seus bairros, e o mundo proposto

pela escola, que se mostra redentor, apresenta-se como o caminho para mudanças, porém está distante da realidade de cada um.

O mesmo ocorre com o capital cultural, defendido por Bourdieu (1979) como bens que vão desde esculturas, livros, etc. aos capitais culturais institucionalizados (certificação da escolaridade dos alunos) e incorporados (conhecimento apropriado). O acesso a esses bens culturais deveria ser garantido aos alunos também fora da escola, no entanto, considerável parte da população está desprovida disso, já que muitas comunidades não possuem esses bens, e mesmo que possuam, muitas vezes, não se dão conta do seu valor. Desse modo, os acessos culturais que estes indivíduos terão serão restritos, pois os alunos pertencentes à classe trabalhadora, geralmente, terão acesso a esses bens somente na escola.

Diante disso, é possível compreender o atual conflito existente entre professor e aluno dentro da sala de aula. O professor representa uma forma nova e diferente de estabelecer relação social com alguns alunos, já que sua função é fornecer, aos mesmos, capital cultural, algo que lhe é negado ou restrito em sua relação com a família e com os grupos que a circundam. O conflito dentro da escola será evidente, pois a cultura do aluno está distante do mundo letrado, do mundo da ciência, e quando a escola tenta lhe “impor” o capital cultural e ele percebe que isso se restringe somente ao ambiente escolar, o aluno resiste, observa a escola como um espaço muito distante da realidade dele. A escola e a família, não falando a mesma língua, fazem com que a criança e o adolescente percebam esse desajuste e não associem a escola a um lugar vinculado à sociedade.

Outra problemática da educação atual destaca-se na fala de Bourdieu (1989), ao afirmar que a educação escolar, uma das formas de levar capital cultural ao aluno, apresenta-se como um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e na reprodução das posições sociais. É possível entender a escola atual como um ambiente que sugere a seletividade, que elimina e marginaliza como o próprio autor diz, os alunos oriundos de classes desprovidas de capital econômico. O que ele afirma em seus estudos é perceptível no fornecimento da educação de qualidade aos filhos daqueles que possuem poder aquisitivo, capital cultural e social. Por outro lado, a educação dos alunos que não têm acesso a esses capitais continua sendo de baixa qualidade, o que gera um ciclo vicioso, onde se mantém as relações de dominação estáveis: classe trabalhadora com acesso a uma educação que atenda aos interesses da classe dominante e a esta mesma classe oferece-se uma educação de qualidade que lhe proporcione todos os capitais (social, econômico, cultural e humano) que lhe manterão no poder.

Outro fato que se mostrou importante à aquisição do capital humano e social do indivíduo diz respeito ao diálogo entre pais e filhos. Famílias que cultivam esse vínculo de troca de experiências através da conversa, mostram-se com maior potencial no que diz respeito ao capital social e humano. Esse diálogo, muitas vezes, não ocorre nas famílias com baixo poder aquisitivo, porém, muitos são os casos nas famílias de classe social mais elevada; o que ocorre atualmente é a falta de consciência do valor do diálogo e da educação na vida dos filhos.

Esse diálogo e esta valorização da educação refletem direta e indiretamente nas escolas atuais. Quando um pai manda seu filho à escola somente por obrigação, e este o faz pelo mesmo motivo, gera uma insatisfação de três lados: o aluno que não quer aprender e “atrapalha” o andamento da sala; o pai que vê cada nota baixa do filho como uma desmotivação e um descrédito na educação se desresponsabilizando por sua função e culpabilizando a escola; e o professor que se sente incapacitado diante destas situações e busca razões de tal fracasso em outras esferas. Ou seja, o capital social e humano

fornecido pelas famílias se faz necessário para a “sintonia” de ambos os lados, mas buscamos e lutamos de fato por essa sintonia?

Se por um lado, uma massa busca com máximos esforços oferecer aos seus filhos uma educação ao menos mínima, os poucos que tem acesso a uma educação dita como qualitativa, acabam futuramente dominando o ensino superior público, o qual deveria ser destinado aos alunos de uma forma ampla, sem distinção racial, cultural, social ou econômica.

Disparidades econômicas e as desigualdades escolares

Num mundo em constantes transformações, no qual se exige cada vez mais competências e habilidades dos alunos para viver/sobreviver, há um esvaziamento do saber em favor da busca apenas pelo necessário, um amontoado de informações imediatistas e não de saberes que levariam o sujeito ao pensamento crítico. Apesar desse tipo de educação ser fornecida atualmente, o que favorece a sociedade capitalista, a educação não deveria ser pensada dissociada de uma sociedade igualitária, a partir do acesso de todos à educação de qualidade; só assim poderíamos ampliar nossa visão às possibilidades de crescimento, de igualdade social, ainda que de maneira tímida.

Tal realidade pode ser observada quando se analisa o mundo de Vesta, citado por Dasgupta (2008), onde a situação ao qual aquela família estava submetida e o âmbito social em que viviam, desfavorecia uma boa qualidade de vida relacionada à educação, e que, segundo Loury (1977), estas desigualdades tendem a permanecer para sempre, pois a pobreza herdada dos pais é transmitida para os seus filhos sob a forma de recursos materiais reduzidos e oportunidades educativas limitadas.

Com isso, podemos pensar a educação pública atual, pois alunos que vêm de famílias com recursos escassos, podem apresentar um maior fracasso escolar por conta dos mínimos recursos que a eles foram oferecidos. As crianças que não possuem capital econômico para se ter padrões mínimos de qualidade de vida acabam vivendo excluídas dentro do espaço escolar, e a sociedade capitalista acaba reproduzindo a sociedade de classes, propondo uma formação voltada muito mais para atender as necessidades do mercado, ao passo que a formação humana fica em segundo plano.

No entanto, ao pensarmos o mundo vivido por Becky, temos uma visão oposta da educação, em que o capital econômico disponível para aquela família favorece o sucesso escolar (DASGUPTA, 2008). Há para essa garota uma perspectiva de um bom futuro e o capital cultural e social fornecido pela escola é algo já iniciado pela família. Entretanto, o fato de uma família ser detentora de capital econômico não significa que ela certamente terá sucesso em sua vida escolar, porém, sabe-se que a elite é capaz de buscar formas alternativas de educação, isto é, pode aderir à rede privada de ensino, que, ideologicamente, possui mais qualidade do que a rede pública, pois forma mais eficientemente seus alunos para o êxito em provas futuras.

De fato, cabe pensarmos os objetivos a que as escolas pública e privada se prestam. Se o objetivo da escola pública for preparar os alunos para serem aprovados em testes de proficiência, então ela realmente tem que seguir o modelo da escola privado, mas se for preparar o capital humano, com vistas ao desenvolvimento social aliado à aprendizagem que seja significativa e não funcional ao mercado, então a escola pública tem que se resgatar enquanto luta por desvencilhar-se de uma política neoliberal inveterada e forte.

Financiamento da educação

Os Fundos educacionais brasileiros para a educação pública – Fundeb e Fundef³- dentro do panorama discutido, possuem grande relevância por sua preocupação na equacionalização dos recursos investidos na educação básica em diferentes municípios do Estado brasileiro, pois além de nos depararmos com as diferentes condições de atendimento educacional nas distintas classes sociais, como já destacado, nos deparamos com brutais disparidades ao comparar as condições de atendimento da rede pública de educação básica em diferentes estados e municípios brasileiros.

Não ignorando as críticas referidas ao Fundef e Fundeb, podemos destacar sua importante contribuição para o panorama educacional brasileiro na busca pela universalização do atendimento a educação básica. Como já destacado por autores como Pinto (2000) e Guimarães e Pinto (2001), uma boa educação tem custos e eles não são baixos; dessa forma, quanto menor o valor disponível, mais difícil é a oferta de uma educação de qualidade.

Por consequência, um dos itens que Fundeb traz para a educação nacional se refere ao amparo dado aos municípios com baixa arrecadação de impostos, pois a legislação prevê que os Fundos estaduais, quando não possuem recursos suficientes para repassar o valor *per capita* estabelecido nacionalmente, haverá uma complementação da União para tornar efetivo o direito aos padrões mínimos de educação de qualidade. Além da complementação da União Pinto (2007, p. 882) ressalta que no Fundeb há para a maioria dos municípios com pequenas receitas um efeito intitulado por ele como “Robin Hood”, que segundo o autor significa que os municípios com maior receita de ICMS⁴ tendem a transferir recursos para aqueles de menor receita. O autor acredita que este efeito seja positivo por “uma vez que esse tributo tem natureza indireta e é pago, portanto, pelo consumidor final, não é justo que alguns poucos municípios mais industrializados se beneficiem de um tributo que é pago por todos” (IDEM, IBIDEM).

Entretanto, mesmo com tal preocupação latente e sua efetiva redução das desigualdades entre os estados da Federação, Pinto (2007, p. 887) ressalta que essa redução, não impede que os estados com menores recursos ainda tenham disponível até metade dos recursos administrados pelos estados mais ricos da federação. O que evidencia que muito ainda tem-se que avançar na legislação nacional para que se busque extinguir uma distinção dentro da rede pública de ensino. Isso, sem questionar a distinção existente entre o valor aluno/ano investido na rede pública e na rede privada.

O Fundeb ainda amplia o Fundef no quesito referente a fundamental valorização dos profissionais da educação, em especial por meio da viabilização do Piso Salarial Nacional (PSPN) para os educadores. O que trata-se de um avanço importante especialmente para os professores situados nas regiões mais pobres da Federação.

Mais recentemente tivemos a Lei do nº 11.738/2008, que determina que nenhum professor deverá receber menos do que o valor determinado por uma jornada de 40

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 possui natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal a partir de 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006. Ele representou uma subvinculação dos recursos vinculados à educação, sendo que o Fundo não significou um aumento de verbas para educação, mas a realocação de recursos de outros níveis de ensino para o ensino fundamental (Borghi, 2002), pois somente abrangia esta etapa do ensino.

Com o término do Fundef (dezembro de 2006) por meio da Emenda Constitucional nº 53 (EC/53) foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. O Fundeb abrange toda educação básica: a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino fundamental, o ensino médio, em todas as modalidades inclusive a educação especial e a educação de jovens e adultos. Assim como o Fundef, o Fundeb é um fundo de natureza contábil, instituído em cada unidade da federação, com duração de 14 anos.

⁴ Imposto Sobre Circulação de Mercadoria e Serviço.

horas semanais. Como salientado anteriormente, o professor tem papel fundamental para a aquisição de capital social e humano pelos alunos, o que pode levar ao rompimento do ciclo hereditário do capital econômico, buscando transformar a sociedade e não utilizar a educação como mantenedora das desigualdades social.

Entretanto, é importante ressaltar, que a Lei do Piso e o Fundeb apresentam avanços, mas a valorização dos profissionais da educação não se resume somente a estas conquistas, muito ainda há para se avançar.

Outra questão é que o professor sozinho dentro da rede pública de ensino terá muita dificuldade de proporcionar ao aluno uma educação de qualidade. Faz-se necessário o envolvimento da comunidade escolar e do poder público, assumindo realmente a filosofia baseada nas diferenças, disponibilizando condições necessárias aos professor e aos alunos. Só assim, estaremos garantindo a todos os alunos seu direito de aprender e se desenvolver plenamente, construindo sua consciência crítica para que no futuro eles possam compreender-se dentro do mundo, de seu país e da sociedade onde esta inserida como sujeito influenciado e influenciador de sua própria história e da história coletiva.

Considerações finais

As reflexões realizadas acima não nos permitem responder às perguntas feitas anteriormente sobre o papel escolar na reprodução e aquisição dos capitais abordados. A escola procura fornecer aos indivíduos a aproximação entre realidade e conteúdo, mas acaba gerando uma exclusão e descrença sobre as possibilidades de elevação social, pois no âmbito escolar as desigualdades já se fazem presentes.

A escola, ao tentar aproximar e fornecer capitais, acredita em seu potencial transformador e redentor, mas até que ponto essa relação é verdadeira? Quais os interesses por trás dessa intenção? Ao relacionar a vivência escolar ao cotidiano há uma reafirmação da posição social do aluno, pois ela homogeneiza e massifica o ensino, restringindo e/ou excluindo as possibilidades de igualdade.

Podemos verificar também que a alta posse de bens, não pressupõe consecutivamente a aquisição de capitais, pois as famílias que as possuem, acabam não se dando conta de seu valor. Já aquelas com baixa posse de recursos educacionais e financeiros, por terem vivido esta precária situação, visam fornecer a seu filho tudo o que lhe foi restrito e negado. Assim, podemos remeter aos mundos de Vesta e Becky, no qual verificamos exemplos de contrastes de realidades que são influenciadas principalmente pelo capital econômico.

A família mostra-se importante nesta aquisição de capitais, pois o diálogo viabiliza e favorece o ensino na escola, permitindo que o indivíduo se sinta capaz e obtenha novos conhecimentos que lhe favoreça novas relações e permita buscar o que almeja.

Referências

BONAMINO, A. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v.15. n.45. Set./dez.2010.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. (p. 73-79, 2001).

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

COLEMAN, J.S. Social capital in the creation of human capital. *American journal of Sociology*, v.94, p.95-120, 1988.

DASGUPTA, P. *Economia*. São Paulo: Ática, 2008.

LOURY, G. C. A dynamic theory of racial income differences. In: Wallace, P. A. e Mond, A. M. (orgs.), *Women, Minorities, and Employment Discrimination*, Lexington, MA: Heath, pp. 153-86, 1977.

PINTO, J. M. R. *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília, Plano, 2000.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100, out., 2007. Acesso em 10 março de 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PORTES, A. Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review Sociology*, nº 33, 2000, pp.133-158.

O direito comprometido na educação infantil por parcerias público-privadas: o caso do programa pró-creche

Beatriz Aparecida da COSTA¹

A creche, objetivo do presente artigo, somente teve seu caráter educacional reconhecido com a Constituição Federal (CF) de 1988, que em seu artigo 208, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Ainda na mesma legislação em seu artigo 30, inciso VI, atribui-se ao município a responsabilidade pela oferta da educação infantil, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (BRASIL, 1988). Até 1988 a creche encontrava-se no âmbito assistencial, não sendo obrigação do Estado realizar o atendimento desta faixa etária, este era ofertado em sua maioria por entidades da sociedade civil, que recebiam financiamento público para o fim que se propunham (KUHLMANN, 1998).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vem complementar a CF reafirmando o direito da educação infantil à criança, e incumbindo aos municípios em seu artigo 11, “inciso V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas (...)”. Como novidade, a LDB aloca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, organizando-a em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos)² (BRASIL, 1996).

Com estes avanços na legislação, inúmeros desafios vêm sendo enfrentados no cenário atual, mais especificamente a partir da década de 1990. O cenário legal no sistema educacional brasileiro, em relação a educação infantil, vem sofrendo reformulações. No âmbito municipal observamos diferentes estratégias para que estas legislações sejam cumpridas. Pesquisas recentes demonstram que uma destas estratégias utilizadas são as parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, para o atendimento da educação infantil (Adrião et al., 2009; Borghi et al. 2012). Lembramos que este tipo de parceria já era realizado antes mesmo da década de 1970 (FÜLLGRAF, 2008; KRAMER, 2006; MONTAÑO, 2005), sendo que o que podemos encontrar de novo nestas parcerias são financiamentos às instituições com finalidade lucrativa (ADRIÃO et al., 2009; DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2010).

A alternativa para o acolhimento de crianças de 0 a 3 anos, anterior a estes avanços legais, era o atendimento por entidades filantrópicas ou comunitárias que tinham convênio com órgãos federais e até mesmo internacionais como Banco Mundial, Unesco e Unicef (FÜLLGRAF, 2008). A preocupação principal centrava-se no atendimento, ou seja, maior número de crianças atendidas para que as mães pudessem trabalhar, com menor custo possível, pois quanto menor o gasto, maior a quantidade de crianças atendidas seria possível, sendo que a preocupação com a qualidade do atendimento oferecido nestas instituições era praticamente insignificante.

¹ Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Cidade de Rio Claro, São Paulo, Brasil – CEP: 13506-900. Beatriz_ap_costa@hotmail.com.

² A Lei nº 11.114 de 16/05/2005, altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, juntamente com a Lei nº 11.274, de 6/02/2006 que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentando que a pré-escola, deve atender os alunos de 4 e 5 anos e não mais os alunos de 4 a 6 anos. Desta forma, os alunos de seis anos foram incluídos no ensino fundamental.

No cenário atual parcerias marcadas pela precariedade nas instituições de atendimento à educação infantil parceiras do poder público ainda são realidade. De norte a sul do País observa-se convênios do poder público com instituições de educação infantil, especialmente voltados para a educação de 0 a 3 anos, que recebem subvenção pública e não apresentam o padrão de qualidade necessário (CRUZ, 2001; SUSIN, 2008; COSTA, 2005; DOMICIANO, 2009, BORGHI et al. 2012). Costa (2005, p. 24), retratando o que pode observar em sua experiência salienta que: “Se há uma característica distinta deste programa além de seu baixo custo, é a qualidade dos serviços que presta, a precariedade das instalações que utiliza, configurando-se como um atendimento de segunda classe.”

Segundo Adrião (2011) o movimento de privatização se aprofundou na educação pública brasileira com a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelhod o Estado (PDRAE) e sua dita publicização. Adrião (2011, p. 07) salienta que: “a gestão pública tem sido objeto de profundas alterações justificadas primeiramente pela disseminação de uma opção ideológica segundo a qual o setor privado seria o padrão de eficiência e de qualidade a ser seguido e perseguido.” Entretanto, como pode ser observado no município estudado neste trabalho e em outras pesquisas (MORAES, 2002), esta ideologia não condiz com a realidade, pois são as escolas públicas que ofertam melhores condições de atendimento quando comparadas com escolas particulares subvencionadas.

Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 119) ressaltam que o Brasil, neste movimento de reforma do Estado, passou de interventor (estruturador) para “à condição de Estado Gestor, que se desvincula de muitas de suas funções específicas tradicionais, mormente no setor de serviços, e as transfere total ou parcial para o mercado”. O Programa Pró-Creche é exemplo deste movimento, onde o poder público se desresponsabiliza por mais da metade do atendimento da educação infantil no município, somente se comprometendo a repassar recursos, supervisionar e apoiar as instituições particulares se necessário.

Bobbio (2007, p.14) afirma que “a esfera pública chega até onde começa a esfera do privado e vice-versa”, onde “aumentando a esfera do público, diminui a do privado, e aumentando a esfera do privado diminui a do público”. Desta forma, para o autor, não existe o meio, ou seja, o chamado *semipúblico*, *semiprivado*, quase-mercado ou o público não-estatal, somente há o que é público – “aquilo que pertence ao grupo” – e o não-público, ou seja, o privado – aquilo que pertence aos membros singulares. Com a expansão do privado sob o público dentro da área educacional, há a diminuição do âmbito público dentro da sociedade, e conseqüentemente a perda de direitos sociais historicamente conquistados.

Mais recentemente pesquisas como a de Adrião (2009), Costa (2014) e Oliveira (2013) vem constatando um rearranjo da modalidade de parceira público privada envolvendo a educação infantil. Sendo que o poder público vem firmando contrato com instituições de educação infantil privadas com finalidade lucrativa. É sobre um caso, o Programa Pró-creche que descorreremos a seguir.

O programa pró-creche.

O Programa Pró-Creche (PPC) é uma parceria entre o poder público municipal e escolas particulares de educação infantil, onde o município compra vagas das escolas particulares para alunos de 0 a 3 anos que não a encontram na rede municipal. Este programa é regido pela lei municipal nº 4.269 de 30 de julho de 2009, que institui o programa de auxílio-creche às crianças não atendidas na rede municipal de ensino

(creches) de um município de grande porte do interior do estado de São Paulo. Para regular a parceria o município utiliza do Termo de Concessão.

A justificativa promulgada para a efetivação do programa se refere a desproporcionalidade do número de vagas em creche que a prefeitura oferecia à população, em comparação com o número de habitantes do município. Segundo o ex-secretário municipal de educação, criador do Projeto de Lei do PPC, o programa foi inspirado em um similar do município vizinho.

Desde 2009, ano de início do Programa, o número de vagas ofertada através da parceria com instituições de educação infantil particulares com finalidade lucrativa aumentou 90%, saindo de 400 vagas ofertadas em 2009, para 760 em 2013, ano de término de coleta de dados da pesquisa, enquanto o número de matrículas na rede municipal de ensino aumento cerca de 23% no mesmo período. De 2011 a 2013 o número de vagas ofertadas pelo município à população era menor na rede municipal direta do que nas escolas privadas subvencionadas.

O valor *per capita*³ pago à instituição particular parceira do Programa Pró-Creche no ano de 2013 era de R\$321,94, consumindo cerca de R\$ 2.936.092,80 dos cofres públicos. O Programa Pró-Creche por lei municipal tem possibilidade de absorver até 5% de todo recurso destinado à Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo que atualmente o poder público não utiliza o valor máximo disponível ao Programa, apontando como uma das causas a não disponibilidade de instituições particulares de educação de infantil no município.

Desta forma, problematizamos que no momento, o processo de expansão do Programa Pró-Creche não se encontra estatizado, nem decrescente, mas sim em desenvolvimento, com viabilidade de recursos e demanda de alunos para o credenciamento de novas unidades escolares particulares que busquem integrar o Programa no município.

As condições de atendimento educacional

Para aferir as condições de atendimento dos alunos de 0 a 3 anos ofertada na rede municipal de ensino e na rede particular de concessionária do poder público, utilizamos da abordagem qualitativa e da metodologia de estudo de caso.

Assim, foi possível realizar entrevistas com os envolvidos no fenômeno, coleta de documentos municipais e das instituições pesquisadas, observação no contexto escolar, pesquisa bibliográfica e coleta de dados a partir do documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (IQEI). O objetivo dos IQEI é colaborar para o planejamento das ações no âmbito escolar e operacionalizar os Parâmetros de Qualidade para Educação infantil, de forma que a escola, objetivamente, possa “compreendendo seus pontos fortes e fracos [...] intervir para melhorar sua qualidade” (BRASIL, 2009, p. 15).

Esse documento apontavam 139 descritores que são respondidos por meio de cores: verde, amarelo ou vermelho. “As cores simbolizam a avaliação que é feita: se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha” (BRASIL, 2009, p. 19) cada cor, portanto, refletirá a situação da instituição de educação infantil em relação a cada indicador.

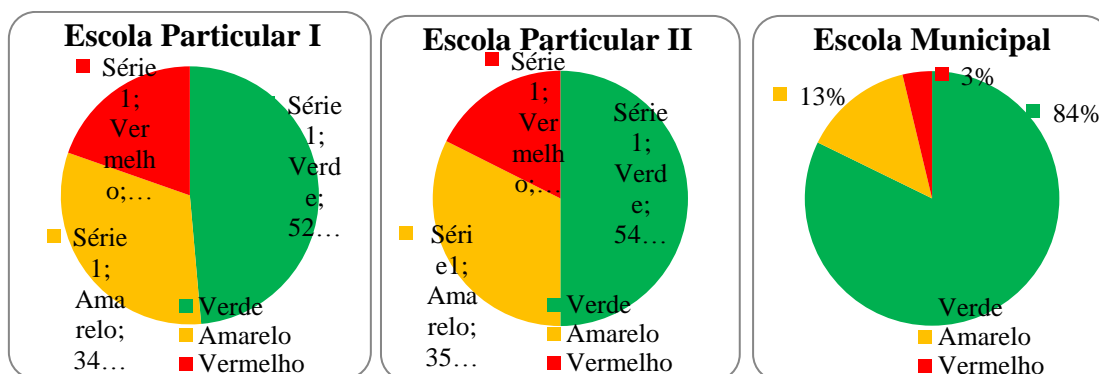
Com este documento como base de nossa pesquisa pudemos detalhar as condições de atendimento as crianças de 0 a 3 anos praticadas em uma escola municipal e 2 particulares parceiras do município estudado, sendo uma que atendia alunos

³ Expressão latina que significa “para cada cabeça”, “por ou para cada indivíduo”. No caso do Programa Pró-Creche, o valor *per capita* (por criança matriculada) é repassado para a escola, e não para a família.

advindos somente do Programa Pró-Creche e outra que atendia alunos do Programa Pró-Creche e alunos que os pais pagavam a mensalidade dos mesmos, como resultado obtivemos os gráficos a seguir.

Síntese geral dos iqi, cores sugeridas pela pesquisadora baseada na coleta de dados

Figura 1: Síntese geral da análise da coleta de dados.



Fonte: Costa (2014)

Os gráficos demonstram que as escolas particulares concessionárias ao poder público municipal através do Programa Pró-Creche, apresentam praticamente a mesma condição de atendimento educacional. Somando em média 49% dos descritores em conformidade com o documento utilizado para análise, 31% em desenvolvimento, ou seja, com a cor amarelo e cerca de 19% dos descritores foram considerados precários e inexistentes. Desta forma, podemos concluir que as condições de atendimento nas escolas particulares concessionárias é mediana, onde metade dos pontos aferidos foram considerados satisfatórios, um terço considerado mediano e um quinto em completa inadequação. O que nos leva a concluir que as escolas particulares concessionárias mantêm-se de forma geral em nível de atenção, apontando para a necessidade de uma significativa melhora das condições de atendimento para se caracterizar um atendimento satisfatório dos alunos que frequentam tais instituições.

Na EM, o gráfico nos mostra que 84% dos descritores contidos no documento utilizado para demonstrar as condições de oferta educacional, são verdes, ou seja, praticamente três quartos dos indicadores apontaram que há, na EM, condições satisfatórias de atendimento as crianças de 0 a 3 anos. Outros 13% dos descritores demonstram que a escola necessita de ajustes em seu funcionamento e 3% indicam que a escola não executa itens considerados importantes para uma boa condição de atendimento educacional. Com tal resultado, consideramos que a instituição fornece um bom atendimento educacional ao público alvo que se destina, mantendo a necessidade de atenção nos pontos que ainda não são considerados ideais.

Com tal resultado, ressaltamos que nós “Não podemos mais aceitar amadorismos num trabalho cujo fim é a formação de pessoas” (ASSIS, 2010, p.102), é a escola pública que deve se expandir e abranger a demanda existente no município, mantendo suas atuais condições satisfatórias de atendimento. Com isso, acreditamos que não é adequado a utilização de alternativas como a privatização para um problema social como é a falta de vagas. Assim como ressaltado em outras pesquisas o mercado esta em

busca de lucro, não tendo como prioridade o atendimento educacional de qualidade (OLIVEIRA, 2013, DOMICIANO, 2009, ADRIÃO et al. 2009, BORGHI et al. 2012).

Algumas considerações.

Entendemos com este trabalho que nas últimas décadas, o Brasil vem legitimando socialmente avanços em seu entendimento do que é infância e em como garantir direitos que visem o desenvolvimento integral da criança, o que inclui seu atendimento educacional.

Entretanto, ao mesmo tempo estratégias municipais buscam iniciativas de parcerias público privadas, que vem se mostrando como estratégias privatizantes que sucateiam uma das parcelas mais frágeis da educação brasileira: a Educação Infantil. Consequentemente hoje corre-se o risco de perdas de direitos conquistados e adquiridos com muita luta em prol da infância.

Umas das preocupações principais do atendimento realizado no Programa Pró-Creche é o número de alunos atendidos, desconsiderando em que condições estes alunos são atendidos. Desta forma, observamos que o município estudado não apresenta grandes avanços desde as décadas de 1970/80, quando surgiram as instituições privadas sem finalidade lucrativa para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, onde a preocupação principal era atender um grande número de crianças para que os pais pudessem trabalhar, mesmo que as condições de atendimento não fossem adequadas.

O artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 garante que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “Inciso VII - garantia do padrão de qualidade”. O que demonstra que, além da oferta de vagas na educação infantil, a qualidade também deve ser assegurada. Pelo fato de mais da metade das matrículas públicas de educação infantil atualmente do município estudado encontrar-se na rede particular de ensino sendo subvencionadas, consideramos que a população vem perdendo seu direito a uma educação pública e de qualidade prevista em lei.

Constatou-se no município estudado, duas condições de atendimento distintas para os mesmos alunos, uma dentro da rede municipal de creche e outra, inferior, na rede particular de creche, parceira do poder público através do Programa Pró-Creche. Sendo que somente uma delas garante o direito da criança de 0 a 3 anos, aquela pública, gratuita e de qualidade, ou seja, aquela ofertada na rede municipal de ensino.

Como salienta Angotti (2010, p.28), refletindo a respeito das condições de atendimento educacional da primeira etapa da Educação Básica, não podemos “desconsiderar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista da legislação existente”.

Por fim, acreditamos assim como Freitas (2012, p.396) que “Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade.” Desta forma, defendemos que os recursos públicos devem ser investidos em escolas públicas, pois é nela que estão garantidos os direitos das crianças à educação e “é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas” (FREITAS, 2012, 386), precariza o atendimento a população e sucateia direitos historicamente conquistados.

Parcerias estas que privilegiam a iniciativa privada, no lugar de investir no poder público para uma verdadeira democratização do ensino e efetivação de direitos.

Referências

- ADRIÃO, T. et al. Estratégias municipais para oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo. [São Paulo]: Fapesp, 2009. (Relatório de pesquisa).
- ANGOTTI, M. (org). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 3ª ed., 2010. 226 f.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de Cuidado e de Educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (org). Educação Infantil: para que, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006. p.87-104
- BOBBIO, N. A grande dicotomia: público/privado. In: BOBBIO, N. Estado, Governo e Sociedade. Para uma teoria geral da política. Editora paz e terra, 2007. P. 13 – 31.
- BORGHI, R. Oferta Educacional nas creches: Arranjos Institucionais entre o Público e o Privado. Projeto de Pesquisa. 2009.
- BORGHI, R.; et al. A oferta educacional da educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado. Relatório de pesquisa. UNESP Rio Claro: IB/Depto. Educação/CNPq, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- BRASIL, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64f.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.114, de 06/11/2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.
- BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- COSTA, Beatriz Aparecida da. Programa Pró-Creche e o atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal?. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). O público e o privado na educação. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p.13 – 30
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 16, p. 48 – 60, 2001
- DOMICIANO, Cássia. O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 set. 2012.
- FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O lugar da educação infantil na sociedade contemporânea. Ciências e letras, Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan./jun. 2008.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. Educação Sociedade. São Paulo, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso em: 15 de setembro de 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, J. S. O atendimento público e privado concessionário na educação infantil: um olhar sobre as condições de oferta. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. O público e o privado em face da tendência de mercantilização do Ensino Superior. In: SILVA JR, J.R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da Educação Superior no Brasil. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.75-120.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. Estatal e o público não estatal: onde está a educação infantil comunitária em Porto Alegre? In: PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T.; (org). Público e Privado na educação: novos elementos para o debate. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2008. p. 67 – 78.

Semelhanças entre Brasil e Itália nas tentativas de introdução de um modelo econômico de mercado na área da educação

Cássio Ricardo Fares RIEDO¹,
Marta Fernandes GARCIA²

A educação, como um dos patamares fundamentais da democracia devido à sua importância na formação do cidadão, se constitui como uma preocupação para todo tipo de governo. Desde a Revolução Francesa, que serviu de inspiração para a criação de sistemas educacionais nacionais, a educação pode ser considerada um valor em si ao possibilitar o acesso ao conhecimento e à cultura científica e artística (PIKETTY, 2014).

No Brasil, a primeira lei sobre o Ensino Elementar foi aprovada em 15 de outubro de 1827, vigorando até 1946 (ARANHA, 2009). Na Itália, a escola pública e controlada pelo Estado se originou no século XVIII, inicialmente no Reino da Sardenha (GENOVESI, 2006; BIANCHI, 2007). Percebe-se que os modelos brasileiros e italianos de escola laica e pública surgiram em momentos e contextos muito diferentes e tiveram de se adaptar às transformações sociais e econômicas com o passar do tempo.

No atual contexto, apesar das reformas serem uma constante na história da educação, a necessidade de reforma nos sistemas educacionais continua muito discutida e, mesmo com toda diferença histórica e de contexto social, é possível perceber a existência de aproximações entre sistemas tão distintos como o brasileiro e o italiano. Por exemplo, no Brasil foi divulgado em 24 de abril de 2015 um documento chamado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino Básico como obra de construção nacional”, embora ainda em versão preliminar, que propõe justamente reformar o sistema de ensino; enquanto que na Itália foi promulgada, em 13 de julho de 2015, a Lei n. 107, chamada “Boa Escola”, que oficializou legalmente mais uma reforma educacional.

Ao considerar tais reformas enquanto políticas públicas, este trabalho, por meio de análise documental e revisão bibliográfica, buscará possíveis pressupostos teóricos que possam ter servido para a elaboração do documento “Pátria Educadora” e da lei “Boa Escola”. O foco na leitura econômica se justifica pelo fato do documento brasileiro ter sido originado na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), de modo oficialmente independente do Ministério de Educação e Cultura, que deveria ser o centro emanador das políticas e reformas educacionais. Já a lei italiana foi questionada justamente por possíveis reflexos econômicos tanto na gestão do sistema como no direcionamento de verbas públicas destinadas à manutenção do mesmo, sendo possível recordar que, segundo Piketty (2014), o crescimento econômico é incapaz de satisfazer as esperanças meritocráticas e democráticas, devendo se apoiar na existência de instituições específicas, e não apenas nas forças do progresso tecnológico e do mercado. Ainda que o processo de convergência tecnológica possa ser favorecido pela abertura comercial, trata-se de um processo de difusão e partilha do conhecimento, um bem público por excelência, e não de um mecanismo de mercado. Entretanto, a tecnologia, assim como o mercado, não tem limite ou moral e, no longo prazo, a melhor maneira de reduzir as desigualdades do trabalho, além de aumentar a produtividade média da mão de obra e o crescimento global da economia, é investir na formação.

1Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – 13083-865 – Campinas – São Paulo – Brasil – cfriedo@yahoo.com

2Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – 13083-865 – Campinas – São Paulo – Brasil – marta_fgarcia@yahoo.com.br

Descrição do trabalho desenvolvido

De modo geral, a educação, além de ser um meio de “padronização” cultural, associa anseios da população às obrigações do Estado, sendo fundamental para o processo de difusão e apropriação do conhecimento, o qual está intimamente relacionado ao processo de construção de uma potência pública legítima e eficaz. Deve-se considerar também, que, no longo prazo, a difusão do conhecimento e a disseminação do acesso à educação de qualidade são os principais instrumentos para aumentar a produtividade, além de forças que impulsionam o aumento da igualdade social (PIKETTY, 2014). Portanto, aspectos sociais e econômicos afetam e são afetados, direta ou indiretamente, pela educação.

A evolução tecnológica aumentou a necessidade de cada vez mais qualificações e competências, contudo não basta contar com os caprichos da tecnologia para fundar uma ordem social mais justa e racional. Tal aumento na necessidade de qualificação e competências apresenta reflexos diretos nos sistemas de ensino, principalmente por cobrança social em relação à formação escolar, uma vez que o ensino tradicional passou a ser considerado insuficiente para a inserção de seus cidadãos no mundo do trabalho, tendo sido responsabilidade do Estado a promoção, direta ou indireta, da formação por meio dos sistemas educacionais, abrindo, a partir de então, as discussões sobre reformas na área da educação.

Contudo, visões e concepções diferentes de Estado, também em transformação, assumem posturas muitas vezes antagônicas em relação ao modo como o Estado deve organizar os sistemas educacionais. Numa simplificação suficiente para a análise neste trabalho, uma visão voltada para o desenvolvimento social, que deveria buscar mais justiça e racionalidade, possivelmente por meio de maior igualdade na distribuição de renda, favorecendo assim a sociedade como um todo e encarando todo e qualquer conhecimento como um bem público e a formação como investimento social, se contrapõe à uma visão econômica que pretende transformar o conhecimento de bem público a bem privado, a formação em mercadoria e fonte de lucro de companhias mais aptas a tratar estudantes como consumidores, por meio de um modo de administração empresarial na qual a relação entre custos e benefícios deve se voltar sempre para a diminuição dos custos a fim da ampliação das margens de lucro. É diante do confronto dessas duas visões de Estado que os documentos brasileiro e italiano e as resistências sociais à implantação destes serão analisados.

O documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, divulgado em 24 de abril de 2015 pela SAE da Presidência da República do Governo Dilma Roussef, sob liderança de Roberto Mangabeira Unger, representa um claro posicionamento aos pressupostos e estratégias que defendem a adoção do modelo de mercado na educação pública. Estão presentes no documento elementos que denotam mecanismos de responsabilização, meritocracia e privatização, os quais, em conjunto e articulados entre si, compõem o que Freitas (2012) vem denominando “reformas empresariais” da educação brasileira. O termo foi emprestado de Diane Ravitch (2011), que cunhou o *corporate reform moviment* para explicar a evolução das reformas de mercado no sistema escolar dos Estados Unidos nas últimas décadas. Os princípios empresariais de gestão e contratação de profissionais, a “livre escolha”, os sistemas de recompensas e punições para incentivar a força de trabalho, as decisões e metas baseadas no sistema de dados dos testes padronizados, são alguns elementos que compõem a “reforma empresarial” nos Estados Unidos, que adquiriu impulso decisivo a partir de 2002 com a lei federal “*No Child Left Behind*” (NCLB), aprovada no governo Bush.

No Brasil, o documento Pátria Educadora (SAE, 2015) segue na esteira dessas influências, com objetivo de melhorar a “situação dramática” em que se encontra a educação, tomando como sinônimo de qualidade educacional o resultado do país no Programme for International Student Assessment (PISA). A proposta de Mangabeira Unger aposta em uma nova estratégia de desenvolvimento para o país, o “produtivismo incluyente pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais” (SAE, 2015, p.4).

O documento parte da consideração de que foram positivos os experimentos que seguiram a lógica empresarial no Brasil, pautados em práticas como fixação de metas de desempenho, continuidade dos mecanismos de avaliação como medida quantitativa, uso de incentivos e métodos de cobrança. Tais práticas e ideias reforçam a aferição de resultados educacionais por meio das avaliações externas de larga escala, fortalece a responsabilização docente e a meritocracia, bem como a abertura da área educacional ao mercado empresarial. A proposta defende a construção de um Currículo Nacional fundado em capacitações, busca desenvolver capacidades analíticas (interpretação e composição de texto e raciocínio lógico) e comportamentais (disciplina e cooperação). Além da já conhecida Prova Brasil de avaliação de desempenho estudantil, introduz-se a Prova Nacional Docente para certificar professores depois da licenciatura, com objetivo de testar se estes estão aptos a utilizar os protocolos do Currículo Nacional. Ademais, a carreira docente também prevê o uso da avaliação como forma de verificar o desempenho contínuo dos professores, condicionando a melhoria salarial a uma prova de certificação que comprove padrão de desempenho.

A Prova Brasil adquire novo uso na proposta. Defende-se que seja utilizada para compor o Cadastro Nacional de Alunos, o que favoreceria medidas de apoio a alunos com baixo desempenho e admissão de alunos a programas e escolas de referência. Segundo Freitas (2015), essa é mais uma medida que confere legitimidade à desigualdade sancionada pela lógica liberal, pois aprofunda-se o dualismo do sistema educacional. Além de legitimar a dualidade do sistema educacional para os alunos, as avaliações utilizadas sob essa perspectiva podem colaborar para fragmentar a carreira docente, à medida que atrela a melhoria salarial a testes de desempenho. Além de aparecer na composição da carreira especial para professores que atinjam metas e na Prova Nacional Docente, a meritocracia também se concretiza na proposta por meio do estabelecimento de um sistema de incentivos a escolas e diretores que serão premiados pelo alcance de metas de desempenho.

A meritocracia, enquanto um dos elementos fundantes das “reformas empresariais” (FREITAS, 2012), pode vir a cumprir um papel de legitimação das desigualdades entre alunos, entre escolas, entre profissionais. Deve-se deixar claro que o mérito em si não pertence exatamente à lógica de mercado. Trata-se de uma prova de mérito. Da mesma forma como os professores devem ser estimulados a engajar-se constantemente em práticas pedagógicas inovadoras, a refletir sobre sua profissão, a aprimorar sua formação. No entanto, deve-se atentar a que critérios está atrelada a avaliação que certifica uns como mais bem sucedidos e outros como fracassados, bem como à complexidade dos fatores que ajudam a conformar as diferentes condições de escolas, profissionais e alunos de atingirem esses critérios. Pesquisas têm demonstrado que resultados em testes padronizados de língua e matemática são critérios rasos e insuficientes para avaliar o mérito de um professor, de um aluno, ou de escolas. Da mesma forma condicionar melhores salários, ou ações de amparo diferenciadas, a resultados em testes gera entre outras distorções, desigualdade, estreitamento curriculare e fraudes (RAVITCH, 2011).

Por fim, além da responsabilização e meritocracia, a categoria “privatização” ajuda a compor a análise da proposta do documento Pátria Educadora (SAE, 2015). À semelhança do Programa Universidade para Todos (Prouni), propõe-se criar um programa que concede bolsas de estudo a estudantes que queiram ingressar em cursos de pedagogia e licenciatura em instituições privadas. Trata-se de uma modalidade de privatização por *voucher*, que é uma forma de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada. O documento defende também que o poder público divida suas responsabilidades pela execução dos serviços educacionais com Organizações Sociais (OS) e Sociedades de Propósito Específico, com objetivo de “facilitar o engajamento experimental de equipes de educadores vindos de fora do sistema público na construção desse sistema” (SAE, 2015, p. 23). Trata-se de outra modalidade de privatização, que adquiriu impulso na última década, pela qual se abre a possibilidade do público ser administrado privadamente. Desta forma, a escola continua sendo pública, o financiamento da educação básica permanece uma atividade exclusiva do Estado (BRASIL, 1995), porém divide-se com instituições da sociedade civil uma gama de tarefas de gestão, assessoria e execução dos serviços públicos. Freitas (2012, p.386) atenta que a categoria “privatização” deve ser olhada sob um novo ângulo, pois “o conceito de *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada”.

Na Itália, a lei n. 107 (SENATO, 2015), que ficou conhecida por “Boa Escola”, propôs a reforma do sistema de ensino e, depois de passar pelo Senado, foi aprovada no dia 13 de julho de 2015 na Câmara dos Deputados e dois dias depois promulgada no Diário Oficial. O governo, por meio de um documento oficial (PASSODOPOPASSO, 2015), sem identificação de autoria e em forma ilustrativa, apresentou como pontos principais o aumento no número de docentes, a ampliação dos recursos destinados à educação e a abertura de mais oportunidades e autonomia para as instituições de ensino, a admissão imediata de 100 mil docentes, a abertura de concurso para docentes até dezembro de 2015, alterações na formação e atualização dos docentes na ativa, bônus para premiar o mérito individual dos docentes, salas de aula menos cheias, responsabilização dos dirigentes pela gestão financeira e dos serviços escolares, um plano nacional para a escola digital, estímulo à integração escola e mundo do trabalho e incentivo econômico por meio de crédito de impostos para quem financiar a escola por meio de doações.

De modo geral, a reforma, desde o início de sua apresentação em 3 de setembro de 2014 (LA BUONA SCUOLA, 2014a), passando por um período de consultas públicas entre 15 de setembro e 15 de novembro, com o resultado das consultas apresentado em 15 de dezembro (LA BUONA SCUOLA, 2014b), foi muito questionada, tanto pelos sindicatos de professores quanto pelos estudantes e mesmo por intelectuais. O governo ainda promoveu um encontro oficial de dois dias, entre 12 e 13 de maio de 2015, para discussão sobre a contestação dos temas com associações de estudantes, representantes de pais e sindicatos (LA BUONA SCUOLA, 2015). Scrima (2015), secretário geral do sindicato CISL Scuola, apontou, além do desequilíbrio em relação aos papéis e competências dos diversos componentes da autonomia escolar, escolhas erradas realizadas com arrogância e presunção por parte do governo. Diante da inexistência de instrumentos e parâmetros cientificamente reconhecidos, questionou a eficácia de processos retributivos tomando como base a avaliação do mérito docente, apontando o risco de incentivar uma falsa lógica de meritocracia que enfatizaria a competição ao invés de favorecer a colegialidade e a cooperação. Foi criticado também o ponto de vista governamental no qual os recursos privados poderiam transformar a

escola em um investimento coletivo, favorecendo o fluxo de recursos a fundações ou entes com autonomia patrimonial sem sobrecarregar a burocracia escolar, criando, assim, vantagens para instituições privadas e declaradamente sem fins lucrativos. Em 26 de março de 2015, o sindicato (CISL, 2015) ressaltou possíveis problemas decorrentes do ampliação das funções dos dirigentes escolares para garantir a imediata e rápida gestão de recursos humanos, financeiros, tecnológicos e materiais, além de detalhar pontos de interesse em relação à carreira docente.

Em março de 2015, a União dos Estudantes, depois de analisar o documento oficial, afirmou que estaria sendo feito o que nem Berlusconi teria conseguido com a Reforma Gelmini em relação à privatização do sistema educacional, a imposição de uma reforma sem nenhum diálogo e em tempo reduzido para diminuir as contestações, onde a avaliação e o mérito seriam apenas instrumentos de seleção para uma competição sobre a miséria, ressaltando a falta de comprometimento do governo com a desigualdade social (L'UNIONE DEGLI STUDENTI, 2015). Em relação aos poderes atribuídos aos dirigentes, apontou o afastamento dos estudantes e de seus genitores no processo de gestão escolar, abrindo espaço para entidades privadas e criticou a nova postura do diretor enquanto administrador de empresa, a se ocupar da eficiência econômica entre recursos empregados e resultados obtidos, responsável pelo recrutamento e avaliação dos docentes, além da necessidade de tornar a escola atrativa ao buscar financiamentos externos, ou por meio de contribuições voluntárias, para seu autofinanciamento, inclusive em relação ao desenvolvimento de competências digitais e suas necessidades materiais e tecnológicas. Do ponto de vista da suposta meritocracia dos docentes, afirmou que ensinar estaria deixando de ser um serviço público e tornando-se um ato de prestação individual a serviço da escola-empresa do diretor-administrador e que a abertura à deduções fiscais apenas contribuiria para aumentar a competitividade entre as escolas.

Abravanel (2015), ao analisar as propostas do governo e as críticas recebidas, afirmou que os sindicatos e os estudantes estariam apenas repetindo o mantra de “mais direito ao estudo”, uma vez que estava implícito na reforma a necessidade de tratar melhor os docentes, estabilizando-os nas escolas e pagando-os mais. Diante de sondagens que mostrariam que, para os empregadores, a escola italiana não ensinaria de maneira suficiente as competências necessárias no século XXI, relacionou o elevado desemprego juvenil com a falta de formação recebida na escola, principalmente depois do advento da massificação da educação. A partir de tais premissas, alegou que as escolas italianas não sabem avaliar e que as notas nos históricos escolares deveriam ser capazes de certificar o mérito pessoal de cada estudante para que as empresas consigam selecionar mais facilmente os melhores. Diante das críticas contra a escola-empresa e dos poderes em excesso dado ao diretor-administrador, além de atingir a adequação da formação para o mercado de trabalho, o articulista apoiou a mudança nos papéis profissionais e a avaliação “séria” das escolas, as quais deveriam ser avaliadas, preferencialmente por meio de avaliações externas e objetivas.

Daconto (2015), da revista Panorama, explicou que a greve conseguiu unificar os sindicatos COBAS, CGIL, CISL, UIL, SNALS e GILDA, o que não acontecia desde 2007, sendo contestado principalmente a ampliação dos poderes dos dirigentes, que seria até inconstitucional; o corte de recursos às escolas públicas, com a não atribuição de fundos para a segurança das edificações e para introdução de novas tecnologias; o financiamento das escolas privadas, por meio de dedução fiscal para famílias que inscrevem os filhos em escolas não estatais; a admissão insuficiente de docentes precários, estimados em 600 mil; e o método adotado para as avaliações externas, que

pode penalizar atividades mais criativas e pessoais de estudos se avaliadas apenas por meio de questões fechadas.

Resultados obtidos

As principais críticas feitas ao documento “Pátria Educadora” – currículo nacional ancorado num sistema de avaliação nacional, responsabilização docente por mérito e abertura à privatização da área educacional – também aparecem na lei italiana “Boa Escola”. Em ambos os países, governos teoricamente com preocupações mais sociais (centro-esquerda) parecem sucumbir a propostas economicistas e favoráveis à economia de mercado, deixando a população, mesmo quando se manifesta, refém de imposições legais e bem articuladas em favor da transformação do conhecimento como bem público em bem privado. Segundo Piketty (2014), desconsidera-se que a experiência histórica indica a difusão do conhecimento, tanto no âmbito internacional quanto no doméstico, como principal mecanismo que permite a convergência entre países, devendo ser acessível a todos (bem público) e não restrito por limitações econômicas.

Nota-se, em ambos os países de histórias e contextos tão diferenciados, certa falta de esperança em relação ao futuro ao constatar a ausência de uma opção política viável à promoção de uma educação sustentada em princípios mais humanista. Diante das semelhanças em relação à orientação de caráter neoliberal nos documentos brasileiro e italiano, não é impossível pensar em coincidências superficiais, sendo necessário uma reflexão mais profunda sobre quais serão as consequências desses movimentos que levam a uma cada vez maior concentração da renda, à alienação da população e à desestruturação da formação dos cidadãos, e que, conseqüentemente, acabará por colocar em risco a própria democracia. Enfim, a República Romana não sobreviveu ao Império, nem esse aos bárbaros.

Considerações finais

Que este texto contribua para a intensificação de debates tão urgentes em nosso contexto e que os profissionais da educação possam nele retirar elementos para repensar sua prática e compreender os caminhos trilhados pelas atuais políticas de educação, como forma de resistência e luta em busca de uma avaliação inclusiva e uma política emancipatória que promova uma sociedade mais justa e que consiga formar com qualidade seus cidadãos.

Referências

- ABRAVANEL, R. Una scuola davvero buona? Cinque consigli per la riforma. *Corriere della Sera*, 14 mar. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/6tAJL5>>. Acesso em: 30 jul. 2015
- ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia, 3ª Ed, São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2009
- BIANCHI, A. (org). L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Brescia: La Scuola, 2007
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, DF, 1995
- CISL, Scuola. La Buona Scuola: Leggiamo insieme il D.D.L. Roma: CISL, 26 mar. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/10LzVL>>. Acesso em: 30 jul. 2015

- DACONTO, C. Riforma della scuola: le ragioni dello sciopero. Panorama, 5 mai. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/Pb5EW1>>. Acesso em: 31 jul. 2015
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012
- _____. Pátria Educadora – VI. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. 25 de abr. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/Cdl1wY>>. Acesso em: 02 jul. 2015
- GENOVESI, G. Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi. Roma-Bari: Laterza, 2006
- L'UNIONE DEGLI STUDENTI. La Buona Scuola? Guida critica al disegno di legge. Roma: Unione degli Studenti – il sindacato studentesco, mar. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/ghmMpE>>. Acesso em: 31 jul. 2015
- LA BUONA SCUOLA. Facciamo crescere il paese. Governo Italiano, 2014a. Disponível em: <<http://goo.gl/OYUejR>>. Acesso em: 30 jul. 2015
- _____. La Consultazione. Governo Italiano, 2014b. Disponível em: <<http://goo.gl/PdrWw3>>. Acesso em: 30 jul. 2015
- _____. Dalla consultazione pubblica alla legge. Governo Italiano, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/6YmEh4>>. Acesso em: 30 jul. 2015
- OLIVEIRA, S. B.; MENEGÃO, R. C. S. G. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 647-660, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/tmCl3Q>>. Acesso em: 31 jul. 2015
- PASSODOPOPASSO. Istruzione – Approvata la riforma. Mille giorni per cambiare l'Italia, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/aOJW4n>>. Acesso em: 31 jul. 2015
- PIKETTY, T. O capital no século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014
- RAVITCH, D. The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education. Rev. ed. New York: Basic Books, 2011.
- SAE. Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/q8FWQN>>. Acesso em: 31 jul. 2015
- SCRIMA, F. In Gazzetta Ufficiale la legge, è la numero 107 del 13 luglio 2015. CISL, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/DuHPTZ>>. Acesso em: 31 jul. 2015
- SENATO. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Roma, Itália: Senato della Repubblica, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/sidmxE>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

Gestão e análise de políticas etnorraciais na educação: temáticas afro, afrobrasileira e indígena no currículo

Claudionor Renato da SILVA¹

Três problemáticas articuladas originam o presente estudo teórico, base para projetos de pesquisa (iniciação à pesquisa, iniciação à docência e trabalhos de conclusão de curso em licenciaturas, particularmente, na Pedagogia) e extensão: 1^a) pesquisas demonstram que os mais de 10 anos da Lei 10.639/03 e o imenso volume de formações continuadas nas redes de ensino não garantiram a efetividade das políticas de igualdade racial no currículo da educação básica; 2^a) a lei 11.645/08 que atualiza a 10.639/03 parece estar sendo interpretada e utilizada nas pesquisas e também nas práticas de formação das Redes de Educação como uma lei para temáticas indígenas apenas. Logo, entende-se que há um problema de gestão e de análise destas políticas que visam acima de tudo uma educação das relações etnorraciais na escola básica. A terceira e última problemática é a necessidade de interfaces da Pedagogia com a Administração Pública e as Ciências Sociais, no que tange ao tema das políticas públicas.

Diante disto toma-se como leituras em políticas públicas Bobbio (1998), Frey (2000), Souza (2006). No campo das políticas públicas educacionais, Shiroma; Moraes; Evangelista (2002) e Ball; Mainardes (2011); em políticas públicas educacionais na temática racial, Filice (2011). E, em gestão de políticas educacionais e sociais Sander (1995), Cohen; Franco (2007) e Wu et al. (2014).

Se assume neste texto que no estudo da teoria educacional, no campo da gestão e das políticas é indispensável que a área da Educação estabeleça um sério diálogo com a Administração Pública e as Ciências Sociais (SANDER, 1995; BALL, 2011).

Busca-se, então, aproximações entre Educação, Administração Pública e Ciências Sociais, procurando situar as políticas públicas, num primeiro momento, para base referencial e, num segundo momento, deslocar o (mesmo) discurso para o conceito de políticas educacionais etnorraciais e um modelo de gestão e análise destas políticas que são uma das políticas outras sob a denominação *sociais* (COHEN; FRANCO, 2007; WU et al., 2014).

Segue-se o método bibliográfico em Sampieri; Collado; Lucio (2006) e a primeira leitura tem a finalidade de compreender como as políticas de Estado e os valores, as identidades e a força popular (seja “manobrada”, seja autônoma) vão se constituindo e se articulando como decisórias para que o Estado programe uma forma de condução e regulação social, por meio das leis. Em outras palavras, a força dos movimentos sociais na formulação de políticas pelo Estado. Assim ocorre com as políticas educacionais etnorraciais que dizem respeito às ações afirmativas voltadas às populações negras e indígenas. Estas políticas têm algumas características: elas são especiais; elas são temporárias; podem ser espontâneas, por parte do Estado, ou forçosamente defendida pelos movimentos sociais; são oficializadas, a fim de eliminar desigualdades e firmar os ideais de cidadania e de democracia participativa.

Agora, por que uma política educacional etnorracial como um conceito? A necessidade de estabelecer políticas específicas, principalmente no campo da educação, encontra na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), ratificada na Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) uma excelente oportunidade para estabelecer justiça com o ensino da história e da cultura

¹ Curso de Pedagogia - Câmpus de Arraias - Universidade Federal do Tocantins - UFT/CUA – CEP 77330-000 – Arraias – Tocantins – Brasil - crenato@uft.edu.br - Doutorando em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

africana, afro-brasileira, quilombola e indígena, visando a contribuição à formação artística e cultural do povo brasileiro. Também, a partir da Lei, se rompe com o ciclo naturalizado da ênfase dada ao eurocentrismo ou a ênfase na Europa e sua produção, como sendo mundial, desconsiderando a produção de conhecimento africano, asiático, enfim.

Mas uma política não é tudo sem a gestão. É nesse sentido que se pensa o conceito de políticas educacionais etnorraciais para além do estatuto legal, abrangendo assim a gestão, ou modelos gestacionais e de análise(s) destas políticas no âmbito educacional municipal, estadual, distrital e federal.

Filice (2011) analisa a atuação dos gestores da rede pública na implementação do Artigo 26-A. A autora não avança nas complementações legais 10.639/03 e 11.645/08, mas nos coloca muito à par da efetivação da Lei 10.639/03 em todo território nacional, à época de sua pesquisa.

Procuramos assim, com a conceituação de políticas educacionais etnorraciais caminhar para além das leis instituídas e pensar sua gestão e análise nas unidades e sistemas escolares. Isso implica ações e micro ações no ambiente escolar, na unidade escolar, tendo como referência o gestor escolar e gestor da rede de ensino; estes como agentes de efetivação e de gestão das políticas educacionais etnorraciais. São os gestores que operacionalizam, dinamizam o aspecto legal na instituição. Ele tem o poder democrático, conciliador de ação/transformação da unidade escolar (FILICE, 2011).

No que diz respeito às políticas públicas antirracistas na educação básica, concordamos com Filice (2011) que recai sobre esse agente do processo administrativo e educativo, o gestor, o desafio da efetivação de uma educação igualitativa e antipreconceituosa que se materialize no Projeto Político Pedagógico, mas que se vivencie na sala de aula e nos espaços da escola.

Assim, duas décadas depois da promulgação da CF/88 e cinco anos da promulgação da lei n. 10.639/03, não obstante a obrigatoriedade legal, revelam-se, na não implementação, diferentes aspectos da cultura do racismo no Brasil. Os relatos dos gestores mostram um quadro complexo de preconceito e discriminação que não são reconhecidos e combatidos com veemência pelo poder público. A ausência de ações articuladas e sistemáticas entre os diferentes poderes – federal, distrital, estadual e municipal – sinaliza a insuficiência de investimentos financeiros e ações articuladas às necessidades locais dos entes federados, como forma de viabilizar a implementação da lei nacionalmente (FILICE, 2011, p. 7-8).

Estudos de análise da primeira década da Lei 10.639/03 confirmam as mesmas conclusões, por exemplo, Silva; Oliveira (2013).

A seguir apresenta-se o Modelo de gestão de Benno Sander e o de Análise de K. Frey como pontos de partida teóricos para a gestão e análise de políticas etnorraciais na educação.

O modelo multidimensional de benno sander

Benno Sander em seus estudos sobre a administração educacional na América Latina propõe um modelo para a gestão educacional, sobretudo de gestão de políticas que encaminham não só processos constantes de avaliação, mas, fundamentalmente, o perfil do administrador escolar para organização e processo das políticas educacionais.

Embora seja um modelo geral para a organização escolar com as marcas da gestão democrática, utilizo o modelo multidimensional, especificamente para a gestão das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A ideia de Sander (1995) na construção do modelo multidimensional parte da premissa que “a administração é concebida como um fenômeno global com múltiplas orientações ou dimensões analíticas e praxiológicas (p. 55)”.

O Quadro 1 é a apresentação do modelo multidimensional de administração da educação proposto por B. Sander.

Quadro 1 – Modelo Multidimensional de Gestão de Políticas Educacionais (FONTE: Adaptado de Sander, 1995).

<i>Dimensões Analíticas</i>	DIMENSÕES SUBSTANTIVAS	Dimensões Instrumentais
<i>Intrínsecas</i>	Cultural Critério: Relevância	Pedagógico Critério: Eficácia
<i>Extrínsecas</i>	Político Critério: Efetividade	Econômico Critério: Eficiência

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a gestão de políticas públicas em educação, segundo o modelo multidimensional, o ponto de partida é a instrumentalidade da eficiência econômica, não só para a efetivação pedagógica, mas, principalmente para a avaliação do processo de implementação (eficácia). Isso implica a importância dos recursos financeiros investidos e o retorno dos mesmos; a gestão financeira das políticas. No caso educacional: formação de professores com cursos de atualização profissional, compra de livros paradidáticos, investimentos em brinquedos, enfim.

Da instrumentalidade à sistematização com os critérios de efetividade e relevância. A discussão presente aqui é a forma com que a política atende às demandas sociais e culturais. Como as políticas se consubstanciam na realidade do entorno social?

(...) a efetividade mede a capacidade de produzir respostas ou soluções para os problemas politicamente identificados pelos participantes da comunidade mais ampla. Em determinados aspectos, o conceito de efetividade está associado ao de responsabilidade social – *accountability* – segundo o qual a administração deve prestar contas e responder pelos seus atos em função das preocupações e prioridades vigentes na comunidade (...). Na realidade, o conceito de efetividade supõe um compromisso real e verdadeiro com o alcance dos objetivos sociais e com o atendimento das demandas políticas da comunidade (SANDER, 1995, p. 48).

Nesse atendimento às demandas se relaciona a última instância do modelo gestacional: a relevância. O aspecto da relevância denota o quão culturalmente a política está comprometida com a comunidade. Revela, ademais, no plano educacional, como a gestão democrática da escola está coadunada com os valores estéticos e artísticos da comunidade. Em outras palavras, o gestor do modelo multidimensional procura atender, representar, todas as culturas presentes na comunidade. Ou seja, há o incentivo e a produção para cidadania. Assegura-se a qualidade de vida *de e para* todos.

No modelo gestacional multidimensional fica evidente o papel ou o perfil do gestor: ele desenvolve competências para solução de problemas como captador e gerenciador de recursos (eficiência); formulador e acompanhador das implementações

curriculares e pedagógicas, assegurando o processo (eficácia); é um político e articulador nas relações humanas e ideológicas externas e internas do sistema (efetividade) e, fundamentalmente, é um articulador de contextualização e adequação cultural no trânsito entre a instituição gestada e a sociedade do entorno (relevância).

São muitos os desafios colocados à gestão educacional, segundo Sander (1995). O autor considera, acima de tudo, que o modelo multidimensional “(...) é uma nova tentativa de síntese teórica (...) no campo da administração da educação (p.68)”. Logo, não é a única, existem outras. Sander (1995) caracteriza esses desafios da gestão em educação que podem ser resumidos:

A articulação da gestão educacional ao desenvolvimento dos Estados nação (foco na cooperação internacional, por exemplo, o Mercosul Educacional).

Um foco no desenvolvimento humano sustentável e gerência social.

Teoria crítica e participação coletiva na gestão da educação.

Relevância da escola e efetividade da comunidade no contexto das promessas e falácias da descentralização administrativa.

Gestão democrática para uma educação de qualidade – qualidade entendida como qualidade de vida, cidadania e direitos humanos.

A policy analysis de k. Frey

K. Frey apresenta-nos que os conceitos e abordagens por ele discutidos para as políticas públicas são oriundos dos países europeus com democracias estáveis. A tentativa de articulá-las à Estados em desenvolvimento, como o Brasil é justamente nos ajudar a compreender, de que forma, políticas públicas podem ser melhor analisadas e particularizadas para o fim das desigualdades sociais e, nesse sentido, como tais políticas podem contribuir para que o Estado se torne mais forte, estável e garanta os direitos para todos e em igualdade.

O Brasil se encaixa na classificação de uma *democracia delegativa* e num *regime neopatrimonial* em que a política é ao mesmo tempo moderna e tradicional. O que implica alguns obstáculos para a efetiva concretização de políticas visando a transformação social (FREY, 2000).

Segundo Frey (2000) estudos sobre políticas públicas é muito recente. As poucas produções são apenas descritivas e com pouco rigor na construção epistemológica.

Já no Brasil, estudos sobre políticas públicas foram realizados só recentemente. Nesses estudos, ainda esporádicos, deu-se ênfase ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Deve-se atentar para o fato de que programas ou políticas setoriais foram examinados com respeito a seus efeitos e que esses estudos foram antes de mais nada de natureza descritiva com graus de complexidade analítica e metodológica bastante distintos”. Predominam microabordagens contextualizadas, porém dissociadas dos macroprocessos ou ainda restritas a um único approach. e limitadas no tempo (...) Normalmente, tais estudos carecem de um embasamento teórico que deve ser considerado um pressuposto para que se possa chegar a um maior grau de generalização dos resultados adquiridos (FREY, 2000, p. 214-215).

Policy Analysis também é um conceito, uma abordagem em construção. E, segundo Frey (2000) é importante para o estudo das políticas públicas, ou seja, a

“empíria e prática política (FREY, 2000, p. 215)”. Como são construídas em países com democracias consolidadas, o esforço conceitual de K. Frey é possibilitar que tais conceitos sejam adequados ou particularizados em países em desenvolvimento. A palavra usada por K. Frey é *adaptação*: adaptação dos instrumentos de análise para políticas às condições peculiares das sociedades em desenvolvimento.

Para K. Frey a análise de políticas públicas (*Policy Analysis*), enquanto quadro teórico deve ser compreendido sob os aportes das abordagens *neoinstitucional* e *análise de estilos político*. Devem ser consideradas ainda, duas dimensões: a institucional (*polity*) e a processual (*politics*).

Um aspecto importante nesse estudo de K. Frey é justamente essa preocupação com o contexto; a preocupação de que as políticas públicas sejam adequadas às realidades sociais, étnicas, econômicas e dessa forma, destacar, num primeiro momento a importância das instituições na consolidação das políticas.

Considerando as políticas etnoraciais, propriamente as Leis 10.639/03 e a 11.645/08, mesmo havendo a política, as instituições escolares ainda não atenderam e entenderam as especificidades de implantação no currículo da educação básica. Os estudos de Filice (2011) confirmaram isso.

A conceituação ou inferência da *cultura política* apontada por Frey (2000) parece nos esclarecer no caso brasileiro, como as políticas instituídas não implicam em efetividade. E, da mesma forma, como a participação popular, no caso, os movimentos sociais também são decisivos para a constituição das políticas. Foi exatamente o que aconteceu com a Lei 10.639/03 após anos e anos de luta e participação dos movimentos para a inserção no currículo escolar da história e cultura africana e afro-brasileira.

Isso justifica, por exemplo, que um currículo que atende às Leis 10.639/03 e 11.645/08 nem sempre são configuradas numa Rede Pública, como os estudos vêm demonstrando. Às vezes se restringem à gestores ou professores envolvidos nas temáticas étnicorraciais, como bem demonstrou Filice (2011).

K. Frey destaca ainda a importância da realidade empírica. Nesse caso, o presente estudo caminha para a colocação do autor que a aproximação da realidade é um dos primeiros passos para a análise e avaliação de políticas públicas.

Um estudo de políticas públicas que, na sua análise e avaliação, quer fazer justiça - pelo menos aproximadamente - à realidade empírica, dificilmente, pode, no caso da existência de déficits de informação, deixar de dirigir uma parte dos esforços de pesquisa para esses levantamentos primários, ainda que isso possa significar - por consequência das limitações de capacidades e recursos disponíveis - cortes nas pretensões referentes à profundidade das investigações sobre a dimensão “policy”. Só desta maneira é possível, no meu entender, corresponder à pretensão de analisar as interdependências recíprocas entre as instituições políticas, os processos políticos e os conteúdos concretos das políticas (...). Faz-se necessário um certo grau de deslocamento do foco dos estudos da parte dos programas, planos e resultados materiais para os pontos de interseção entre estes por um lado e os processos e instituições por outro, dependendo a necessária intensidade do grau de deslocamento do próprio grau de fluidez que caracteriza estes pontos de interseção. Devem ser, portanto, as próprias características empíricas básicas, a serem levantadas por estudos empíricos preliminares, as condicionantes primordiais para a configuração final do “design” de pesquisa. Impõe-se com isso a questão de como pesar essas três dimensões na realização de estudos de políticas públicas. No meu entender, essa

questão não pode ser respondida de forma definitiva e na base de uma reflexão meramente teórica, mas depende sobretudo das condicionantes empíricas concretas. Porém, as particularidades institucionais e culturais de cada tipo de sociedade podem nos proporcionar elementos para uma correspondente adaptação da abordagem da “policy analysis” (FREY, 2000, p. 246-247, grifo meu).

A citação acima é fundamental para a problemática aqui construída, na medida em que se pretende compreender e avaliar a aplicabilidade e efetividade no currículo da educação básica, concernente as Leis 10.639/03 e na 11.645/08 em que só terão sentido, se articuladas, as três configurações impostas por Frey, qual sejam: as instituições políticas, os processos políticos e os conteúdos concretos das políticas. Só os conteúdos concretos ou só os processos políticos não são suficientes. Logo, só os resultados das pesquisas, por exemplo, não dizem nada sem um modelo que as avalie e no caso da gestão, um mínimo de acompanhamento de efetividades seja das políticas seja das pesquisas, pois o que realmente importa é que tais leis se encontrem no currículo das escolas, no âmbito federal, estadual, do Distrito Federal e dos municípios.

Logo, uma adaptação da *policy analysis* na questão educacional deve estar condicionada à realidade das escolas, das redes de ensino e do cotidiano dos professores o que implica, a efetiva atuação da gestão da unidade escolar e do sistema educacional.

Considerações quase finais

Para Bobbio (1998) só há o reconhecimento de direito se há um sistema que normatiza, que encaminha as ações requeridas. Convivem direito e obrigação. Nesse sentido, as políticas educacionais etnoraciais representadas na Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 e outros marcos legais, são o direito reconhecido das minorias não representadas na sociedade e na educação e, deste reconhecimento, obriga-se, no sistema educacional, a prática de uma educação antirracista, antipreconceituosa.

Dentre outros aspectos, tidos como fundamentais na análise deste trabalho, têm-se uma gestão que não confirma posicionamento na efetivação do currículo e das práticas educacionais: verifica-se uma neutralidade desta gestão no que se refere à organização de uma proposta na diversidade, efetiva, real e não somente discursiva. Cabe aos agentes da política educacional étnicorracial (gestores, coordenadores e docentes) a efetivação da Lei 10.639/03 (FILICE, 2011).

Sobre a gestão de políticas educacionais nas redes de ensino de educação básica pautadas na etnicidade, Filice (2011) afirma que ela só é efetiva nos princípios da gestão democrática e num Projeto Político Pedagógico da unidade escolar que se firme num compromisso real de todos os atores envolvidos na dinâmica da escola.

A proposta do Modelo Multidimensional pode ser uma estratégia de gestão desta política, já que a operacionaliza não se dá só no plano instrumental pedagógico. E talvez aqui esteja o grande problema apontado por Filice (2011) e revelado nas pesquisas aqui inventariadas: a efetivação das leis aqui abordadas, portanto, das políticas, são localizadas, se dão somente e tão somente no plano pedagógico e, fundamentalmente, para fins de pesquisa. Ao final da dissertação ou da tese, tudo volta ao normal, ao que era antes. O que a gestão multidimensional faz é justamente mobilizar o gestor educacional, da rede e da unidade escolar, para a continuidade e a constante avaliação em processo das pesquisas realizadas.

O estudo de Filice (2011) indica que há muita lentidão por parte das secretarias em efetivar a lei no âmbito do currículo e da escola. Entre as dificuldades apontadas

estão: a falta de continuidades das formações de professores em que as reflexões e ações se reduzem a projetos de trabalho nas datas específicas, folclorizando a educação das relações étnicorraciais. Isso leva a concluir que a política pública tem um caminho muito longo entre a letra da lei a realidade da sala de aula. E, portanto, temos uma política educacional etnorracial que ainda não se efetiva na sua integralidade do trânsito dos espaços da sala de aula ao gabinete do Secretário da Educação/ Ministro da Educação; ela ocorre, ela acontece, mas não como o esperado pela própria legislação etnorracial e como a expectativa dos acadêmicos, pesquisadores e professores engajados na temática étnicorracial, bem como dos movimentos negros, efetivamente.

Quanto à análise e avaliação das políticas educacionais étnicorraciais, apoiado em Frey (2000), as Leis citadas e estudadas são apenas uma política que não encontra terreno de efetividade justamente porque o Estado é, ao mesmo tempo, o instituidor, mas não fiscalizador, assim, há necessidade de processos contínuos avaliativos e de acompanhamento, como apontam Wu et al. (2014).

Como Filice (2011) bem mostrou, bem como as pesquisas aqui elencadas, as implementações são muito pontuais, locais, não são efetivas na totalidade do território brasileiro. Isso significa segundo Frey (2000) que o aspecto institucional é determinante nas políticas educacionais étnicorraciais. E, se não houver o processo de legitimação e atuação, também as políticas são simplesmente políticas, leis são simplesmente leis.

Assim o modelo multidimensional, como um modelo de gestão, dentre outros possíveis, para as políticas educacionais etnorraciais e a análise avaliativa de políticas proposta por Frey contribuem para se colocar de volta à Pedagogia a importância e a decisiva colocação da teoria para se pensar a prática e transformá-la numa perspectiva dialética convencionalmente chamada de *práxis*. Logo, o que temos aqui é uma *práxis gestacional* ou uma *práxis de gestão e uma práxis de avaliação de políticas*. Uma *práxis* teórica, mas também aplicativa, como afirma Ball

A teoria pode separar-nos das “contingências que nos fazem ser o que somos; ela abre possibilidades de não mais continuarmos sendo, fazendo ou pensando o que nós vemos, fazemos ou pensamos” (...). A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência (BALL, 2011, p. 93).

Referências

BALL, S.J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.J. MAINARDES, J. (orgs.). Políticas Educacionais. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

BALL, S.J. MAINARDES, J. (orgs.). Políticas Educacionais. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

COHEN, E. FRANCO, R. Gestão social: Como obter eficiência e impacto nas políticas sociais. Brasília: ENAP, 2007.

FILICE, R.C.G. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, nº 21, jun., 2000, p. 212- 259.

SAMPIERI, R.H. COLLADO, C.H. LUCIO, P.B. Metodologia de Pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2006.

SANDER, B. Gestão da educação na América Latina. Construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SHIROMA, E. O. MORAES, M.C. M. EVANGELISTA, O. Política Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C.R. OLIVEIRA, E.A. Política educacional étnicorracial: os 10 anos da lei 10.639/03. Discutindo gestão e políticas públicas na educação. Anais da I Semana de Pós-graduação em Ciência Política. Interfaces da Ciência Política. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

WU, X. RAMESH, M. HOWLETT, M. FRITZEN, S. Guia de políticas públicas: gerenciando processos. Brasília: ENAP, 2014.

Gestão democrática e cooperativismo: construindo cidadania

Luiz Eduardo ZERBINI¹

Carlos Augusto de SOUZA²

Moacir de GÓES³

Carlos Tertuliano da Silva GONÇALVES⁴

A cooperação sempre esteve presente na história do homem. Desde seu primitivismo, utilizavam-se da cooperação para alcançar seus objetivos. O homem apresenta transformações desde o primórdio do seu desenvolvimento período este em que dando evasão do sentimento fazendo uso do seu livre arbítrio utilizando a ganância e da força bruta para suprimir os mais fracos subordinando-os a escravidão. Em todas as fases da evolução da civilização humana, o trabalhador tem buscado meios para se organizar. No início formaram-se os clãs, as tribos, com o uso da terra para agricultura, com a atividade produtiva ocorreram uma intensificação no processo organizacional, prevalecendo à lei dos mais fortes.

O homem cultivando a terra mesmo em atividade de subsistência passou a ter excedente de produção, passando a fazer uso da troca (escambo). A atividade produtiva até o início da idade moderna foi essencialmente de subsistência, com o aumento de produção em decorrência de novos conhecimentos passou a gerar excedentes de produção o que formou o mercado de bens produzidos, o produtor que produz o suficiente para o consumo de subsistência e comercializa o excedente mantém-se na subsistência e carência de tudo.

Assim como o Cooperativismo, a gestão democrática tem sua origem nos primórdios da civilização com os conselhos dos clãs, os anciãos respondiam pela ordem na comunidade. Dados mencionam que os hebreus a milhares anos faziam uso dos conselhos do clã para solucionar os conflitos da comunidade, assim como os visigodos e os greco-romanos.

Nos últimos anos, no Brasil, depois da Constituição de 1988, ficou assegurado o princípio da Gestão Democrática nas escolas públicas, no entanto criar esta cultura ainda parece muito longe do ideal, pois a comunidade escolar tem dificuldade de dialogar e buscar soluções em conjunto para os problemas do cotidiano da escola.

O cooperativismo

¹Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 13.735-039 – Mococa /SP – Brasil – lezerbini1@hotmail.com

²Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 13.735-000 – Mococa /SP – Brasil – carlossba21@hotmail.com

³Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977);Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

⁴Graduado em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa - FATEC Mococa -(2014) – 37.820-000 – Arceburgo/MG – Brasil – kaka011001@hotmail.com

Rebonato (1985) afirma que a organização das primeiras cooperativas “surge em meados do século XVI” influenciadas pela prática do associativismo que já existia desde outras épocas, a associação coletiva apresenta seu início nas construções de armazéns, fábricas, empresas rurais buscando o bem coletivo. (REBONATO, 1985, p. 9-52).

As primeiras ideias de organizar e formar o cooperativismo para desvincular das amarras dos padrões surgiu na Inglaterra com Robert Owen e William King e posteriormente na França com François Charles Fourier e Louis Blanc, que eram os principais centros da cultura econômica.

No século XVI com o crescimento dos mercados, cidadãos livres do despotismo da igreja impelidos pelo ideal solidário no contexto da evolução das relações socioeconômicas, período em que fundamenta a economia os mesmos formam o associativismo, e posteriormente o cooperativismo, fundamentando a economia social tendo como participantes o proletariado, indivíduos a margem do sistema econômico vigente na época. Sistema o qual usa a capacidade máxima de produtividade do trabalhador com o maior número possível de hora trabalhada por dia e remuneração insuficiente para subsistência, gerando diferenças financeiras e sociais gigantescas entre o proprietário e o trabalhador sendo este ficando em extrema miséria mesmo trabalhado por 14 horas por dia ou mais.

Figueiredo (2000) nos fala “É uma instituição de natureza mais defensiva, na medida em que visa proteger o indivíduo e sua família dos riscos que os ameaçam perante os proprietários inescrupulosos.” (FIGUEIREDO, 2000, p. 224).

“Uma das primeiras evidências da teoria econômica cooperativista estão vinculados a P. C. Plockboy, um holandês radicado na Inglaterra que publicou **Os procedimentos que Torne Felizes os Pobres Desta Nação e Outros Povos em 1659**”. (PINHO, 1977, p.74).

Um inglês de grande expressão para o pensamento econômico cooperativista viveu na Inglaterra no período de 1654 a 1725 chamado John Bells, um socialista, que publicou a obra “**Proposições para Criação de uma Associação de Trabalho de Todas as Indústrias Úteis e da agricultura.**” as quais deveriam ser compostas por “[...] 300 a 3000 associados com o objetivo de não permitir que os intermediários e as indústrias não explorassem os trabalhadores da associação de trabalho, pagando os honorários do advogado desde que necessário defendê-los.” (OLIVEIRA, 1979, p.19).

O pensamento de Plockboy e John Bells não apresentou repercussão ao ser publicado, mas foi o primórdio do idealismo para constituir o cooperativismo no século XIX, momento em que os trabalhadores revoltados com sistema adotado para economia privava-os de uma vida digna. Os trabalhadores submetidos a condições de trabalho estafante, remuneração de subsistência e de vida sub-humana, sem uma legislação trabalhista e previdenciária associaram-se em organizações trabalhistas como as *trade unions* (sindicatos), para lutarem contra a proibição de qualquer forma de associação de defesa dos trabalhadores, que havia migrado em massa do meio rural.

Robert Owen um grande industrial da Europa, socialista e com pensamento cooperativista que trabalhou em prol dos funcionários de sua fábrica e preocupado com a alta taxa de desemprego no período da I Revolução Industrial, publicou duas obras intituladas *New View of Society* e *Book of the Moral World*.

Owen não concordava com o sistema que os industriais usavam, transformou sua fábrica de fios e algodão de New Larnark (Escócia) em uma colônia- modelo, tornando os trabalhadores pessoas dignas, crianças com menos de 10 anos não podendo trabalhar e crianças com dois anos eram educadas em escolas, reduziu a carga horária, criou amparo à velhice para pessoas que trabalharam a vida toda e não possuíam amparo após

deixar o trabalho devido à idade, criou um sistema previdenciário para os trabalhadores inválidos e assistência aos doentes. Deu condições de vida digna aos trabalhadores, instalando refeitório na fábrica e criando cidades-jardins confortáveis.

Em vários estudos pesquisados nota-se que com recursos próprios e a ajuda de trabalhadores que simpatizaram com seus pensamentos várias cooperativas foram fundadas e um que se destaca é Willian King que em 1826 fundou a cooperativa de consumo em Brighton. Ele preconizava a formação de uma cooperativa cotizada com aplicação de pequenas quantias mensais para formarem um fundo até que pudesse formar recursos suficientes para a compra de mercadorias e os cooperados comprariam em comum. O lucro gerado na venda das mercadorias reverteria na compra dos insumos mais procurados, tendo assim duas espécies de capitalização; as cotizações e os lucros.

Com os princípios do cooperativismo, os tecelões de Rochdale, amadureceram os ideais e organizaram uma associação de proletariados onde todos, durante um ano, economizaram a quantia de uma libra esterlina cada um, formalizando em dezembro de 1844 uma sociedade e inaugurando o armazém cooperativo de Toad Lane, no Beco do Sapo, com o nome de Rochdale Society of Equitable Pioneers (OLIVEIRA, 1979, p. 273).

Luz Filho (1961) que nos fala sobre a vida dos cooperados:

E esses modestos tecelões que não sabiam economia política, que não tinham estudado ciências sociais, mas que tinham, em contraposição, um sentido profundo da realidade, e que experimentaram, sobretudo, a imperiosa necessidade de viver um pouco melhor com o mesmo salário, chegaram a esta conclusão: que, para realizar esse desejo, tinham que renunciar ao velho sistema de comprar cada um isoladamente, fundar uma sociedade que, agrupando o poder aquisitivo de cada um deles, lhes permitisse realizar compras em conjunto, beneficiando-se desse modo com as bonificações correntes nos preços das vendas em grosso. (LUZ FILHO, 1961, p. 38).

Os princípios e normas da cooperativa de Rochdale tornou um amálgama dos pensamentos dos precursores do cooperativismo, pensamentos estes que expressam o sentimento social através de uma inspiração democrática de adesão livre e espontânea; neutralidade político-religiosa, prática da democracia pura, onde uma pessoa representa apenas um voto; eliminação do lucro mercantil - com a devolução das sobras proporcionalmente às operações de cada um, redistribuição ao capital com juros limitados; fomento à educação, para preparar as gerações futuras e garantir a continuidade do sistema .

A luta e o esforço dos tecelões de Rochdale motivaram a expansão do movimento cooperativista para outros sistemas, como de produção, crédito, educação, serviços e outros.

Concernente ao sistema econômico capitalista, o cooperativismo foi considerado o “caminho do meio”, sendo o permeio entre o capitalismo como base de manutenção para que não sobrepuje com suas atitudes anti-humanitária e do socialismo como base de equilíbrio harmonioso de distribuição e riqueza.

O mercado de trabalho apresenta transformações e exigem neste início de século profissionais qualificados. Considerando que no Brasil e em todos os países em desenvolvimento e mesmo nos países desenvolvidos, que recebem imigrantes sem qualificação profissional deixando uma legião a margem dessa exigência, acentuando os níveis de desemprego, a exclusão social, a marginalidade.

A exclusão social acentua-se neste início de século devido à falta de educação a toda criança e o preparo profissional que todos os governantes têm a obrigação de fornecer a todo cidadão seja de que classe social pertencer.

É Juvêncio; Andrade; Panzutti (2000) que nos relata os princípios e doutrinas das cooperativas:

No âmbito da doutrina cooperativista há pensadores que apresentam argumentos diversos, no entanto, existem características comuns e fundamentais que persistem até hoje no movimento cooperativo moderno, são elas: [...] o princípio da harmonia de vida e não o da luta pela vida; [...] a cooperação é uma ação das classes laboriosas da nação; [...] a emancipação das classes operárias se faz por iniciativa própria de interesses; a prestação de serviços sem interesse de lucro; a ideia de grande organização federativa: as unidades cooperativas não são consideradas isoladamente, mas como [...] organização federativa posta a serviço do interesse geral; [...] organização cooperativa de economia social: o objetivo do movimento é a transformação do regime econômico social atual em outro baseado na organização cooperativa da economia social. (JUVÊNCIO; ANDRADE; PANZUTTI, 2000, p. 15).

Muitos destes princípios estão presentes no ideal de Gestão democrática na educação e de forma muito acentuada no cooperativismo, dando aos membros da cooperativa ou da escola a oportunidade de participar das decisões que nortearão suas ações em todas as atividades do seu cotidiano.

Gestão democrática no Brasil e na educação

O livro História da cidadania, ordenado por Pinsky (2003) cita a constituição das cidades-estado, onde considera que as discussões acompanhadas de injúrias e ameaças decorrentes do aumento da população e da convivência em grupo, não originaria de linhagem ou autoridade superior, mas da convivência em grupo e das diferenças de pensamentos, o que tornava necessário a solução através de toda a comunidade em consenso. Vejamos:

Os conselhos organizados no primórdio da civilização deram origem ao Estado e aos atuais poderes Judiciário e Legislativo. As cidades-Estado do período greco-romano, no exame de Guarinello, foram comunidades muito mais vigorosas do que nos Estados-nacionais atuais. E foram conduzidos por um forte sentimento contundente dessas comunidades. O início dos conselhos de anciãos teve por base a sabedoria, o respeito, a virtude. (PINSKY, 2003, p. 33)

No Brasil, no início da criação dos conselhos tem sua origem no século passado, como primórdio o Conselho dos Notáveis. A escolha para o conselho dos notáveis era realizada com o conhecimento de todos, mas com cunho governamental, com âmbito estadual e nacional com especificidade nas áreas de educação saúde, cultura e assistência social. Os conselhos assumiam caráter técnico, que convergia para as questões de normatização e conferindo poderes para os respectivos sistemas.

Com o fim da ditadura militar e o início da democracia, juntamente com o advento da internet, que tornou o processo de informação e comunicação mais ágil, surgiram novos mecanismos de gestão pública desenvolvendo políticas setorizadas.

A constituinte de 1988 instituiu os conselhos de gestores de políticas públicas no Brasil, com especificidade política onde o governo alia o saber letrado com o saber da experiência vivida. No âmbito da federação há conselhos nacionais, estaduais e

municipais nas áreas de educação, saúde, cultura, esporte assistência social, previdência, meio ambiente, ciência e tecnologia, direitos humanos, etc.

Para a implantação da Gestão Democrática ganhou muita força nos últimos anos a criação de Conselhos com representantes da comunidade para a formulação de políticas públicas em vários setores da vida da sociedade.

A intensa presença das sociedades de classe da educação pública, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, nos debates da Constituinte, permitiu a inclusão, no artigo 206, item VI da Constituição de 1988, o princípio da gestão democrática do ensino público.

Os conselhos de educação propostos e criados para os sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada tem a finalidade de tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes. Os conselhos embora complementem a estrutura de gestão dos sistemas de ensino, não fala pelo governo, mas falam ao governo em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgãos de Estado.

A história relata que a ligação entre os conselhos e as instâncias executivas do Ministério e das Secretarias de Educação não foi tão harmoniosa, mas carregada de apreensão e desavença, de aumento e estreitamento da autonomia dos conselhos, com quebra de relações e retomadas. Esses conflitos permanecem presentes no exercício do poder na gestão pública.

Vejam os que Bastos (2002) comenta sobre o processo de transição para a democracia:

A transição para a democracia política não conseguiu abolir o regime de correlação de forças desiguais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as secretarias de educação, entre estas e as escolas. Esta correlação de forças desiguais vem explicitando a cada momento, ora pelo controle do conhecimento na escola, ora pelo arrocho salarial dos professores e funcionários, ora pelo sucateamento dos equipamentos da escola. (BASTOS, 2002, p.8).

A quem pertence à escola pública? Se pertencer ao governo federal, estadual, ao diretor, estamos diante da dominação patrimonialista do bem público, da posse, que leva ao jogo de interesses de quem está no poder. Se for reconhecida como pertencendo ao público, à cidadania, estamos fazendo uso da concepção democrática, que leva ao jogo do projeto coletivo de vida. E nessa concepção a participação deixa de ser mero auxílio para tornar-se exercício de poder sobre aquilo que pertence à sociedade. O cidadão somente assume compromisso com aquilo que lhes diz respeito, que tem propósito para suas vidas, desempenhando seu poder, tomando parte das decisões, pois estão conscientes de que sua participação afetará a si e a sua comunidade.

O cidadão somente participará com atitude franciscana estabelecendo a cultura de fazer em detrimento do próximo e do coletivo social, tendo consciência de que a escola pertence ao cidadão e não aos governantes que são transitórios. A função que ocupada por um período na gestão democrática é de interesse coletivo sem interesse financeiro, ocupando um cargo no qual todos têm os mesmos direitos de opinar, trabalhando como servidor da sociedade.

Desde o Brasil imperial o sistema político e cultural tem feito napoleônico com propensão à excessiva regulamentação das ações, especialmente na área da educação, considerando que normas podem promover a cidadania, a ética e outras virtudes.

Gomes lembra que Anísio Teixeira (1962) nos alertou sobre a ambivalência da vida brasileira, em sua dupla personalidade, oficial e real, em que a lei era tida como algo mágico, capaz de mudar a face das coisas, de modo que leis perfeitas seria uma ponte para mudar a realidade.

Há décadas que está sendo destacada a gestão democrática o caminho para que haja a interação dos pais de alunos, movimentos sindicais e governo. Desde 1920 no Brasil inicia a abertura da escola para a sociedade, principalmente a década de trinta nos períodos em que com veemência foi defendido a abertura da escola para pais e familiares dos alunos.

Com a abertura da escola para a comunidade não houve progresso expressivo porque o governo não permitiu que a sociedade pudesse participar de decisões pertinentes a ação pedagógica, mas apenas em torno de iniciativas como melhoria do nível de higiene, educação moral e cívica. Esta abertura esta associada às escolas que possui alunos de baixa renda, prevalecendo o sistema para escolas em que tem alunos de classe média alta, escolas que não precisavam de mudança devida, prevalecendo a harmonia entre o conteúdo pedagógico e as classes sociais que tinham acesso, dando prioridade aos interesses privados e particulares, favores pessoais e interesse de pequenos grupos.

É Spósito (2002), quem nos auxilia para compreender os modelos, práticas e estruturas da educação no país:

Já analisado por Bobbio, reside na incompatibilidade existente entre modelos burocráticos e práticas democráticas. Não há democratização possível, ou gestão democrática da educação ao lado de estruturas administrativas burocratizadas e, conseqüentemente, centralizadas e verticalizadas, características rotineiras dos organismos públicos no Brasil, na área da educação. (SPÓSITO, 2002, p. 45-49).

Uma educação para a autonomia exige que educadores, gestores e toda comunidade no entorno da escola estejam abertos ao diálogo e entendimento para buscarem juntos a melhor alternativa para os problemas escolares de natureza pedagógica e administrativa. É neste sentido que a Gestão Democrática pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Considerações finais

Nos últimos anos foi perceptível o crescimento de novas formas e novos mecanismos atribuídos aos processos de democratização e descentralização da gestão dos sistemas de ensino, o que se comprova pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar, no desenvolvimento de estudos em vários congressos de educadores e nos meios acadêmicos do País, assim como nas medidas adotadas pelos governos nas suas diferentes esferas.

Para a melhoria da educação é preciso estabelecer novas relações entre escola e sociedade, é preciso que se promova efetivamente a democratização na gestão e que se respeite as decisões do coletivo, assim como ocorre nas assembléias das cooperativas. Refletir e discutir a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de ressignificar os controles formais e priorizar os controles por avaliação de resultados, incentivar a autonomia das escolas, com a participação da comunidade escolar no controle social da escola. Tais concepções e práticas, tão caras ao cooperativismo, estão associadas ao novo papel do Estado e de suas instâncias e a uma reformulação dos cursos de formação profissional em educação.

Não se pode negar que a qualidade do ensino passa pela gestão democrática. Instituinto mecanismos de participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, torna-se possível superar

as relações autoritárias de poder, o individualismo e as desigualdades, e promover uma educação de qualidade.

A gestão democrática é imprescindível para estabelecer uma cultura de participação sem a qual não se exterminará o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção, que perpetuam o sistema de dominação e o subdesenvolvimento. A gestão democrática, como o cooperativismo, tem um caráter pedagógico: ela transforma a escola num laboratório de cidadania.

Referências

- BASTOS, João Baptista (Org). Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In Gestão democrática. Rio de Janeiro DP&A: SEPE, 2002
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Tradução Carmen C. Varriale et al. Coordenação de tradução João Ferreira. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991. vol. 1.
- FIGUEIREDO, Ronise de Magalhães. Dicionário Prático de Cooperativismo. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.
- GUARINELLO, Norberto L. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; Carla Bassanezi (Orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.
- HUGON, Paul. História das Doutrinas Econômicas. 14ª ed. São Paulo: Atlas, 1980.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LUZ FILHO, Fábio. Teoria e Prática das Sociedades Cooperativas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1961.
- OLIVEIRA, Nestor Braz de. Cooperativismo: guia prático. Porto Alegre: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1979.
- PINHO, Diva Benevides. O Cooperativismo no Brasil Desenvolvido e no Brasil Subdesenvolvido. São Paulo: USP, 1965,
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.
- REBONATTO, Carlos Alberto Trindade. A Cooperação e o Cooperativismo: retrospecto histórico, classificação e natureza jurídico das cooperativas. In Revista Perspectiva Econômica Ano XIX, n.º 51, 1985.
- SCHNEIDER, José Odelso. Democracia, participação e autonomia cooperativa. São Leopoldo: UNISINOS, 1991.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: Gestão democrática. BASTOS, João Batista (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.z

Desempenho dos alunos do 9 ano: uma visão social e institucional

Sheyrlani tatianny da SILVA

Durante dois anos atuando como Psicóloga Educacional de uma rede de ensino particular, a principal queixa era referente ao desempenho dos alunos, ou melhor, o baixo desempenho dos alunos. Porém, um grupo específico liderava esse “ranking”, tornando-se então uma demanda no setor de Psicologia: os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Além do desempenho desses alunos, outras queixas eram trazidas, como por exemplo, indisciplina, preguiça, desinteresse e, as famílias também se queixavam, tanto do comportamento como do desempenho, corroborando com as informações trazidas pela equipe pedagógica. A priori, fez-se necessário compreender e aprofundar quanto à fase do desenvolvimento humano em que se encontravam, ou seja, a adolescência, fase essa regida por intensas mudanças físicas e psíquicas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Contardo Calligaris (2000) também traz uma boa contribuição referente essa fase do desenvolvimento humano e os impactos não só para o adolescente, mas para sua família e a sociedade.

Algumas medidas eram tomadas em conjunto, como encaminhamento do aluno para Avaliação Psicológica, principalmente quando se tratava de dificuldade de aprendizagem admitida inclusive pelo aluno. Outra medida comumente tomada era a indicação de reforço escolar e organização da rotina diária, onde fixava um horário de estudos rotineiro em casa. Contudo, o baixo desempenho não poderia ser justificado apenas pelo desenvolvimento humano, ou falta de interesse do aluno, caso contrário apenas os alunos seriam os únicos responsáveis por esse cenário, e, portanto, não seria levado em conta todo o contexto em que está inserido, o que seria um erro. Então, faz-se necessário e urgente investigar qual ou quais outros fenômenos podem estar contribuindo para esse cenário angustiante.

Chamo de angustiante porque é esse sentimento vivenciado pela tríade: professores, alunos e pais. Sem saber o que fazer, eles procuram o setor de orientação pedagógica em busca de soluções, de respostas, afim de que tudo seja sanado com brevidade. Aqui deparo-me com duas ancoras a serem investigadas: uma no âmbito institucional e outra no âmbito social. Quanto ao âmbito institucional é interessante investigar se há impacto na forma de funcionamento da escola no desempenho desses alunos. A forma de como se organiza, o valor, hierarquização e clima organizacional. Quanto no âmbito social, temos os alunos, os pais e os professores, cada um com sua história de vida e forma de olhar a importância da educação. Olhar esse intangível, porém, o desempenho dos alunos é mensurado, e traduzido em números, ou seja, o intangível tem que se tornar tangível, e é nesse processo que se dá a lacuna, as queixas, os paradoxos.

Com tamanha inquietação, busquei nas bibliotecas digitais artigos e pesquisas que tratassem o tema. Alguns trabalhos foram encontrados na Scielo e na Anped, tratando especificamente de intervenções realizadas em turmas de 9º ano, contudo, nenhum desses trabalhos fala diretamente do desempenho desses alunos. Embora esses trabalhos não falem diretamente do desempenho alunos, pode-se pensar que houve uma demanda nesse sentido, ainda que não legitimada nessas pesquisas. Porém, quatro trabalhos chamam atenção por se tratarem diretamente de estratégias de ensino

utilizadas nas turmas de 9º anos. São os trabalhos dos seguintes autores: Lima (2011), Daminelli (2011), Abe (2011) e Pasqualetto (2011).

Após uma Conferência na Unicamp, promovida pelo Conselho Regional de Psicologia “V Encontro- Educação Politizada e Educação Despatologizada”, no dia 13/05/2015, com a presença do sociólogo Miguel G. Arroyo, com uma fala intitulada “Os violentados chegam a escola” fomentou a discussão da despatologização da educação e teve o apoio do Departamento de Pediatria da UNICAMP. As questões trazidas pelos professores e coordenadores educacionais me levaram a leitura do livro “Imagens Quebradas- Trajetórias e tempos de alunos e mestres” (Arroyo, 2014). Livro este que será base para discussão e também outros artigos do autor. Também os textos de Brunet (1999) em “Clima de trabalho e eficácia da escola” e o texto de Hutmacher (1999) “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” será utilizado para este diálogo.

O cenário atual é o seguinte: O desafio que a escola tem parece distante e até utópico para responder as questões aqui levantadas. Enquanto isso alunos são estigmatizados de “fracos”, desinteressados. Por outro lado professores angustiados, sentindo-se imobilizados sem saber como lidar com esses alunos e sofrendo pressão dos pais, que também questionam a metodologia desses profissionais. E essa tríade busca soluções para tal impasse, onde procura-se na verdade, culpados.

Promover um diálogo entre os campos que atuam na Educação, chamado também de “quintais” (ARROYO, 2007); campos esses da Sociologia, Pedagogia e Psicologia, com intuito de investigar os fenômenos que podem estar interferindo direto ou indiretamente no desempenho dos alunos do 9º ano, é o objetivo dessa pesquisa que está em percurso.

Através de um estudo exploratório e análises bibliográficas sobre um olhar peculiar dos alunos do 9º ano, olhar esse que estende-se aos pais, professores e a instituição escolar, pretende-se apontar contribuições da Sociologia, especificamente do teórico Miguel Gonçalves Arroyo, da Psicologia, quanto as contribuições que traz referente ao desenvolvimento humano, questões comportamentais e afetivas, assim como fenômenos que atuam sobre a instituição escolar, dialogando com a Pedagogia. Sendo assim, promover uma quebra de muro desses quintais a fim de contribuir para um caminho visando a melhora no desempenho desses sujeitos, alunos do 9º ano.

Discussão

Nesse contexto, a partir da divisão dessas duas âncoras, começamos discutindo sobre a visão dos principais sujeitos em questão: os alunos e os professores. Segundo Arroyo (2014, p.14) “[...] nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais”. O autor traz esse apontamento porque segundo ele, a imagem construída pela pedagogia da infância é uma imagem de sujeitos com bondade e ternura. Porém, ao se depararem com o cenário real, essa imagem é desconstruída, causando impacto, conforme citação:

É inquietante para profissionais do campo da educação que desde os primórdios representa a infância como a idade da bondade e da ternura ver crianças duras e violentas. Como se fossem adultas. Não estaria aí o choque que essas condutas nos provocam? As crianças parecem nos dizer de forma desafiante: repensem sua visão sobre nossa infância e adolescência. Somos obrigados pela vida a viver outras infâncias, adolescências e juventudes. (ARROYO, 2014, p.36).

A partir desse apontamento, pode-se pensar numa reflexão sobre o que os professores e profissionais da educação consideram um comportamento adequado desses alunos. Sim, porque precisamos aceitar a realidade como ela realmente se apresenta, para que assim uma solução se encontre. Imaginar que ainda é possível manter o controle sobre os corpos: “[...] corpos mudos, sujeitos ao olhar panóptico, imóveis, alinhados em ordem, disciplinados e anônimos”, é uma utopia (Hutmacher, 1999, p.60). Construir uma imagem de alunos perfeitos e se deparar com outro perfil, onde o real e o imaginário se contendem, será sempre um impasse. Uma professora descreveu bem essa sensação quando encontrou com o cenário real, recordando de uma cantiga de roda: “[...] o anel que tu me deste era vidro e se quebrou: É isso que aconteceu comigo: a imagem que tinha da infância era vidro e se quebrou” (ARROYO, 2014, p.37).

Esse contexto onde professores têm que desconstruir uma imagem idealizada da infância e adolescência, e mais importante, reconhecer que é uma imagem idealizada, abre caminhos para enxergar esses alunos de forma mais sistêmica, considerando ele como um sujeito dotado de vontade, sonhos e receios. Ou seja, passa a enxergá-lo na sua essência. Porém, não é um processo tão simples, porque já está enraizado, sintetizado: “A própria modernidade que criou essas imagens se encarregou de destruí-las. Os cacos dessa quebradeira chegam até a sala de aula [...]” (ARROYO, 2014, p.41). Se na sala de aula chegam os “cacos”, resta então a tarefa de reconstrução, ou seja, desmistificar condutas que não dão conta da realidade.

As queixas trazidas principalmente quanto ao comportamento devem trazer implicações e reflexões sobre o que realmente são esses sintomas e assim pensar em estratégias que possam sanar ou amenizar essas demandas. Pensar mesmo em mudanças de práticas, conforme aponta Hutmacher: “[...] doravante, os problemas a resolver são cada vez mais identificados como o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar” (1999, p.53).

A forma de como a escola se organiza, seus valores, sua missão e visão, podem interferir no comportamento dos seus alunos. É possível mensurar esse impacto através de um levantamento de clima organizacional:

Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (FOX, 1973, p.5 e 6 apud BRUNET, p.128).

Quando se busca investigar o clima organizacional dentro de uma instituição escolar, os sujeitos não se restringem apenas aos alunos, mas estende-se aos funcionários, principalmente aos professores, pois estes têm relação estreita com os alunos, onde se dá o processo de ensino aprendizagem. Nesse olhar, os professores também passam a ser protagonistas, e um clima organizacional participativo, promove a expansão dos mesmos, motiva-o, além de promover uma visão positiva da instituição (Brunet, 1999). Professores motivados, alinhadas as relações alunos-escola, ou seja, um clima organizacional satisfatório, segundo o autor, influencia diretamente nas atitudes dos mesmos e dos estudantes:

[...] o clima organizacional tem um efeito directo sobre o rendimento escolar dos estudantes e que é impossível pensar que o meio socioeconômico dos estudantes é o único, ou até o mais importante, factor de explicação do seu sucesso (BROOKOVER, 1979 apud BRUNET, 1999, p.136).

As queixas advindas tanto da equipe pedagógica como das famílias desses alunos do 9º ano, desafia-nos a investigar quais fenômenos podem estar pareando sobre a escola. Como a escola se organiza e como esses pais visam essa escola e qual o grau de participação dos mesmos na vida escolar de seus filhos.

Também é importante abordar que quando se fala em desempenho dos alunos, não é apenas uma questão cognitiva, mas um conjunto de comportamentos, segundo o apontamento de uma professora. Quando o aluno apresenta dificuldade cognitiva, ou seja, um aluno com dificuldade de aprendizagem, o professor reprova, mas como se conduz com alunos com problemas de condutas? Que atitudes se configuram? Advertir? Expulsão compulsória? Tais medidas podem ser um atestado de incompetência pedagógica da escola para educar (Arroyo, 2014).

Um fenômeno está em suspenso e faz-se necessário investigá-lo para a compreensão e promoção do fechamento de um ciclo escolar desses alunos que ainda terão mais três anos de escolarização para cumprir.

Considerações finais

O baixo desempenho dos alunos do 9º ano não se restringe apenas as questões cognitivas, mas comportamentais. Esses alunos estão passando por mudanças físicas e psíquicas muito intensas, contudo, essa etapa do desenvolvimento humano não pode ser o único motivo pelo baixo desempenho escolar. Considerando que o ambiente afeta diretamente nesses comportamentos, investigar o contexto social em que esse aluno está inserido é fundamental. Esse contexto abarca tanto sua vida social, como por exemplo, sua casa, relações interpessoais, como também o contexto escolar. A forma de como funciona a dinâmica escolar, incluindo a forma de organização da escola, os valores, o clima organizacional pode ter impacto direto no desempenho desses alunos. Um estudo criterioso do clima organizacional escolar pode ser um caminho para identificação desses fenômenos em questão e uma intervenção certa pode ser a chave para a solução do problema. Contudo, há a necessidade de estudos na área, considerando essas duas âncoras: contexto social e institucional, para que não se cometa o erro de imputar o baixo desempenho apenas nos alunos, ou na didática dos professores. Faz-se necessário conhecer a forma de como a escola se organiza, as expectativas dos pais em relação a essa escola e como os professores e alunos se enxergam dentro dessa escola. Tais medidas poderão promover um diálogo produtivo e, conseqüentemente, haverá um impacto no resultado final: desempenho dos alunos.

Referências

ABE, Thatiana Sakate. Proposta de engenharia didática para o ensino de probabilidades nos anos finais do ensino fundamental. Tese de Mestrado. UFMS. 2011. Disponível em: <http://www.edumat.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=170>. Acesso em: 25/06/2015.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Política de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, maio/ago.2007.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> ou http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004
Acesso em: 15/08/2015

ARROYO, Miguel Gonçalves. Entre disciplinar e educar para a liberdade. Rev. Presença Pedagógica, v.15, n.86, mar/abr 2009.

Disponível em: <http://presencapedagogica.com.br/files/PP86.pdf> Acesso em: 15/08/2015.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.

8.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.123-140.

DAMINELLI, Elisa. Uma proposta de ensino de estatística na 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental. Tese de Mestrado Profissional em Ensino da Matemática. PUCRS. 2011. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/dissertacoes/Daminelli_Elisa.pdf. Acesso em: 25/06/2015.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord). As organizações escolares em análise.

Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.123-140.

LIMA, Adriana Alves Farias. Sequencias descritivas: Uma proposta de atividades de leitura para o 9º ano do ensino fundamental. Tese de Mestrado. PUCSP. 2011 . Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2011-06-15T08:32:04Z-11079/Publico/Adriana%20Alves%20Farias%20Lima.pdf. Acesso em: 25/06/2015.

PAPALIA, Daiane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 12.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013, p.384-449.

CALLIGARIS, Contardo. A Adolescência. Ed. Publifolha. São Paulo, 2000.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio. Ensino de Física no 9ºano: uma proposta metodológica com projetos desenvolvidos a partir de situações problemas. Tese de Mestrado Profissional em Ensino da Física. UFRGS. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49346/000836036.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25/06/2015.

Formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo: gerencialismo e performatividade

Silvia Maria de Barros GANDARA¹

Este texto, que tem como base a dissertação de mestrado em educação, na qual se analisou a percepção de diretores de escola sobre a formação continuada oferecida pela SEE/SP, através de três ações formativas: REDEFOR/2010/2011, PAP/2012 e MGME/2013, buscou estudar os alicerces das concepções adotadas nas políticas públicas, que imprimiram nas diretrizes educacionais e, por decorrência, nas propostas de formação continuada dos seus profissionais as estratégias do gerencialismo e da performatividade. Estas categorias, trazidas para discussão e aprofundamento neste artigo, dentre outras, foram apontadas pelos diretores de escola que participaram da pesquisa, além de serem explicitadas nos objetivos dessas ações.

O gerencialismo e a performatividade foram considerados mecanismos que impediram a participação dos cursistas como sujeitos de sua formação, limitando-os à situação de aprendizes e executores de tarefas, cujos objetivos e encaminhamentos já estavam todos determinados pelos órgãos centrais da SEEE/SP.

À guisa de reflexão sobre esses elementos na educação e na formação continuada é necessário entender o que é intrínseco neste modelo e como se fez presente nas ações formativas.

Gerencialismo e performatividade: conceitos e presença na política pública educacional

A década de 1990 teve como máxima de política educacional a afirmação da educação como importante instrumento de desenvolvimento econômico e social, o que implicou um processo de reestruturação/adequação dos sistemas de ensino, para atender às exigências do novo modelo de organização do trabalho produtivo.

O cenário político educacional, em nível federal, foi marcado pela égide da NGP – Nova Gestão Pública², exercendo influências de uma educação mercadológica, delineadas para toda a América Latina. Um dos principais documentos explicativos dessa linha foi o “Transformación Productiva com Equidade”, de autoria da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Supunha a redefinição do Estado, cujas reformas do sistema educacional eram colocá-lo como estratégia principal para formar cidadãos produtivos.

¹Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, CUML, Ribeirão Preto-Brasil Centro Universitário Moura Lacerda – CUML. Unidade I-Sede Ribeirão Preto/SP/Brasil
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos – Cep14085- 420- Telefone: 0800707 1010 – e-mail: contato@mouralacerda.edu.br

² Constituem ideias centrais da Nova Gestão Pública um estado administrativo ao estilo da iniciativa privada; contratos de gestão entre unidades; avaliação de desempenho; ênfase em resultados; redução do poder da burocracia; focalização na eficiência; busca de mecanismos regulatórios; introdução sistemática de conceitos de produtividade; flexibilidade; competitividade administrada; participação dos agentes sociais e controle dos resultados; foco no cidadão; orçamento e avaliação por resultados e performance; fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia; descentralização na formulação e execução de políticas e, por fim, maior autonomia às unidades executoras (ARAÚJO, 2010, p. 145).

Por meio desse documento, evidenciaram-se, nos meios educacionais, termos coadunados ao repertório usado nas empresas: gestão estratégica, habilidade, competência, flexibilidade e outros que introjetaram a educação ao serviço de uma nova modernidade (SHIROMA et al., 2002, p. 63).

No Brasil, o documento que representou oficialmente a “Reforma do Estado”, foi o Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE (1997) –, tendo como maior incentivador o ministro Bresser Pereira. Dentre os seus direcionamentos, para a organização e gestão do Estado, de acordo com as diretrizes da CEPAL e outros órgãos internacionais, constava a adoção de uma administração pública gerencial, inclusive para a educação. O setor da educação, tido como serviço não-exclusivo, de acordo com o documento, poderia ser desenvolvido também por iniciativa privada, pelo setor público não-estatal ou não governamental (CADERNO MARE,N.01, 1997, p. 42).

A partir de uma leitura mais crítica sobre essas diretrizes, faz-se necessário mencionar que em relação à “participação” de organismos internacionais dos planos e projetos educacionais da educação brasileira, não se podia defender, assim como o fora, o determinismo das ideias dos organismos internacionais. De acordo com Vieira (2001, p.85), é preciso considerar que existe uma articulação mútua entre cooperação e intervenção. Ou seja, seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente as acata sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim; mais oportuno seria, talvez, observar que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais.

Ainda que não se aprofunde a questão do determinismo das agências internacionais, há que se ressaltar que a reforma incentivou novas formas de controle sobre a organização da escola, com a intensificação da prestação de contas sobre os recursos utilizados e a avaliação externa dos resultados obtidos.

A ciência gerencialista, fundamento para essa nova gestão do Estado, buscou sua legitimidade no campo das ciências exatas, as quais lhe serviram de suporte na construção de um ideal do humano restrito à condição de recurso para sua instrumentalização. Essas orientações constituíram o que Gaulejac (2007, p.94) chamou de “quantofrenia” ou “doença da medida”. A afirmação do gerencialismo como ciência fica por conta do ideal pragmático, utilitário e objetivo da vida humana, que movimentou toda uma produção de conhecimento no campo da teoria das organizações.

Na educação ele se consolida principalmente por meio de processos de racionalização crescente da produção; ao reforçar o papel das organizações como produtoras de ideologia; pelas ações voltadas para a *performance* técnica, em detrimento da dimensão política ; pela substituição do discurso pedagógico pelo discurso gerencial , visando a um pensamento único para solução dos problemas da educação.

Pelo viés gerencialista e performativo adentraram no universo educacional, a partir principalmente da segunda década de 1990, termos como **gestor**, **gestão escolar**, **competências**. Segundo Ramos (2001, p.223) também o termo “Pedagogia das Competências” consistiu em um campo teórico-prático que se inscreveu nas relações sociais de produção, assumindo uma dimensão socioeconômica que interviu no tratamento da escola como um todo. Se na empresa o conceito de *qualificação* foi substituído por *competência*, na escola, essa pedagogia veio para substituir o ensino antes centrado nas disciplinas e conteúdos.

Assim, temos que a qualidade pretendida considera, então, o modelo da Qualidade Total³, abarcando como características o controle por meio de critérios mensuráveis, os quais podem ser alcançados por meio do binômio quantidade e produtividade, valorizando categorias como eficiência e eficácia, próprias da administração empresarial.

Ao lado do modelo gerencialista de administração, a estratégia da performatividade, de teor mais subjetivo, representou aquilo que as legislações passaram a definir como **perfil** dos profissionais da educação, baseando-se não só em conhecimentos específicos, mas também cuidando do comportamento esperado por meio das habilidades e competências requeridas.

A performatividade, conceito-chave no contexto neoliberal, é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança. (BALL, 2005, p. 543).

Nas medidas educacionais paulistas, de igual modo, pois que sob um governo de vinte anos, peessedebista, neoliberal tais tecnologias compõem a forma de gestão e, por conseguinte, o modelo de formação continuada oferecida aos profissionais, em especial aos diretores de escola. Progressivamente, de diferentes formas, é possível constatar as estratégias gerencialistas e performativas nas questões curriculares, principalmente no que tange à responsabilidade dos diretores, pela implementação, acompanhamento e controle de aplicação de um currículo prescritivo; na própria ressignificação do papel do diretor de escola, como gestor que articula os processos de mudança e gerenciamento das políticas públicas educacionais. Sobretudo, por meio da cultura de avaliação externa que essas estratégias tiveram mais visibilidade.

O vínculo entre índices de avaliação e complementação salarial, ou seja, o pagamento de bônus, de acordo com o cumprimento da meta estabelecida, além de não representar a qualidade da educação ou da escola, por meio de um ranqueamento contribui para a competitividade, a comparação e o aumento da fragilidade da classe de profissionais, da educação, tanto professores, quanto diretores e demais funcionários de escola.

No estado de São Paulo, por meio de mecanismos performativos, a avaliação externa influenciou sobremaneira o projeto educativo das escolas, limitando a autonomia em relação à concepção de educação, valores e identidades da escola, com vistas a privilegiar um projeto de escola elaborado sob uma racionalidade técnica e instrumental⁴, voltado à gestão de resultados. Quando mobilizado esse tema nas três ações formativas, todos os dez diretores entrevistados se posicionaram apontando que a avaliação posta pelo sistema deveria servir apenas como parâmetro para se conhecer as diferentes realidades, de modo a indicar o desempenho e o conhecimento da realidade do sistema de ensino e não para promover disputas e premiar “os melhores”. Diante das exposições, foi possível perceber sentimentos de insegurança, insatisfação e até mesmo constrangimento, de alguns diretores.

³ Os estudos de Silva e Gentili (1996) apresentam a Gerência da Qualidade Total (GQT) como uma perspectiva de engenharia social que concebe a sociedade como um mecanismo que pode ser manipulado de acordo com certos conhecimentos e certas técnicas, os quais são posse e monopólio de certos grupos de experts. Nessa perspectiva, a dinâmica da sociedade fica reduzida a uma questão simplesmente técnica.

⁴ Por racionalidade técnica e instrumental tem-se aquela que se estabelece entre indivíduo e a natureza, na perspectiva da manipulação, influência e controle de um sobre o outro segundo, com finalidades já previstas (JÜRGEN HABERMAS, 1997, p.483). No contexto educacional, a influência do Estado quando muito intensa no funcionamento da escola provoca a **colonização do mundo da vida da escola** (MEDEIROS, 2007, p.153).

Gerencialismo e performatividade: estratégias predominantes na formação continuada de diretores de escola

Conforme a análise da percepção de diretores e de documentos e legislações, os cursos REDEFOR/2010-2011, PAP/2012 e MGME/2013,2014 apresentaram pontos comuns que explicitam os pressupostos até aqui discutidos, conforme dados sintetizados no Quadro abaixo:

Quadro 1:

Os cursos apresentaram como prioridade o aperfeiçoamento profissional dos gestores, com vistas ao atendimento e implementação da política educacional da Secretaria da Educação, concebendo o diretor como principal multiplicador dessas ações, na escola.

- O aspecto pedagógico, quando presente nas ações propostas, foi marcado por um viés burocrático, pelo excesso de regulamentações, preenchimentos de muitos relatórios e planilhas modelizadas, assim como elaboração de planos de ação, com prazos pré-estabelecidos, para cada dimensão de gestão (administrativa, pedagógica, participativa, de recursos materiais, de resultados).

- A metodologia do aprender a aprender foi indicada nas três ações, em detrimento da aquisição de conhecimentos teórico-práticos e da reflexão sobre a ação.

- A natureza dos cursos, semi-presenciais, com o uso de plataformas, apresentaram problemas de acesso; falta de acompanhamento do desenvolvimento na escola, pelos órgãos centrais; além da repetitividade e concomitância de ações.

- A parceria foi um aspecto também contemplado, REDEFOR/ USP, UNICAMP, UNESP; o PAP/SGP; MGME/Fundação padre Anchieta.

- A cultura da avaliação externa; o tratamento, a análise dos resultados da avaliação SARESP foram conteúdos contemplados nos três cursos.

- A padronização, a gestão dos tempos e rotina dos diretores, bem como a tarefa de acompanhamento e controle do trabalho da equipe foram elementos que marcaram a racionalização de processos e a hierarquização, própria da racionalidade técnica e instrumental que fundamenta as diretrizes da SEE/SP.

- A bibliografia de referência contou com teóricos da área de educação, da economia e da administração. Além de especialistas na área de informática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se analisados paralelamente com os objetivos, que apontavam ao diretor formar-se como profissional capaz de: *compreender, identificar, mobilizar* as políticas públicas educacionais e suas diretrizes; *analisar e explicar* as possibilidades de funcionamento da escola a partir de tais diretrizes, e, por fim, *justificar* à equipe a necessidade do atendimento a essa política educacional, as características dos cursos apontam, para um diretor “*gerente e coordenador*”. Uma função que se assemelha a do profissional da empresa, pois que deverá *gerenciar processos*, ainda que não tenha sido consultado, ou lhe dado poder de decisão ou escolha.

Os objetivos que contemplam os cursos para o diretor orientam-no para uma postura de quem recebe pronta, fechada uma formação e, por serem as mais indicadas, deve colocá-las em sua prática cotidiana de diretor. Os verbos não demonstram o

movimento de reflexão do diretor, mas do seu comportamento frente às diretrizes que são postas, tampouco permitem entendimento do diretor como aquele que decide as diretrizes de sua administração ou faz escolhas de meios para se atingir um resultado em educação. Logo, os cursos não estão voltados para o desenvolvimento de sua profissionalidade, a partir de um *corpus* específico de conteúdos inerentes à administração escolar.

Portanto, visto dessa forma, dentro do sistema, o diretor se torna uma “criatura fluida, pronta a desempenhar papéis convenientes” (RAMOS, 1989, p.51), ou seja, levado a adaptar-se a um sistema formal, com suas regras, no qual presta serviços e presta conta social pelo que faz. Inserido na racionalidade de uma sociedade moderna, instrumental e estratégica, o homem, como produto social, não age com autonomia, mas é levado a “comportar-se”, ou seja, conformar-se com as “regras eventuais de aprovação social” (RAMOS, 1981, p. 62).

A cultura gerencialista e da performatividade se fazem presentes em todas as esferas de atuação dos profissionais da educação, de diferentes formas e, por extensão, nos cursos de formação: nas relações funcionais e interpessoais, por meio de direcionamentos voltados ao controle do trabalho alheio, principalmente do diretor, em relação à observação de aulas dos professores, conforme direcionamentos do curso MGME/2013,2014; em situações de pressão e estresse emocional, ao se comparar desempenho de escolas em avaliações externas, classificando inúmeras delas como vulneráveis, conforme relatos de diretores de escolas tidas como “prioritárias”⁵, dentro do PAP/2012; por meio, ainda, da aplicação da metodologia do aprender a aprender, priorizando o fazer em detrimento do conhecer e do pensar, conforme indicação e estudos no curso REDEFOR/2010,2011.

Diante de todos esses direcionamentos, os diretores foram unânimes em apontar que a formação continuada é importante, mas que em sua maioria resulta no aumento de responsabilidades, conduzindo-os a uma postura ativista, de “tarefeiros”, em detrimento de uma conduta autorreflexiva e crítica.

Considerações finais

A reflexão e estudo sobre os elementos gerencialismo e performatividade, inseridos nas três ações formativas para diretores das escolas públicas estaduais paulistas mostraram ter havido uma distância entre o que a SEE/SP propôs como formação e as expectativas reais dos profissionais, apesar da intensificação de cursos oferecidos, nos últimos anos.

Os dados apontaram que as características gerencialistas e performativas dos cursos não possibilitaram a participação dos diretores como sujeitos de sua formação, pois os encaminhamentos, sob essa ótica, primaram por modelos fechados, os conteúdos mais abordados relacionaram mais com o papel da escola dentro de uma sociedade neoliberal, tecnocrática, que preza resultados, do que com o desenvolvimento profissional do diretor, em sua especificidade.

⁵ Escolas prioritárias: em outubro de 2011, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) afirmou que um dos pilares do Programa Educação: Compromisso de São Paulo seria o de investir em escolas consideradas de “maior vulnerabilidade” – tanto pelo aspecto socioeconômico quanto por seu desempenho no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). De acordo com a SEE/SP, são “escolas prioritárias” aquelas que possuem percentuais de estudantes abaixo do básico no SARESP: 40% LP e 50% Mat (Anos iniciais); 37% LP, 46% Mat (Anos finais) e 54% LP, 74% Mat (Ensino Médio) (www.educacao.sp.gov.br).

A concepção de profissional que a SEE/SP envidou explicitar, por meio dos cursos de formação, foi a de um gestor capaz de corresponder com as diretrizes emanadas pelos órgãos superiores e dar respostas pelo seu desempenho, por meio dos resultados da escola onde atua, em avaliações externas.

É possível inferir que os objetivos descritos pelos cursos, em relação à formação continuada dos diretores não tenham sido alcançados em sua totalidade, em especial, o objetivo traçado pelo curso Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME/2013/2014), de **desenvolver uma formação humanista do diretor**, uma vez caracterizados, pelos diretores entrevistados, como imediatistas, descontínuos, sem a articulação teoria e prática e sem o acompanhamento da SEE/SP e seus agentes formadores, em relação a possíveis efeitos na escola.

Conclui-se esse estudo propondo que, senão a superação da racionalidade técnica e instrumental como fundamento das propostas de formação continuada, que a insatisfação dos diretores, demonstrada diante dos cursos realizados, possa ser um indício para a SEE/SP pensar uma formação fundada no acolhimento do Outro, como legítimo sujeito a ser formado. Com base numa racionalidade mais dialógica e que considere a intersubjetividade dos participantes, que as ações formativas possibilitem espaços para os diretores colocarem suas expectativas, os seus descontentamentos, os seus saberes, ainda que tácitos sobre administração escolar, principalmente para a proposição de ideias e assentimentos do que lhes faria mais sentido para o seu desenvolvimento profissional.

Referências

- ARAÚJO, M. A. D. Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In: Construindo uma Nova Gestão Pública – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN – Natal, RN: SEARH/ RN, 2010.
- BALL, S.J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BRASIL/BRASILIA. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.
- GAULEJAC, Vincent. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Idéias & Letras. 2007.
- HABERMAS, J. Teoria de la acción comunicativa: complementos e estudios prévios. Tradução de Manoel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 1997a .
- MEDEIROS, A. M. S. Administração Educacional e Racionalidade: o desafio pedagógico. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- PARO, V.H. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SHIROMA, E. O. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs). Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

RAMOS, Alberto G. A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações. São Paulo: FGV, 1981.

RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 22. Institui o Programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo, 2013b. Disponível em: <<http://todossomoseducadores.blogspot.com.br/2013/04/resolucao-se-222013-institui-o-programa.html>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 55.650. Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55650-29.03.2010.html>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SÃO PAULO. Tutorial do Plano de Ação Participativo para escolas 2012, v. 1 e 2, fev. 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

A escola pública brasileira no alvo da nova pedagogia da hegemonia

Tatiana Pinheiro de Assis PONTES¹

Ao longo do desenvolvimento da história da educação no Brasil questões vinculadas à qualidade e à universalização do ensino continuam sendo temas geradores de conflitos e entraves entre o Poder Público, a escola, a sociedade civil e os estudiosos que buscam a melhora qualitativa do ensino público escolar.

Neste estudo, o referencial teórico utilizado traz à discussão aspectos supostamente implícitos nas ações de políticas educacionais no Brasil que caminham paralelamente com as problemáticas mencionadas. Ademais, analisa-se a possibilidade de (re) organização e/ou (re) construção de ideologias contra-hegemônicas em prol de transformações sociais e escolares fundamentadas na ética.

Para motivar as discussões são utilizados como base teórica dois livros organizados em artigos por vários autores, sendo eles: A Nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) e Políticas e Gestão: Novos Marcos Regulatórios da Educação no Brasil (DOURADO, 2009).

Em linhas gerais, Neves (2005) reúne em sua obra estudos que mostram a construção, o crescimento e o fortalecimento de uma nova pedagogia que busca, a eternização de políticas voltadas aos interesses do grande capital nacional e internacional. O projeto dessa pedagogia da hegemonia, por meio da chamada “terceira via”, busca o consenso da sociedade civil para continuar sendo dominante e, além disso, dirigente e educadora do consenso.

Corroborando as ideias de Neves (2005), Dourado (2009) procura abordar e problematizar os múltiplos processos regulatórios que demarcaram as políticas e gestão da educação básica e do ensino superior neste país. O último capítulo do referido livro faz uma análise da situação do ensino superior no Brasil com ênfase nos governos dos ex presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula).

A partir dessas análises, podemos observar que o neoliberalismo tem contado com o apoio da “nova pedagogia da hegemonia” para fortalecer o seu desenvolvimento e a sua expansão no Brasil.

Os estudos contidos nas obras acima citadas indicam que diversas questões político educacionais, muitas vezes, não são percebidas nem pela sociedade civil e nem por educadores. Talvez por falta de sistematização de estudos, tanto por parte da escola como, e principalmente, por parte da sociedade civil, sobre as ideologias motivadoras das ações das políticas públicas de educação.

A articulação entre a terceira via e a nova pedagogia da hegemonia

No Brasil, podemos citar o desenvolvimento de inúmeras iniciativas de pequenas ou de micro políticas empregadas pelos governos dirigentes nas últimas décadas.

A título de exemplo, diversos programas relacionados ao assistencialismo, como no caso das várias “bolsas” de apoio financeiro às famílias carentes ou a criação

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente. Presidente Prudente – SP – Brasil. 19060-900. tatiana.pinheiro2@hotmail.com. X EIDE 2015.

daqueles programas cujo propósito, segundo seus idealizadores, consiste em promover a participação de todas as camadas sociais em atividades (de esporte, lazer, cultura e educação) em que somente as classes dominantes tinham acesso levam a população brasileira a acreditar que o caso da desigualdade social no Brasil está sendo controlado pelos governantes.

Segundos autores, a lógica do desenvolvimento das pequenas ou das micropolíticas pode ser entendida pelo seguinte raciocínio: ao serem desenvolvidas ações em que um grande problema é amenizado, como, por exemplo, no caso das bolsas-família, entre outros programas, uma parte expressiva da população entende que, diante do “fatalismo”, tal ação é de extrema importância. Dessa forma, a pequena intervenção é bem aceita por muitos e, embora, o grande problema continue sem solução, a contestação popular é controlada.

Esse círculo vicioso em desenvolvimento é muito conveniente para a hegemonia neoliberal, pois, além dessas micropolíticas serem vistas com bons olhos pela sociedade, as questões complexas que alimentam as desigualdades social, educacional, cultural, econômica, não são tratadas, ou seja, o cenário continua o mesmo, e o que é “melhor”, com o consenso da população.

Elucidando essa questão, os estudos feitos por Neves (2005), mostram, convincentemente, a forte, velada e sofisticada corrente ideológica neoliberal em volta “das boas intenções” apresentadas pela proposta hegemônico-pedagógica das classes dominantes, atuantes no mundo todo, por meio da chamada “Terceira Via”.

Lima; Martins explicam:

Denominado Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX ou que lutam intensamente para isso – partem das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus. (LIMA; MARTINS in NEVES, p. 43).

Em desenvolvimento no Brasil, a proposta da Terceira Via é que se firme “um acordo de paz” entre a sociedade civil e o Estado, por meio de um consenso. Essa política procura convencer que, através dessa (re) conciliação, é possível “aproveitar-se a parte boa” tanto do neoliberalismo como das ideias socialistas.

Com base nas leituras de Neves (2005) e Dourado (2009), observa-se que o plano político e pedagógico da Terceira Via contribui para que os interesses neoliberais sejam garantidos e perpetuados em um “clima de amizade” com a sociedade evitando-se conflitos e embates, enfim, teoricamente, todos saem “ganhando”.

Nas palavras de Neves (2005, p. 16),

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre a aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

Lima; Martins (2005) reafirmam a concordância de ideias entre o neoliberalismo e a Terceira Via, em que as preocupações e ações são direcionadas ao bom funcionamento do mercado, em detrimento dos direitos sociais.

Conforme ressaltam:

O argumento central da Terceira Via e do neoliberalismo é o de que se deve eliminar toda e qualquer política estatal que imobiliza os indivíduos, gere obstáculos e crie dificuldades para o pacto entre o capital e o trabalho. (LIMA; MARTINS in NEVES 2005, p. 58).

Nesse ponto da análise, as autoras citadas acima explanam sobre o projeto da Terceira Via que, ancorado nos ideais capitalistas, busca a (re) educação da sociedade civil para a incorporação do espírito empreendedor, da assunção do risco, da autoconfiança, ou seja, todos devem contribuir e se responsabilizar pela produção em prol do bom funcionamento do mercado.

Nesse propósito, a educação escolar, oferecida no setor público, funciona como o instrumento de reprodução e propagação dessa ideia. O ensino, nesse contexto, tem como objetivo educar para o trabalho alienante, sobremaneira que o lucro, para a classe dominante, seja mantido (Mészáros, 2005).

Os veículos de comunicação em massa, cada vez mais, difundem o discurso sobre a importância da “parceria” da sociedade civil com a escola. Por meio da participação voluntária ou “ação solidária”, a força de trabalho da comunidade é doada à escola e a responsabilidade quanto ao seu desenvolvimento torna-se tarefa de todos os que dela fazem uso direta ou indiretamente.

Referente a essa parceria, vale destacar o projeto “amigos da escola”², que tem por objetivo contribuir para a construção um novo tipo de sociedade, que opere mais, segundo os interesses neoliberais, e não conteste o progresso oferecido pelo capitalismo.

A essa respeito, Falleiros (2005) contribui dizendo que:

O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo” (FALLEIROS, in NEVES 2005, p. 211).

Observando mais uma vez os textos de Neves (2005) e Dourado (2009), reafirmamos que o plano político e pedagógico da Terceira Via é muito organizado e eficaz; conta com o apoio do terceiro setor³ e da sociedade civil, o que dificulta e muito a sua contestação.

Política educacional no Brasil: alguns marcos

² “[Amigos da Escola](http://www.redeglobo.com/amigosdasescola) é o projeto criado pela [Rede Globo](http://www.redeglobo.com) para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica, por meio do envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço.” Texto apresentado na página www.redeglobo.com/amigosdasescola.

³ O Terceiro Setor refere-se às entidades, institutos, instituições, **associações ou fundações sem fins lucrativos como as ONGs** (organizações não governamental), **OSCIP** (organização da sociedade civil de interesse público), *entre outras*.

No movimento de reforma social que se pretende para uma sociedade conformada e produtora de trabalho, a educação escolar, enquanto difusora desse modelo hegemônico vem passando por várias reformas ao longo das décadas.

Nas palavras de Oliveira (2009),

No âmbito da educação, observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de ajustar a educação às novas demandas do mundo de trabalho e, sobretudo, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento. [...] Nesse contexto, o estado passa a estabelecer novos currículos e as instituições formadoras passam a reformar seus currículos em consonância com as novas demandas e exigências qualificacionais do mundo do trabalho. (in DOURADO, 2009, p. 50).

Por meio de leis, decretos, emendas, conforme descreve Oliveira (2009, p.50), “desde a década de 1930, o Brasil experimentou cinco grandes reformas ou mudanças na estrutura da oferta de educação escolar, que implicaram também ajustes, alterações ou reforma curriculares”. Nessas mudanças legais, segundo o mesmo autor, “observa-se quase sempre preocupação acentuada em ajustar o sistema às transformações em curso no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009).

Além das reformas legais, houve na última década a criação e/ou aprovação de documentos aparentemente impactantes: o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PNE, grosso modo, constitui-se em um documento com metas e ações a serem cumpridas num prazo de dez anos. Tem por objetivo combater o analfabetismo, universalizar, prioritariamente, a educação básica e garantir qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Na explanação de Gracindo (2009),

[...] o Plano Nacional de Educação consolidou-se a partir da aprovação da lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, tornando-se, presumivelmente, base para os planos decenais das diversas instâncias do poder público (União, estados e municípios), bem como para os planos plurianuais, que dariam suporte à realização de suas metas. [...] teve como ponto forte o estabelecimento de metas datadas e quantificadas, a partir das quais seriam possível verificar o seu cumprimento. (GRACINDO, 2009, p. 76-77).

O PDE, apresentado à sociedade brasileira, em maio de 2007, é constituído por 28 ações voltadas à educação básica, das quais “todas se voltam para, de alguma maneira, intervir na melhoria da qualidade do ensino e somente oito garantem, direta ou indiretamente, a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação básica” (GRACINDO, p. 78).

Gracindo (2009) finaliza suas abordagens observando que o PNE e o PDE não conseguiram causar impacto na realidade. Observa isso ressaltando que o fato de o PNE ter sido aprovado como lei não garantiu influências diretas na concepção das políticas públicas após sua aprovação em 2001.

Além das reformas na educação básica, o ensino superior também sofreu alterações substanciais em seu percurso.

Vale retomar que, a institucionalização do Ensino Superior no Brasil é recente e marcada pela resistência do país em aceitá-la. Somente em 1920, por meio do Decreto

24.343, criou-se, no Brasil, a primeira Instituição Universitária, a universidade do Rio de Janeiro (DOURADO, 2009, p. 150).

A partir de sua oficialização, a educação superior brasileira passa a ser motivo de embates e diversos conflitos entre o Estado e a comunidade universitária quanto a sua organização, normatização, gestão e funcionamento de modo geral.

A esse respeito, Dourado (2009) aborda o eixo autonomia-avaliação-financiamento das instituições de ensino superior no Brasil de maneira que é possível notar que as questões político educacionais nesse nível de ensino nunca conseguiram atingir um consenso entre a comunidade universitária e o Estado.

Entre as diversas reformas realizadas, destaca-se que, em 1988, finalmente a autonomia das universidades é conquistada com a promulgação da constituição federal, que dispõe a esse respeito em seu artigo 207. Todavia, segundo Dourado (2009), essa autonomia não se materializou efetivamente.

Entre outros pontos, Dourado (2009) salienta que na década de 1990 o setor universitário passa por um processo expansionista, intensificado com a criação de novos cursos e novas instituições de natureza privada, o que provocou a secundarização de uma das principais características pretendida pelas universidades públicas: indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Isso sugere que na medida em que os dispositivos legais possibilitaram a criação de cursos e instituições privadas sem a exigência dessa qualidade, a universidade é transformada em produto mercantil.

Em 1996, a promulgação da LDB preconiza a descentralização e flexibilização da educação superior, entretanto, por outro lado prevê novas formas de controle por meio de processos avaliativos standardizados.

É importante observar também que, a proposta do PNE não dispõe de mecanismos concretos quanto ao financiamento da universidade, o que contribui para privatização desse nível de ensino (DOURADO, p. 156).

Em 2002, no final do governo FHC, surgiram algumas discussões quanto à questão da autonomia das universidades. Falava-se em criação de leis orgânicas, que estivessem submetidas a uma ampla lei orgânica, que definissem essa questão (AMARAL, 2009, p. 171). Todavia, as discussões terminaram com a tentativa de estabelecer autonomia financeira apenas às instituições federais (Ifes), Tentativa que, segundo Amaral (2009), não se validou, pois foi imposta a condição de garantia do financiamento dessas instituições apenas por dez anos.

Segundo o texto de Amaral (2009), ao que parece, o governo pode ter sofrido pressão das instituições privadas, temendo que a legislação dificultasse o crescimento desse setor, que, vale lembrar, teve uma expansão enorme nos anos de 1990.

No governo FHC, as instituições privadas de ensino superior puderam ampliar ainda mais o número de ingressos, pois aos alunos foram oferecidas opções de financiamento de crédito para começarem a pagar após a formação. A exemplo disso, houve a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies). Nesse movimento, é possível notar, mais uma vez, o fortalecimento da expansão do setor privado.

No caso do financiamento das Ifes, no período de 1995 a 2002, tiveram uma diminuição contínua de recursos⁴, tanto para as despesas com pessoal quanto para manutenção de suas atividades, principalmente aquelas relacionadas à pesquisa e

⁴ Nos períodos de 1995 a 2002, os recursos financeiros para pagamento de pessoal docente e técnico-administrativo (incluindo inativos, pensionistas e precatórios) foram reduzidos de 14,7 bilhões (0,65% do PIB) para 11,93 bilhões (0,50% do PIB), sendo que, em 1994, esses recursos eram de 12,93 bilhões (que representavam 0,69% do PIB). (DOURADO, 2009, p. 172).

extensão. Diante dessa situação, as Ifes foram levadas ao mercado para arrecadarem recursos financeiros, e assim, conseguirem dar continuidade a muitas de suas atividades. (AMARAL, p. 173).

Em relação à vertente avaliação, no final do governo FHC criou-se o Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente conhecido como “provão” – que constitui um processo desarticulado, que valoriza o produto (resultado apresentado pelos alunos) em detrimento do processo vivenciado pelas instituições (AMARAL, p. 173).

Diante dessas abordagens, o autor infere que o governo FHC valorizou mais o setor privado em prejuízo do setor público.

Finalizado o governo FHC, a posse do governo Lula provocou muitas expectativas de que grandes mudanças (melhorias) aconteceriam no setor público da Educação Superior, tendo em vista que o programa de governo petista proposto, em campanha, para a Educação, que carrega o nome “Uma escola do tamanho do Brasil” prometia uma revolução na Educação Superior no Brasil.

Tal proposta de campanha do Partido dos Trabalhadores (PT) prometia, entre outras,

- a) A promoção da autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos constitucionais (art. 2070 da CF).
- b) A ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de bolsas universitária com recursos não vinculados à educação. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002 apud DOURADO, 2009, p. 175-176).

Entretanto, apesar de o setor público ser prioridade no plano da proposta, no plano das ações do governo Lula a realidade foi a seguinte: em relação ao financiamento, a primeira ação foi a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) “com o objetivo de financiar os estudos de estudantes nas instituições privadas” (AMARAL, 2009, p. 176). Essa medida dirigiu recursos públicos ao setor privado.

No setor público, houve ampliação de vagas, criação de novas instituições federais no interior do país e faculdades transformadas em instituições universitárias. Porém, tais ações no setor público foram tardias, aconteceram somente em 2006, último ano do primeiro mandato de Lula. Esse fato causou certo ressentimento na comunidade universitária pública.

Amaral (2009) salienta que os processos de avaliações por meio dos “provões” foram mantidos no governo Lula, permitindo dessa forma, a permanência de ranqueamentos entre as instituições, conforme ocorrido e criticado no governo FHC.

Considerações finais

As análises apresentadas neste texto confirmam a complexidade da questão da hegemonia constituída no âmbito da educação no Brasil.

As reformas ocorridas na educação básica mostraram-se inócuas diante de uma realidade que precisa ser melhorada e muito. No ensino superior é clara a atuação da lógica neoliberal tanto no setor público como no privado. Ao que parece, a expansão do setor privado é objetivo maior das Políticas Públicas reguladas pelo projeto societário da Terceira Via, ao passo que, do outro lado, às instituições públicas, continuam sendo controladas conforme interesses do mercado.

Diante desse quadro, vários questionamentos são suscitados, entre eles: a quem interessa que ocorra uma grande reforma na educação que se quer emancipatória? Quem pode promovê-la?

Diante da complexidade da hegemonia atual, vale recorrer a Freire (2002) quando adverte que a escola não pode ser neutra, pois a sua neutralidade é política, é formadora e mantenedora de hegemonias e inviabiliza transformações. Nas palavras do autor: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática “imobilizadora” e “ocultadora” de verdades” (FREIRE, 2002, p.111).

Sendo assim, o pressuposto é que por meio do desvelamento das operações ideológicas que regulam e/ou dirigem a educação escolar no Brasil e a articulação entre a consciência e a resistência podem provocar mobilizações eficazes para a construção da contra-hegemonia, conforme salienta Mészáros (2005). Nesse percurso, práticas reflexivas e críticas, impulsionadas pelos educadores, especialmente pela figura docente, podem ser as grandes promotoras da transformação social e educacional que se pretendem.

Referências

AMARAL, N. C. O Eixo Autonomia –Avaliação – Financiamento em FHC e Lula. In: DOURADO, L. F. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 169-182.

DOURADO, L. F. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior Atuais. Autonomia, Avaliação e Financiamento. In: DOURADO, L. F. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p.149-167.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica

e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.

São Paulo: Xamã, 2005. p. 207 – 235.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 24 ed. 2002.

GRACINDO, R.V. PNE e PDE: Aproximações possíveis. In: DOURADO, L. F. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, L.M.W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. P. 43 – 67.

MÉSZAROS, I. A educação para além do capital. (Tradução de Isa Tavares). São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L.M.W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, J.F. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil? In: DOURADO, L. F. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. P. 49 – 71.

Valorização dos profissionais do magistério: dialogando sobre o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)

Tatiana Pinheiro de Assis PONTES¹

Nos processos de transformações que as sociedades no mundo todo vêm passando, ocasionando novas formas de organização, a educação escolar tem encontrado dificuldades enormes para (re) descobrir ou redefinir o seu papel diante das indigências desse novo modelo social. (DI GIORGI, 2004 *apud* ASSIS).

O cenário educacional brasileiro já experimentou grandes mudanças, principalmente nas transições de governos, mas não conseguiu, ainda, transcender às críticas recorrentes ao modelo educativo vigente nas escolas públicas.

Diante das complexidades, o descompasso entre a escola, tal como é atualmente, e o papel formador que ela deveria promover tem sido concretizado pelo que já se convencionou chamar de fracasso escolar.

Entre as reformas e ações de políticas educacionais ocorridas nas últimas décadas, destacamos neste estudo a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 – 2024, que traz como objetivo central articular o Sistema Nacional de Educação.

O referido documento foi organizado em “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2014, p. 8). Ou seja, estão reunidos no PNE não apenas metas e objetivos (que podem ficar no plano ideal), mas, concomitantemente, são expostos os caminhos e as ferramentas norteadoras para o alcance de cada um deles.

Neste texto, destacamos a temática valorização dos profissionais do magistério, reconhecida como aspecto essencial no que se refere à busca por melhorias na qualidade da educação escolar no Brasil.

Valorização dos profissionais do magistério: dialogando sobre o PNE (2014 – 2024)

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, após o período de ditadura militar, abriu possibilidades importantes para o investimento na carreira do magistério, determinando como um dos princípios do ensino a valorização desses profissionais, com a garantia de estabelecimento de planos de carreira, de piso salarial nacional, de obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes, entre outros (ASSIS, 2014).

Todavia, ao reconhecer as esferas municipais, estaduais e federais como entes federativos, a CF reafirma o princípio da descentralização do campo educacional e de suas bases de desenvolvimento.

Nesse cenário, regulamentar as ações de implantação e de implementação de medidas quanto ao investimento na carreira do magistério depende cada vez mais da (re) organização de cada ente federativo.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente. Presidente Prudente – SP – Brasil. 19060-900. tatiana.pinheiro2@hotmail.com. X EIDE 2015.

Revisitando a LDB, nota-se a tentativa de responsabilização de cada sistema de ensino pelo desenvolvimento dos princípios de valorização dos profissionais da educação. Na letra da Lei,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, artigo 67).

Na esteira concernente à valorização profissional, outras iniciadas foram realizadas pela União com o intuito de articular o cumprimento dos princípios fundamentais a essa questão. A título de exemplo, podemos destacar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela lei nº 9.424/1996 e posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB)², regulamentado pela lei nº 11.494/2007. O FUNDEB, com vigência de 2007 – 2020, é proveniente de parcela financeira de recursos federais e da arrecadação de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Institui a perspectiva de per capita para cada nível e oferece beneficiamento, exclusivamente, à educação básica.

Outra iniciativa a ser destacada se refere à “Lei do Piso”, regulamentada pela lei nº 11738/2008, que estabelece o piso salarial nacional aos profissionais do magistério e ainda normatiza o tempo de atividades pedagógicas em sala de aula que não devem ultrapassar a dois terços (2/3) da jornada de trabalho do professor.

Ademais, em 2009, são fixadas as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009).

O documento referência da Conferência Nacional da Educação (CONAE) – 2014³ – destaca que **“pensar em valorização dos profissionais da educação requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”** (BRASIL, 2014a, p. 74). Não é possível garantir a valorização do profissional do magistério priorizando apenas um ou outro desses aspectos, pois são indissociáveis.

O mesmo documento introduz essa reflexão reconhecendo que,

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2014, p.74).

Na sequência são analisadas, de maneira sucinta, as metas e estratégias do PNE que contemplam a questão da valorização do profissional do magistério.

². Informações sobre o FUNDEB disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>.

³. “CONAE 2014 – Conferência Nacional de Educação: O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração” trata-se do documento referência discutido nas Conferências Municipais, Regionais e Estaduais no ano de 2013 e a ser rediscutido na Conferência Nacional de Educação em 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>.

A Meta de número 15 trata da questão da formação inicial de professores. Em breve análise, é possível notar que, apesar das determinações legais antecedentes ao PNE, a habilitação profissional em nível superior não é a realidade de todos os professores da educação básica no Brasil.

Confirmando isso, Scheibe, 2010 compartilha que,

Com base no Censo Escolar de 2007, em estudo recentemente publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil/MEC/INEP, 2009), o Brasil contava então com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo (68,4% do total). Destes, pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam. É nos anos finais do ensino fundamental, etapa de ensino na qual as matérias começam a ser dadas por professores de áreas específicas e no ensino médio que esta proporção é maior. Os números revelam também que a maior distorção está na área de Ciências Exatas, na qual os profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda.

Em observância a isso, o PNE buscará,

garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, META 15).

Para que essa meta seja alcançada, são propostas estratégias de articulação entre as Gestões de Políticas Públicas, os sistemas de ensino e os profissionais docentes.

Em síntese, as estratégias indicadas para essa meta são:

- Apresentar diagnósticos da necessidade de formação dos profissionais da educação⁴ e da capacidade de atendimento pelas instituições de ensino superior em regime de colaboração com os entes federativos.
- Facilitar os estudos dos estudantes de licenciaturas por meio de financiamentos estudantis com possibilidades de amortização do saldo devedor.
- Promover o aprimoramento profissional por meio de incentivo à docência aos estudantes de licenciaturas.
- Organizar a divulgação de ofertas e de matrículas em cursos de licenciaturas por meio de plataformas eletrônicas.
- Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação no campo (para indígenas e quilombolas) e para a educação especial.
- Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica.
- Garantir a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.

⁴ Por profissionais da educação a lei considera todos aqueles que estão em efetivo exercício na educação escolar básica, formados em cursos reconhecidos. (BRASIL, 2012).

- Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação.

- Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação aos docente efetivos e não licenciados em nível superior.

- Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.

- Implantar política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.

- Instituir programas que viabilizem a concessão de bolsa de estudos aos professores de línguas estrangeiras em países que tenham como nativo o idioma lecionado.

- Desenvolver cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Organizadas em metas e estratégias, o desafio agora aponta para a concretização

desse conjunto de princípios considerados fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Dentro desse objetivo maior, o PNE, em concordância com outros documentos oficiais, assume compromisso com o aprofundamento dessa formação inicial, reconhecendo a essencialidade da continuação e/ou aprimoramento da formação profissional. Por isso, a meta de número 16 busca,

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Nessa intenção, é proposto um conjunto de estratégias, que, de maneira sucinta, apresentamos abaixo para fundamentar a nossa reflexão sobre o assunto. A saber:

- Realizar o planejamento estratégico para a promoção da formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior de maneira articulada aos entes federativos.

- Consolidar política nacional de formação de professores (as) da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

- Favorecer a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação por parte dos professores por meio do incentivo e da garantia de acesso a acervos bibliográficos diversos.

- Disponibilizar gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, ampliando e consolidando o portal eletrônico.

- Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores (as) e demais profissionais da educação básica.

- Fortalecer a formação dos professores (as) das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Além da temática formação profissional, é importante ressaltar que o PNE toca na questão salarial do professor. Esse assunto tem sido cenário de conflitos profundos entre a classe do magistério e os entes federativos há anos.

Sobre isso, está exposto na meta número 17 que o PNE buscará

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014b).

Para o alcance dessa meta, são apresentadas quatro estratégias específicas, que, em linhas gerais, indicam a necessidade de:

- Constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação dos entes federativos e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

- Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial e a divulgação dos resultados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

- Implementar, no âmbito dos entes federativos, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na lei do piso.

- Ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federativos para a implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Observando essas metas (15, 16 e 17) e analisando brevemente as estratégias indicadas, percebemos criteriosa organização no conjunto de ações a serem postas em prática reciprocamente pelos atores presentes nesse cenário.

No entanto, conforme foi salientado, a CF e mais especificamente a LDB já previam a necessidade investimentos no âmbito da formação dos professores. Além disso, essa discussão foi manifestada no PNE anterior (2001 – 2011), na I CONAE (2010) e mostrou-se de maneira mais sólida no documento referência da II CONAE (2014). Ou seja, o reconhecimento de que investir na carreira do magistério é um aspecto legítimo é ponto comum entre todos os cidadãos brasileiros politicamente esclarecidos, independentemente de serem estudiosos no assunto ou não.

A questão a ser colocada em “estado de alerta” consiste na concretização do que é posto no papel e em discussões sucessivas em eventos e em publicações científicas e acadêmicas. Existe um acervo substancial teorizando e/ou selecionando o que é melhor ou não para a carreira do magistério. Mas, coloco em questão as seguintes reflexões:

O que significa concretizar as metas tratadas no PNE? Pensando nas metas 15, 16 e 17, seria somente viabilizar programas de formação inicial e continuada e cumprir a lei do piso salarial? E quanto à (co) participação dos atores escolares, especialmente, os professores, no desdobramento desse enredo?

Os estudos sobre as publicações científicas, os documentos oficiais e as legislações, têm contribuído muito para a reflexão acerca das problemáticas instaladas no histórico caso da profissão docente. No entanto, quando pensamos em todas essas publicações sobre a “vida” dos professores, cabe lembrarmos a (co) participação deles no desenvolvimento das ações a serem concretizadas.

Sacristán (2005) adverte sobre a ausência de diálogo entre as pesquisas acadêmicas e os professores. Pois, ao que tudo indica, enquanto o professor trabalha no projeto educativo, outras pessoas, com “melhor preparo” ou “aptas” para tal função, elaboram, planejam, enfim, idealizam todo o aparelho educacional.

Em relação ao Plano Nacional de Educação, cabe refletir sobre como esse documento tem sido discutido nas escolas de educação básica, seja em momentos espontâneos (como os intervalos) ou em momentos dirigidos dedicados à formação contínua, como em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo.

Considerações finais

Apesar das determinações impostas pelas legislações, ano após ano vemos os profissionais do magistério, especialmente os professores da educação básica, insatisfeitos com as más condições de trabalho, dando cada vez mais corpo a uma história de desvalorização profissional e de precarização da carreira.

Fusari (1992, p. 26) afirma que “Educadores competentes necessitam, sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem melhorar o ensino brasileiro”.

Apontando para a valorização profissional dos profissionais do magistério e para a melhoria da qualidade da educação escolar, o documento do PNE foi organizado e criteriosamente constituído por um conjunto de metas e estratégias a serem executadas no período de dez anos (2014 – 2024), devendo ser submetido a avaliações periódicas para a verificação quanto à execução e o cumprimento.

No entanto, há que se refletir sobre as faces dessa moeda. De um lado, existe um conjunto de leis, resoluções, decretos, dentre outros, que compõe um texto e que precisa ser traduzido para o plano da realidade. Do outro lado, existe uma questão de ordem ideológica, isto é, falar em execução do PNE requer ressignificar os conceitos de formação e de valorização profissional.

Em relação ao conceito de formação, além dos professores, que precisam ser bem formados, conforme sabemos, a nação brasileira precisa ser formada ou transformada para que todos os cidadãos concebam a educação escolar como um bem de todos. Nessa direção, o PNE precisa ser incorporado nas discussões de toda a sociedade, não se restringindo apenas à avaliação de uma comissão pré-determinada.

Dentro desse pressuposto, pensar na formação de professores (inicial e continuada)

implica pensar na formação da consciência crítica e reflexiva desses profissionais frente à realidade educacional e, especificamente, frente a suas concepções de profissão, de formação e de valorização profissional. Torna-se essencial a superação do discurso de conformação e a transcendência à “prática de denúncia”, que conforme adverte Azevedo (2004) pouco contribui para a construção de novos saberes.

Em relação ao conceito de valorização profissional, vale recorrer à Freire (2002) quando diz que essa “luta” necessita da participação popular, ou seja, a nação precisa ser transformada e/ou educada para conceber que só é possível conquistar uma escola alegre e eficaz se os professores forem legitimamente respeitados ao ponto de se sentirem valorizados profissionalmente.

Recorrendo a Giroux (1997) e novamente a Freire (2002), os professores precisam se reconhecer e serem reconhecidos como intelectuais emancipados e emancipadores, o que implica participação efetiva na elaboração e/ou (re) organização do projeto educativo.

Nesse momento histórico, que se configura com a aprovação do atual PNE, cabe buscar a participação popular em prol da transformação ideológica acerca das representações sociais dos professores.

É tempo de assumir o aspecto político e transformador que escola detém e, conforme sugere Freire (2002), colocá-la a serviço dos nossos sonhos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Política de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil: mudanças na agenda. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.), Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria

histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em Educação. São Paulo: Edições Loyola. 2008. V 1.

ASSIS, Tatiana P. de, Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor. Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT. Presidente Prudente. 2014. Dissertação de mestrado.

AZEVEDO, Janete M. Lins de Azevedo A educação como política pública. 3a. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 56.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1988.

_____, Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Lei nº 9.424. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB). Lei nº 11.494. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2007.

_____, Piso Salarial Profissional Nacional. Lei nº 11738. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2008.

_____, Ministério da Educação. O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento-referência da CONAE 2014a. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf . Acesso em 13/04/2013.

_____, Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação 2014 – 2014. Lei nº 13.005. Série Legislação. Congresso Nacional. Brasília, DF: 25 de junho de 2014b.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini, Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola no mundo globalizado. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 24 ed. 2002.

FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola

Fundamental. Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1992.

P. 25-33. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=007
Acesso em 20/10/2012.

GIROUX, Henry A.. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas

Curriculares Têm Fracassado no Brasil? In: DOURADO, Luiz F. (Org.), Políticas e Gestão:

novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. P. 49 – 71.

OLIVEIRA, João Ferreira. A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais. 2010, 17p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores in PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 15/03/2012.

SCHEIBE. Leda. Valorização e Formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TRABALHOS COMPLETOS – EIXO 2

Os tablets educacionais na rede pública estadual mineira: desafios para o trabalho docente

Adelino FRANCKLIN¹

Gisela do Carmo LOURENCETTI²

No final do segundo semestre do ano de 2013, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) distribuiu tablets educacionais para os professores que atuavam no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de MG (REE-MG). A aquisição dos tablets educacionais decorreu de uma licitação aberta pelo Ministério da Educação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir do início do ano de 2012, com as empresas Positivo e CCE. Os estados da federação foram incentivados a adquiri-los.

Os professores que receberam os tablets educacionais assinaram um termo de posse do equipamento tecnológico, pois o mesmo continuou como patrimônio da SEE-MG. Deste modo, por meio do Termo de Responsabilidade de uso dos tablets, os professores que se afastarem do cargo, devem devolvê-lo à unidade escolar em que está lotado.

A Subsecretária de Informações e Tecnologias Educacionais, da SEE-MG, Sônia Andere Cruz, anunciou³ que ofereceria formação para os professores que utilizariam os tablets. Uma das possibilidades, poderia ser a oferta de cursos por meio da Magistra, que é uma Escola de Formação e Desenvolvimento de Profissionais Educadores de MG, criada pela SEE-MG em 2011.

A aquisição dos tablets educacionais ocorre no momento em que se verifica uma série de discursos oficiais em favor do uso das tecnologias na educação. Farias e Dias (2013, p. 103) apontam que “os textos produzidos pelos organismos internacionais, sobre inserção das TIC na educação, assumem a posição de que o uso das TIC na escola permite melhorar a qualidade no ensino”.

Exemplo de defesa do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação é o documento O Futuro da Aprendizagem Móvel: Implicações para Planejadores e Gestores de Políticas (2014), que aborda tendências do futuro da aprendizagem móvel para os próximos 15 anos, ou seja, até 2030. De acordo com esse último relatório, a tecnologia móvel será, na próxima década e além, mais acessível e barata, tendo significativas implicações para a educação. Destarte, afirma-se que “a educação e a tecnologia podem e devem evoluir lado a lado para servir de apoio uma à outra” (UNESCO, 2014, p. 14).

Pressupõe-se que a didática e a metodologia de ensino-aprendizagem adotada pelo docente que utiliza as tecnologias em sala de aula, como o tablet, deve mudar, visto que as

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) – CEP:14085-420 - Ribeirão Preto-SP – Brasil - e-mail: afrancklin@uol.com.br

² Professora doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) – CEP: 14085-420 - Ribeirão Preto-SP – Brasil - e-mail: giselalourencetti@gmail.com.

³Reportagem intitulada Secretaria de Educação anuncia investimentos em equipamentos de informática para modernizar as escolas mineiras. Disponível em: <<http://www.midiamineira.com/2013/08/secretaria-de-educacao-anuncia.html>>. Acesso em 20 de Jul. de 2015.

aulas meramente expositivas não são consideradas adequadas para o atual do contexto de uso das diversas mídias em sala de aula. Conforme afirma Moran (2007, p. 11) “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente”.

Para Kenski (2012, p. 44), “usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias”. Desse modo, as tecnologias têm sido vistas como imprescindíveis no contexto educacional, sendo relevantes para a formação docente e para a formação dos estudantes.

No entanto, “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). O uso das tecnologias na educação raras vezes é abordado nos cursos de licenciatura, bem como não são ofertados cursos de formação continuada com a frequência e abrangência necessária.

Defensor dos professores como intelectuais transformadores, Giroux (1997) afirma que:

[...] os professores podem ser vistos não simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens’. (GIROUX, 1997, p. 161)

Entretanto, o que se verifica é que os docentes encontram-se distantes do ideal de intelectuais transformadores, tendo em vista o acúmulo de trabalhos a que estão submetidos. A sobrecarga de trabalho tem implicado menor tempo dedicado ao pensamento, à criatividade e à produção intelectual. Enfim, os docentes têm sido diminuídos a meros tarefeiros.

Não obstante, torna-se fundamental a abordagem do contexto da prática, referente às políticas públicas implantadas, como a aquisição dos tablets educacionais. Mainardes (2006), sobre o contexto da prática, afirma que:

esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Tendo em vista o contexto da prática, podemos questionar: seriam os professores do ensino médio da REE-MG “resistentes” ao uso dos tablets educacionais? O que pensam os professores sobre a aquisição e o uso desse recurso tecnológico em sala de aula? Nesse sentido, nos propusemos a investigar e verificar se os mesmos estavam utilizando-o, se haviam recebido formação continuada para o utilizarem e quais suas percepções sobre esse equipamento.

Metodologia

Como apontado anteriormente, esse trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado em Educação Escolar, que buscou identificar as implicações do uso das tecnologias para o trabalho docente na REE-MG.

Para a coleta de dados, aplicamos inicialmente um questionário que teve como objetivo verificar se os docentes possuíam conhecimentos básicos de informática e utilizavam diversos recursos tecnológicos tanto na vida pessoal quanto na sala de aula.

Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores secundários de diferentes disciplinas que atuavam na REE-MG. Os docentes apresentaram suas percepções sobre o uso das tecnologias na educação, em específico, na REE-MG. Entre as perguntas que constavam no roteiro de entrevistas, parte delas era referente ao uso dos tablets educacionais pelos docentes. As entrevistas foram integralmente gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Consideramos que a realização de entrevistas foi a melhor forma para obter as informações que apresentassem respostas para as nossas indagações sobre as condições de trabalho dos docentes e o uso das TIC por eles. Conforme afirma Ludke e André (1986, p.34) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Os questionamentos realizados aos docentes entrevistados foram: Você recebeu o tablet educacional? Em caso afirmativo, você o tem utilizado para fins educacionais? De que forma? Em caso negativo, por quê?

Por meio de um questionário que antecedeu às entrevistas gravadas, certificamos que todos os cinco docentes possuíam conhecimentos básicos de informática e utilizavam diversos recursos tecnológicos.

A seleção dos professores secundários para as entrevistas contou com o critério de tempo de experiência na REE-MG, tendo o tempo mínimo de 10 anos de experiência como docente, ter conhecimentos básicos de informática, ser reconhecido como bom profissional pela comunidade escolar. Esses critérios foram definidos por acreditarmos que o entrevistado poderia apresentar maior segurança para responder às questões, tendo em vista o fato de conhecer mais aprofundadamente as condições de trabalho na REE-MG e possivelmente ter acompanhado pelo menos parte do processo de inserção das diversas tecnologias na educação ao longo destes últimos anos. Os entrevistados selecionados lecionavam em escolas diferentes da REE-MG, o que permitiu que se tivesse uma visão mais ampla da realidade dessa rede de ensino.

Foram selecionados um docente que ministrava cada uma das seguintes disciplinas: História, Geografia, Matemática, Biologia (ou Ciências) e Língua Portuguesa. A opção por docentes que lecionavam essas disciplinas ocorreu por possuírem quantidade maior de aulas semanais conforme a matriz curricular. Esse critério foi adotado por acreditarmos que por possuírem maior carga horária de aulas semanais em cada turma, poderiam ter maiores oportunidades de utilizar as TIC em sala de aula.

Para a identificação dos docentes entrevistados na pesquisa, utilizamos a letra D acrescida de um número, a fim de não expor a identidade do docente. A opção pela letra D deve-se ao fato de ser a letra inicial da palavra docente, sendo que tínhamos como objetivo conhecer as implicações do uso das tecnologias para o trabalho docente.

A abordagem da nossa pesquisa foi qualitativa por entendermos que os dados coletados deveriam ser analisados em profundidade. Para Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992, p. 76) “cumprir apenas enfatizar que se a preocupação metodológica do pesquisador

ao trabalhar com análise qualitativa reside em uma apreensão abrangente do fenômeno estudado”.

Resultados obtidos

Por meio das entrevistas semiestruturadas gravadas com os cinco docentes, constatamos que os tablets educacionais não foram tidos como aquisição necessária por eles. O primeiro aspecto relevante diz respeito à ausência de conexão à internet.

A escola não dispõe de recursos, por exemplo de internet pra distribuição. Então as vezes você quer fazer uma pesquisa ali na hora é impossível, então você tem que fazer na sua casa (D1)

Chega na sala de aula está sem sinal à internet. Na sala dos professores você poderia tentar usar, mas está sem sinal à internet (D3).

Chama a atenção que navegar pela Web não é possível, o que restringe o uso do tablet educacional no ambiente escolar apenas para aplicativos instalados. Para Moran (2007, p. 15) na escola pública “a infraestrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessíveis a todos”. Podemos questionar: como os professores podem usar esse equipamento se não há conexão à internet?

A velocidade do tablet educacional esteve também entre as principais críticas dos docentes que o receberam. Entre as afirmações, consta:

(...) uso o meu notebook, uso o meu tablet, que é rapidinho, agora ele não, vem aquela carroça (D2).

Está ali. Muito lento. Então usar é uma dor de cabeça (D3).

Observa-se que as rápidas transformações que ocorrem em nossa sociedade, fazem com que os equipamentos tecnológicos tornem-se ultrapassados em um espaço curto de tempo. A diferença de tempo em que os tablets educacionais foram adquiridos pela SEE-MG e o tempo em que foram entregues aos docentes, pode ter colaborado para que o tablet educacional tenha se tornado um equipamento tecnológico inferior ou até obsoleto em relação a outros tablets disponíveis no mercado. Esse dado parece confirmar as ideias de Kenski (2012, pp. 93-94) que já alertou que “a obsolescência rápida de softwares, programas e dos próprios equipamentos condicionam negativamente as escolas”.

Para Almeida e Valente (2011, p. 32) “para a integração de tecnologias ao currículo, não basta ter tecnologias disponíveis na escola para acesso de todos em qualquer momento”. Os cinco docentes entrevistados afirmaram que não utilizavam o tablet educacional, bem como os demais docentes do ensino médio nas escolas em que trabalhavam. Percepções como:

(...) eu não vi quase nenhum professor usar e muitos nem sabem ligar (D1)

Também não estão pelo mesmo fator (D4)

Outro aspecto bastante importante que os professores apontaram foi a ausência de formação continuada para o uso destes equipamentos tecnológicos, o que explica o fato de alguns docentes não saberem ao menos ligar os tablets. Para Kenski (1998):

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado. (KENSKI, 1998, p. 60)

Os professores entrevistados afirmaram também que não foram ofertados cursos de formação continuada para o uso do tablet educacional.

Não. Só chegou e entregou para nós (D3)

Não, nenhum. Nenhuma orientação (D4)

Este dado é relevante e nos mostra que os cursos de formação para os professores que utilizariam os tablets educacionais, anunciados pela Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais da SEE-MG foram pouco divulgados ou não foram ofertados para todos os docentes do ensino médio da REE-MG. Não obstante, torna-se fundamental, no contexto atual, a formação continuada dos docentes no que tange ao domínio sobre as TIC, pois “(...) mesmo com a Internet na escola, a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição” (SILVA, 2005, p. 67).

Desta forma, considera-se que não seja coerente a SEE-MG exigir o uso dos tablets educacionais pelos docentes, uma vez que ela apenas enviou estes equipamentos para a escola. Será que a SEE-MG acredita que só o envio de equipamento para a escola trará melhoria da qualidade do ensino?

O dinheiro investido para a aquisição dos tablets educacionais poderia ter tido uma finalidade melhor. O alto investimento em equipamentos tecnológicos em detrimento do investimento em recursos humanos, em formação continuada, tem se revelado como significativo prejuízo para os docentes.

Constatamos ainda que os docentes não foram consultados sobre a necessidade de aquisição dos tablets, bem como não participaram da introdução de softwares disponibilizados por meio dele. Ocorre, com isso, um processo que Enguita (1991) classifica como proletarização, sendo este o momento em que os docentes vivem processos semelhantes à da maioria dos trabalhadores assalariados. Conforme o autor, “a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUITA, 1991, p. 46). A ausência de autonomia e participação dos docentes nos processos revela que o Estado os coloca na posição de meros tarefeiros.

Contudo, “não basta apenas compreender como as TICs estão sendo implantadas na escola. Mais ainda, torna-se essencial averiguar como essas tecnologias estão alterando

significativamente o processo de trabalho docente” (LARANJO, 2008, p. 186). Deste modo, as condições de uso dos tablets educacionais apresentadas pelos docentes revelam indícios de precarização do trabalho docente, tendo em vista os diversos obstáculos para o bom uso deste equipamento tecnológico.

Considerações finais

A entrega dos tablets educacionais para os docentes que atuam no ensino médio foi tida como desnecessária pelos professores, tendo em vista que nenhum dos docentes entrevistados o utilizou para fins educacionais, não houve formação continuada para que aprendessem a utilizá-lo e o consideraram de baixa qualidade.

A aquisição dos tablets educacionais foi um alto investimento que não acrescentou na melhoria da qualidade da educação no estado de MG. Com isso, este elevado gasto de dinheiro público, poderia ter sido melhor investido, caso fosse destinado para o oferecimento de cursos para os docentes ou até mesmo para complementar a baixa remuneração dos mesmos.

Nesse sentido, não podemos dizer que os professores são contra ou são resistentes ao uso das TIC em sala de aula. Na realidade a aparente resistência dos docentes que receberam os tablets educacionais em utilizá-lo deve-se aos desafios ou obstáculos impostos às condições de uso, o que justifica os seus posicionamentos críticos em relação a este recurso tecnológico.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A.. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus. 2011. 93 p.

ALVES, Z. M. M. B.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F.. Análise qualitativa de dados da entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev.-jul., 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em 11 de mar. de 2015.

ENGUITA, M.. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, 4, 1991, p. 41-61.

FARIAS, L. C.; DIAS, R. E.. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, jul.-dez.2013.

GIROUX, H.. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, V. M.. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. 141p.

_____. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 8, p. 58-71, mai.-ag., 1998.

LARANJO, J. de C.. Informatização das escolas: uma análise do impacto das tecnologias da informação e comunicação sobre o trabalho docente. *Revista Extra Classe*, v.2, n.1, p. 178-197, ago., 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição de políticas educacionais. Educação & Sociedade. v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

MORAN, J.; MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A.. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, D. A.. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em 25 de fev. de 2015.

Secretaria de Educação anuncia investimentos em equipamentos de informática para modernizar as escolas mineiras. Mídia Mineira. Minas Gerais: Cataguases, 01-ago., 2013. Disponível em: <<http://www.midiamineira.com/2013/08/secretaria-de-educacao-anuncia.html>> Acesso em: 20 de Jul. de 2015.

SILVA, M.. Internet na escola e inclusão. In. ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M.. Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro. Brasília: SEED-MEC, 2005.

UNESCO. O Futuro da Aprendizagem Móvel: Implicações para Planejadores e Gestores de Políticas. Brasília: UNESCO, 2014. 64 p.

Calidad de un MOOC sobre inclusión educativa: aplicación de varios instrumentos e indicadores

Patricia Gómez HERNÁNDEZ¹
Carlos Monge LÓPEZ²
Eladio Sebastián HEREDERO³

Dada la diversidad cada vez más prominente en el siglo XXI, momento también de pleno avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el sistema educativo debe afrontar ciertos retos indiscutibles y propiciar el pleno desarrollo de la comunidad. Así, la escuela ha de posicionarse en el marco de una escuela inclusiva, entendida como un proceso basado en la participación de toda la comunidad, y especialmente de aquellos grupos o individuos en riesgo de exclusión, modificando culturas, políticas y prácticas, con el fin de potenciar el máximo desarrollo en el ámbito personal y social (BOOTH & AINSCOW, 2011).

Otro de los fenómenos que se produce en este contexto tecnológico es el surgimiento y apogeo de los *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, facilitando el acceso a la formación a una cantidad innumerable de personas en diversos contextos económicos, laborales, geográficos, etc. Este recurso se puede considerar como cursos en línea en los que no existe ningún requisito para acceder a ellos y que están preparados para aceptar a miles de estudiantes participando de forma simultánea (LUJÁN, 2013). A pesar de estar avalados la mayoría de ellos por universidades de reconocido prestigio a nivel internacional, la creciente expansión de *MOOCs* conlleva asociadas ciertas dudas sobre la calidad que presentan. Como apuntan Cabero, Llorente y Vázquez (2014), algunos autores creen que estos cursos son una aplicación tecnológica educativa que facilita y garantiza una formación de calidad para todas las personas, mientras que otros autores creen que los *MOOCs* suponen simplemente un nuevo modelo de negocio para las instituciones de educación superior, dejando mucho que desear en cuestiones de calidad. En este sentido, Roig, Mengual y Suárez (2014) analizan 52 *MOOCs* de 10 plataformas distintas, hallando que casi todas las dimensiones evaluadas en relación a la calidad pedagógica de estos cursos se aproximan a la media de la escala empleada (metodología, organización, motivación, multimedia, lenguaje, valores, singularidad) y considerando el 67.40% de los cursos con media calidad y el 13.20% con alta calidad, además de destacar que la existencia de una guía didáctica, de objetivos explícitamente planteados y de actividades de refuerzo contribuye a mejorar sustancialmente la calidad de los *MOOCs*. Por su parte, Walls *et al.* (2015) proponen un modelo para asegurar la calidad de estos cursos, que se extiende a: (a) la calidad de desarrollo, (b) la calidad de la administración y de los estudiantes, (c) la calidad de los resultados de aprendizaje y (d) la calidad de los resultados institucionales.

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Aulario María de Guzmán, Universidad de Alcalá, UAH, 28801, Alcalá de Henares, Comunidad de Madrid, España, patricia.gomez@uah.es.

² Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá, UAH, 19001, Guadalajara, Castilla-La Mancha, España, carlos.monge@uah.es.

³ Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá, UAH, 19001, Guadalajara, Castilla-La Mancha, España, eladio.sebastian@uah.es.

Efectivamente, los modelos e instrumentos para evaluar la calidad de estos cursos resultan muy diversos (AGUADED & MEDIAN, 2015; ALEMÁN, SANCHO & GÓMEZ, 2015; GEA, 2015; MENGUAL, LLORET & ROIG, 2015; RAMÍREZ, 2015; RAMÍREZ & SALMERÓN, 2015; RAMÍREZ, SALMERÓN & LÓPEZ, 2015; ROIG & OTROS, 2014), sin alcanzar un claro consenso de criterios, indicadores y procedimientos, al menos en el contexto iberoamericano. Así, Ramírez et al. (2015) idean un modelo de evaluación según ADECUR y las Normas UNE66181:2012 con los indicadores comunes y no comunes:

- Indicadores comunes de calidad: dimensión de metodología de aprendizaje (diseño didáctico-instruccional; recursos formativos y actividades de aprendizaje; tutoría; entorno tecnológico digital de aprendizaje).
- Indicadores de las Normas UNE66181:2012: dimensión de reconocimiento de la formación para la empleabilidad (reconocimiento de la formación para la empleabilidad), dimensión de metodología de aprendizaje (diseño didáctico-instruccional; tutoría; entorno tecnológico de aprendizaje) y dimensión de niveles de accesibilidad (accesibilidad *hardware*; accesibilidad *software*; accesibilidad web).
- Indicadores de ADECUR: dimensión psicodidáctica (ambiente virtual; aprendizaje; contenidos; accesibilidad y secuenciación; evaluación y acción; tutorial) y dimensión técnico-estética (recursos y aspectos técnicos).

De igual manera, en una profunda revisión, Aguaded y Medina (2015) señalan varias clasificaciones de la calidad en los MOOCs:

- Autonomía, diversidad, apertura e interactividad.
- Público objetivo, métodos de enseñanza-aprendizaje, explicaciones, resultados de aprendizaje, teorías subyacentes de aprendizaje y estructura del curso.
- Guía didáctica, metodología, organización de los contenidos, calidad de los contenidos, recursos didácticos, capacidad de motivación, elementos multimedia, estilo del lenguaje, valores y singularidad de los usuarios.
- Planificación, programa, recursos, desarrollo del proceso y calidad de los resultados.
- Uso de las herramientas tecnológicas y planificación de los componentes curriculares.

Como apuntan García, Gómez y Monge (en prensa) en su propuesta metodológica, es indudable la relación existente entre los *MOOCs* y la atención a la diversidad en el ámbito educativo, pues estos cursos brindan grandes oportunidades para la inclusión educativa, aunque todavía queda mucho por mejorar.

Por todo ello, el objetivo principal de este estudio es ofrecer un análisis de un *MOOC* sobre educación inclusiva en el contexto iberoamericano mediante la aplicación de distintos instrumentos de evaluación.

Método

Se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio, evaluativo, único e intrínseco, lo que posibilita una fuerte validez de los datos, un reconocimiento de la realidad social, reinterpretaciones, un paso para la acción, mayor accesibilidad, etc. (COHEN, MANION & MORRISON, 2007).

El caso seleccionado es el *MOOC* titulado “Pedagogía hospitalaria”. Este curso es el único de MiríadaX (la plataforma más importante en Iberoamérica) que responde a las palabras “inclusión”/“inclusiva” y “diversidad” en el área de Pedagogía.

Sobre esta base se diseña este curso cuyos objetivos son dos: en primer lugar, analizar el impacto de la enfermedad, y el hecho añadido del ingreso hospitalario, sobre la vida personal y social tanto del niño o el adolescente, como de su familia; y en segundo lugar, presentar diversas propuestas de actuación desde la Pedagogía Hospitalaria para la inclusión social y escolar del alumno en situación de enfermedad. (s. p.)

Diseñado desde la Universidad de Navarra, se planifica en siete semanas de trabajo (17.5 horas de estudio estimadas) para un nivel superior al introductorio (conocimientos necesarios: nociones básicas de Pedagogía). Se estructura en siete módulos de aprendizaje:

- Módulo 0. Presentación.
- Módulo 1. Contextualizando la pedagogía hospitalaria.
- Módulo 2. La enfermedad en la etapa infanto-juvenil.
- Módulo 3. La hospitalización y sus características.
- Módulo 4. Pautas generales de actuación pedagógica en el hospital.
- Módulo 5. Las aulas hospitalarias.
- Módulo 6. Atención educativa domiciliaria.
- Módulo 7. La vuelta al colegio.

La recogida de datos se basa en distintos cuestionarios sobre la calidad de los *MOOCs*. El cuestionario empleado por Alemán *et al.* (2015) consta de preguntas cerradas que valoran 50 indicadores con una escala tipo Likert de 4 puntos, clasificándose los indicadores en 15 subcategorías relacionadas con los factores pedagógicos (contenidos, enfoque pedagógico, tutorial-evaluación, adecuación/adaptación a los usuarios, capacidad de motivación y recursos), factores funcionales (facilidad de uso, autonomía-control del usuario y funcionalidad de la documentación), factores tecnológicos (interacción/diálogo, navegación, entorno visual, diseño tecnológico y versatilidad) y factores temporales (presentación de exámenes, realización de actividades, realización de ejercicios, estudio de temas, calendario/agenda y participación en los foros de discusión). El Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a *MOOCs* (Mengual *et al.*, 2015) consta de tres dimensiones con ítems de tipo Likert (1-5 puntos): (1) calidad en la comunicación y elementos multimedia (12 ítems), (2) coherencia curricular y adaptación al usuario (9 ítems) y (3) planificación didáctica (11 ítems). EduTool (Ramírez, 2015; Ramírez y Salmerón, 2015) es una herramienta para la evaluación de la calidad de los *MOOCs*, pero por su compleja aplicación para este estudio se simplifica según las subdimensiones: (1.1) reconocimiento de la formación para la empleabilidad, (2.1) diseño didáctico-instruccional, (2.2) recursos formativos y actividades de aprendizaje, (2.3) tutoría,

(2.4) entorno tecnológico-digital de aprendizaje, (3.1) accesibilidad de *hardware*, (3.2) accesibilidad de *software* y (3.3) accesibilidad web. La propuesta de indicadores para uMuMooc (Gea, 2015; Guerrero, 2015) recoge tres dimensiones: (1) planificación/gestión (administración/gestión y acreditación/certificación), (2) diseño de aprendizaje (diseño didáctico-instruccional; contenidos; recursos y actividades; evaluación) y (3) comunicación-interacción (comunicación y tutorías).

Resultados

De forma general, se puede afirmar que este *MOOC* es valorado positivamente en todas las dimensiones independientemente del instrumento empleado (Tabla 1). Así, siguiendo las ideas de Alemán *et al.* (2015), pese a necesitar una revisión de la presentación de los exámenes (obteniendo una puntuación de 2 sobre 4), se obtiene una máxima puntuación en: contenidos; enfoque pedagógico; tutorial y evaluación; facilidad de uso; autonomía y control del usuario; navegación; entorno visual; diseño y tecnología; versatilidad; realización de actividades; realización de ejercicios; calendario/agenda; participación en foros de discusión. Por otro lado, dentro del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a *MOOCs* (Mengual *et al.*, 2015), se presenta una tendencia ligeramente más baja que en los resultados del instrumento anterior, obteniendo una puntuación alta (de 4.33 sobre 5) en calidad en la comunicación y elementos multimedia, ligeramente más baja en coherencia curricular y adaptación al usuario (4 puntos) y una puntuación de 3.64 en planificación didáctica. Uno de los instrumentos que más destaca dentro de este estudio, debido a la diferencia de puntuaciones encontrada entre las categorías estudiadas, es EduTool (Ramírez, 2015; Ramírez y Salmerón, 2015), donde el *MOOC* analizado presenta una puntuación baja (1 de 5 puntos) en reconocimiento de la formación para el empleo, media (3 puntos sobre 5) para tutoría, accesibilidad de *hardware*, de *software* y de web y una puntuación alta (5 puntos) para el entorno tecnológico-digital de aprendizaje. Y, por último, en la herramienta de evaluación uMuMooC (Gea, 2015; Guerrero, 2015) se consigue una puntuación relativamente alta en prácticamente todas las subcategorías analizadas, destacando las tutorías, con la puntuación más baja (3.5 puntos sobre 5), y la administración/gestión y la comunicación como las categorías con la máxima puntuación (5 puntos).

Tabla 1. Resultados en la aplicación de varios instrumentos

Cuestionario de calidad de <i>MOOCs</i> (Alemán <i>et al.</i> , 2015)		Evaluación (1-4)
Categoría pedagógica	Contenidos	4
	Enfoque pedagógico	4
	Tutorial y evaluación	4
	Adecuación y adaptación a los usuarios	3
	Capacidad de motivación	3
	Recursos	3
	Categoría funcional	Facilidad de uso
usuario	Autonomía y control del	4
	Funcionalidad de la	3

documentación		
Categoría tecnológica	Interacción y diálogos	3
	Navegación	4
	Entorno visual	4
	Diseño y tecnología	4
	Versatilidad	4
Categoría temporal	Presentación de los exámenes	2
	Realización de actividades	4
	Realización de ejercicios	4
	Estudio de temas	3
	Calendario/agenda	4
	Participación en foros de discusión	4
Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a <i>MOOCs</i> (Mengual <i>et al.</i> , 2015)		Evaluación (1-5)
Calidad en la comunicación y elementos multimedia		4.33
Coherencia curricular y adaptación al usuario		4
Planificación didáctica		3.64
EduTool (Ramírez, 2015; Ramírez y Salmerón, 2015)		Evaluación (1-5)
Reconocimiento de la formación para el empleo	Reconocimiento de la formación para el empleo	1
Metodología de aprendizaje	Diseño didáctico-instruccional	4
	Recursos formativos y actividades de aprendizaje	4
	Tutoría	3
	Entorno tecnológico-digital de aprendizaje	5
Niveles de accesibilidad	Accesibilidad de <i>hardware</i>	3
	Accesibilidad de <i>software</i>	3
	Accesibilidad web	3
uMuMooC (Gea, 2015; Guerrero, 2015)		Evaluación (1-5)
Planificación/gestión	Administración/gestión	5
	Acreditación/certificación	4
Diseño de aprendizaje	Diseño didáctico-instruccional	4.29
	Contenidos	4.50
	Recursos y actividades	4.33
	Evaluación	4.67
Comunicación-interacción	Comunicación	5
	Tutorías	3.5

Discusión y conclusiones

En líneas generales, se puede destacar la existencia de un único *MOOC* en la plataforma más destacada del contexto iberoamericano que aborde el tema de la educación inclusiva. No obstante, este curso ha sido valorado muy positivamente en casi todas las dimensiones y subdimensiones evaluadas, independientemente del instrumento utilizado (Alemán *et al.*, 2015; Gea, 2015; Guerrero, 2015; Mengual *et al.*, 2015; Ramírez, 2015; Ramírez y Salmerón, 2015), aunque todavía quedan algunos aspectos que seguir mejorando.

Como futuras líneas de investigación, y dada la escasa existencia de *MOOCs* que enfatizan la educación desde una perspectiva inclusiva en Iberoamérica, se podría seguir trabajando con el estudio de caso de tipo investigación-acción, dando un paso más para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cohen *et al.*, 2007).

Referencias

AGUADED, I. & MEDINA, R. Criterios de calidad para la valoración y gestión de MOOC. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Loja, v. 18, n. 2, pp. 119-143, 2015.

ALEMÁN, L. Y., SANCHO, T. & GÓMEZ, M. G. Indicadores de calidad pedagógica para el diseño de un curso en línea masivo y abierto de actualización docente. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Barcelona, v. 12, n. 1, pp. 104-119, 2015.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, pp. 118, 2011.

CABERO, J., LLORENTE, M. C. & VÁZQUEZ, A. I. Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, v. 18, n. 1, pp. 13-26, 2014.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2007). Research Methods in Education. 6 ed. Nueva York: Routledge, pp. 657, 2007.

GARCÍA, A., GÓMEZ, P. & MONGE, C. La atención a la diversidad en los MOOC: una propuesta metodológica. Educación XX1, Madrid, en prensa.

GEA, M. (Coord.). MOOC y criterios de calidad. Madrid: CRUE, pp. 37, 2015.

GUERRERO, C. uMuMooC: una propuesta de indicadores de calidad pedagógica para la realización de cursos MOOC. In RUIZ, M. A. (Coord.). Educar para transformar: aprendizaje experiencial. Madrid: Universidad Europea de Madrid, 2015, pp. 231-236.

LUJÁN, S. Lecciones aprendidas en la organización de un curso de tipo MOOC. In FIDALGO, Á. & SEIN-ECHALUCE, M. L. (Eds.). II Congreso Internacional sobre

Aprendizaje, Innovación y Competitividad. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2013, pp. 469-474.

MENGUAL, S., LLORET, C. & ROIG, R. Validación del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a MOOC. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Loja, v. 18, n. 2, pp. 145-169, 2015.

RAMÍREZ, M. B. La valoración de MOOC: una perspectiva de calidad. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Loja, v. 18, n. 2, pp. 171-195, 2015.

RAMÍREZ, M. B. & SALMERÓN, J. L. EduTool: un instrumento para la evaluación y acreditación de la calidad de los MOOCs. Educación XX1, Madrid, v. 18, n. 2, pp. 97-123, 2015.

RAMÍREZ, M. B., SALMERÓN, J. L. & LÓPEZ, E. Comparativa entre instrumentos de evaluación de calidad de cursos MOOC: ADECUR y Normas UNE 66181:2012. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Barcelona, v. 12, n. 1, pp. 131-145, 2015.

ROIG, R., MENGUAL, S. & SUÁREZ, C. Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, v. 18, n. 1, pp. 27-41, 2014.

WALLS, J., KING, C., KELDER, J. A., BOOTH, S. & SADLER, D. Quality Assurance for Massive Open Access Online Courses: Building on the Old to Create Something New. In MCKAY, E. & LENARCIC, J. (Eds.). Macro-Level Learning through Massive Open Online Courses (MOOCs). Strategies and Predictions for the Future. Hershey: IGI-Global, 2015, pp. 25-47.

Tecnologia digital educacional e o estudo de caso clínico para a aprendizagem de estudantes de enfermagem: revisão integrativa

Cristina Yuri Nakata HARA¹

Natália Del Angelo AREDES²

Luciana Mara Monti FONSECA³

Renata Cristina de Campos Pereira SILVEIRA⁴

Fernanda dos Santos Nogueira de GÓES⁵

A persistência de um modelo pedagógico centrado em aulas essencialmente expositivas, sem interação com os alunos e pouco criativas pode colaborar para que os alunos se sintam desmotivados ao longo do curso e que isto dificulte a aprendizagem. Instituições de ensino e professores devem considerar o aluno enquanto um cidadão ativo e capaz de determinar o seu aprendizado ao favorecer a experimentação, o pensamento reflexivo, o levantamento e a solução de hipóteses, com estratégias interativas e participativas (FONSECA et al., 2009; LESSMANN et al., 2012).

Enquanto estratégia de ensino, a utilização de estudos de casos pode auxiliar na participação ativa de docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem, um dos desafios da formação. O estudo de caso pode permitir ao aluno a reflexão crítica sobre o contexto em que está inserido, favorece o planejamento do cuidado de enfermagem individualizado, com embasamento técnico-científico, humanizado e de qualidade (ALMEIDA; SOUZA, 2005); auxilia o aluno de enfermagem no estabelecimento de prioridades (CATES; ARMENTROUT, 2013; CATES, 2011), além de favorecer a avaliação das competências dos estudantes relacionadas à cognição, comunicação, procedimentos e trabalho em equipe (ABRAHAM; RAMNARAYAN; KAMATH, 2008; ARAFEH, 2011; CATES, 2011). Também facilita a padronização de diagnósticos e intervenções de enfermagem e a atribuição de valores científicos à prática durante a formação do enfermeiro alicerçada na realidade clínica (LUNNEY, 2010; LUNNEY, 2008).

¹ Enfermeira. Mestre em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. CEP-14026-090, Ribeirão Preto - S.P, Brasil. E-mail: yurinakata@msn.com

² Enfermeira. Doutoranda em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. CEP- 14040-900, Ribeirão Preto, SP. E-mail: nataliadel.aredes@gmail.com

³ Enfermeira. Professor associado da Escola de Enfermagem Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública. CEP 14040-900, Ribeirão Preto – SP, Brasil. E-mail: lumonti@eerp.usp.br

⁴ Enfermeira. Professor Doutor da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de Ribeirão Preto. Departamento de Enfermagem Geral e Especializada. CEP 14040-900, Ribeirão Preto – SP, Brasil. E-mail: recris@eerp.usp.br

⁵ Enfermeira. Professor Doutor da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Departamento de Enfermagem Geral e Especializada. CEP 14040-900, Ribeirão Preto - SP, Brasil. E-mail: fersngoes@eerp.usp.br

A tecnologia digital educacional pode ser aplicada no ensino na tentativa de fortalecer o aprender mais flexível, criativo, dinâmico, interativo e que estimule a participação ativa e coletiva do aluno na aquisição do conhecimento (CHENG; CHENG, 2009; COGO et al, 2010; FONSECA et al, 2014; FREITAS et al, 2012). Podem também favorecer aprendizagem em ambientes controlados, diminuindo a ansiedade e o medo do estudante de forma a colaborar para a segurança do paciente (FROTA et al, 2013; GALLO, 2011; HOLANDA, PINHEIRO, PAGLIUCA, 2013), facilitam a compreensão do conteúdo estudado (ARAFEH, 2011; FROTA et al, 2013;) e respeitam o tempo de aprendizagem do aluno (FONSECA et al, 2009; HOLANDA, PINHEIRO, PAGLIUCA, 2013).

Justifica-se então a necessidade deste estudo, pois, especialmente nos últimos 10 anos, temos percebido a expansão de inúmeras tecnologias digitais educacionais, porém ainda há escassez de estudos que agreguem conhecimentos sobre a tecnologia e o estudo de caso clínico, estratégia de ensino muito utilizado na formação de enfermagem.

A abordagem epistemológica baseada nas contribuições da psicologia da aprendizagem foi o referencial teórico que norteou o desenvolvimento deste estudo. A análise dos resultados foi alicerçada na perspectiva de Antoni Zabala acerca da abordagem fundamentada nas aprendizagens cognitivas, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Esta revisão objetivou avaliar as evidências disponíveis na literatura mundial acerca do estudo de caso clínico inserido em tecnologias digitais educacionais, caracterizando as aprendizagens cognitiva, procedimental e atitudinal de estudantes de enfermagem.

Método

A revisão integrativa é o método para o desenvolvimento da revisão da literatura.

Para elaboração da pergunta foi adotada a estratégia PICOT (*Patient population/disease, Intervention or issue of interest, Comparison intervention or issue of interest, Outcome, Time*), a qual representa um acrônimo para População de pacientes/doença, Intervenção ou tema de interesse, Comparação, Resultados desfecho de interesse, Tempo (MELNIK, 2011).

Na questão formulada no presente estudo, os elementos PICOT são os seguintes:

- ✓ População: estudantes de enfermagem;
- ✓ Intervenção: estudo de caso clínico;
- ✓ Comparação/Tema de Interesse: tecnologia digital educacional;
- ✓ Resultado: aprendizagens cognitivas, atitudinais, procedimentais.
- ✓ Tempo: não foi delimitado

Assim, a questão de pesquisa foi: Como o estudo de caso clínico inserido em tecnologia digital educacional colabora para as aprendizagens cognitivas, atitudinais, e procedimentais de estudantes enfermagem?

A pesquisa foi realizada nas bases de dados utilizando apenas descritores (PUBMED), apenas palavras-chave (SCOPUS) ou a combinação destes (LILACS e CINAHL).

Para extração dos dados foi desenvolvido e validado um instrumento de coleta de dados fundamentado nos instrumentos propostos por Ursi (2005) e Romanzini (2013).

Resultados

A busca realizada nas bases de dados resultou em 437 estudos, sendo 136 derivados do LILACS, 122 do PUBMED, 104 do Scopus e 75 do CINAHL. Seguindo critérios de inclusão e exclusão a amostra final resultou em 21 estudos primários. O estudo de caso online proporcionou diversas aprendizagens. A aprendizagem cognitiva foi identificada em 16 estudos, seguida de 12 que denotaram a aprendizagem atitudinal e 8 a aprendizagem procedimental.

Seis tipos de aprendizagem procedimental em 07 estudos (tabela 1), dez tipos de aprendizagem atitudinal foram identificados em 13 estudos (tabela 2); e cinco tipos de aprendizagem cognitiva foram identificadas em 16 estudos (tabela 3). Contudo percebeu-se que, em somente 02 estudos, as aprendizagens cognitivas, atitudinais e procedimentais foram aprendidas de forma concomitante pelos estudantes de enfermagem.

Tabela 1 – Aprendizagens procedimentais desenvolvidas pelos estudantes de enfermagem identificados nos estudos primários.

Aprendizagem procedimental	Estudos primários
Exposição do caso do paciente	Rogers (2011); Wilson; Klein; Hagler (2014)
Plano de cuidados	Malloy; Denatale (2001); Wilson; Klein; Hagler (2014)
Realizar orientações ao paciente	Anderson; Page; Wendorf (2013); Wilson; Klein.; Hagler (2014)
Avaliação da dor	Alvarez; Sasso (2011)
Manejo do paciente	Silva; Furegato; Godoy (2008)
Verificação de sinais vitais	Cogo et al. (2010)

Tabela 2 – Aprendizagens atitudinais desenvolvidas pelos estudantes de enfermagem identificados nos estudos primários

Aprendizagem atitudinal	Estudos primários
Tomada de decisão	Goolsby (2001); Hsu; Hsieh (2011a); Hsu; Hsieh (2011b); Heirinch; Pennington; Kuiper (2012); Park (2013)
Empatia	Silva; Furegato; Godoy (2008); Hsu (2011); Ellman et al.(2012); Anderson; Wendorf (2013); Park (2013); Hilgenberg; Schlickau (2002)
Discussão	Malloy; Denatale (2001); Hsu; Hsieh (2011a); Hsu; Hsieh (2011b)
Resolução de problemas	Malloy; Denatale (2001); Hsu (2011)
Trabalho em	Hilgenberg; Schlickau (2002); Rogers (2011)

equipe	
Compreensão do paciente enquanto ser humano	Silva; Furegato; Godoy (2008)
Comunicação	Rogers (2011)
Interação com colega	Ellman et al.(2012)
Julgamento ético	Hsu (2011)
Senso de responsabilidade	Goolsby (2001)

Tabela 3 – Aprendizagens cognitivas desenvolvidas pelos estudantes de enfermagem identificados nos estudos primários

Aprendizagem cognitiva	Estudos primários
Conceitos para planejar ações de enfermagem e raciocínio clínico	Wilson; Klein; Hagler (2014); Hessler; Henderson (2013); Ferreira; Cohrs; Domenico (2012); Ellman et al. (2012);Morey (2012); Alvarez; Sasso (2011); Silveira et al. (2010); Tanaka et al. (2010) Hilgenberg; Schlickau (2002); Goolsby (2001)
Fisiopatologia	Park (2013); Heirinch; Pennington; Kuiper (2012);Hsu; Hsieh (2011b); Silva; Furegato; Godoy (2008); Goolsby (2001)
Tratamento para os casos	Silva; Furegato; Godoy (2008)
Relação entre diagnóstico de enfermagem, características definidoras e fatores relacionados	Jensen et al. (2012)
Necessidades espirituais do paciente com doença terminal	Ellman et al. (2012)

Discussão

Esta revisão integrativa demonstrou que é possível inferir que o estudo de caso clínico pode ser aplicado em diversos contextos do ensino de enfermagem para estimular as aprendizagens atitudinais, procedimentais e cognitivas (ANASTASIOU; ALVES, 2012; ZABALA, 1998).

Zabala (1998) afirma que os valores são princípios ou ideias éticas que favorecem as pessoas a emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Estudos analisados neste trabalho enfatizaram a elaboração de julgamentos éticos para resolução de dilemas, a

compreensão da interferência da cultura dos pacientes no processo de cuidar, o respeito às crenças, valores e empatia com aspectos espirituais do paciente e família.

As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para agir de certa maneira. É o modo como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com os valores determinados (ZABALA, 1998). Foi notável em alguns estudos a importância atribuída pelos alunos ao se sentirem no papel do enfermeiro no desenvolvimento das atividades descritas, o aprimoramento do senso de responsabilidade e de aprendizagem para tomada de decisão clínica em enfermagem.

A aprendizagem dos conteúdos procedimentais inclui as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias e os procedimentos (ZABALA, 1998). Os resultados da revisão integrativa destacam as seguintes ações dos alunos: avaliação da dor, verificação de sinais vitais, orientações ao paciente (avatar), síntese do histórico do paciente e condição atual de saúde, identificação e análise de problemas, elaboração de recomendações para a continuidade do cuidado, habilidades de manejo junto aos pacientes e, por fim, estabelecimento de relação entre diagnóstico de enfermagem, suas características definidoras e os fatores relacionados.

Conclusão

Podemos inferir que a utilização de estudo de caso clínico proporciona o desenvolvimento de aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais fortalecendo a construção de um alicerce para o futuro profissional do enfermeiro. Concluímos que as aprendizagens se dissolvem e se integram de forma flexível, não podendo ser tratada de maneira isolada.

Além disso, os resultados reforçam a riqueza das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem do estudante, além da potencialidade do uso destes recursos como ferramentas de simulações virtuais em tempo real e aplicação de estudos de casos clínicos, no intuito de sustentar e incrementar as possibilidades educativas.

Acreditamos que as instituições de ensino estão vivenciando e se adequando às mudanças de paradigmas na formação de professores, reformulando os objetivos da educação, caracterizados pela articulação entre teoria, prática e pesquisa, abrangendo um desenvolvimento ininterrupto do conhecimento. E, com isso, o monopólio do conhecimento antes pertencente ao professor pode ser dissipado aos outros agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, através da intensificação da utilização das tecnologias como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo.

Referências

ABRAHAM, R.; RAMNARAYAN, K.; KAMATH, A. Validating the effectiveness of Clinically Oriented Physiology Teaching (COPT) in undergraduate physiology curriculum. *BMC Medical Education*, v. 8, p. 40, 2008. doi: 10.1186/1472-6920-8-40.

ALMEIDA, A. P. S. A.; SOUZA, N. V. D. O. Estudo de caso: uma estratégia para construção de atitude crítico-reflexiva em discente de enfermagem. *Rev. Enferm. UFRJ*, v. 13, p. 204-9, 2005.

ALVAREZ, A. G.; SASSO, G. T. M. D. Aplicação de objeto virtual de aprendizagem para avaliação simulada de dor aguda em estudantes de enfermagem. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, v. 19, n. 2, [9 telas], mar./abr. 2011.

ANDERSON, J. K.; PAGE, A. M.; WENDORF, D. M. Avatar-assisted case studies. *Nurse Educator*, v. 38, n. 3, p. 106-9, 2013.

ARAFEH, J. M. R. Simulation-based training: the future of competency? *J. Perinat. Neonat. Nurs.*, v. 25, n. 2, p. 171-4, 2011. doi: 10.1097/JPN.0b013e3182116e55.

CATES, L. A. Simulation training: a multidisciplinary approach. *Adv. Neonatal Care*, v. 11, n. 2, p. 95-100, 2011. Disponível em: <<http://10.1097/ANC.0b013e318210d16b>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CATES, L. A.; ARMENTROUT, D. Simulation with synergy and community energy. *Adv. Neonatal Care*, v. 13, n. 2, p. 97-102, 2013. doi: 10.1097/ANC.0b013e318285fb82.

CHENG, Y. F.; CHENG, K. W. Integrating computer-supported cooperative learning and creative problem solving into a single teaching strategy. *Soc. Behav. Personal.*, v. 37, n. 9, p. 283-96. doi: 10.2224/sbp.2009.37.9.1283.

COGO, A. L. P.; SILVEIRA, D. T.; PEDRO, E. N. R.; TANAKA, R. Y.; CATALAN, V. M. Aprendizagem de sinais vitais utilizando objetos educacionais digitais: opinião de estudantes de enfermagem. *Rev. Gaúcha Enferm.*, v.31, n.3, p. 435-441, set. 2010.

ELLMAN, M. S.; GREEN, D. S.; BLATT, L.; ASHER, S.; VIVEIROS, D.; CLARK, J.; BIA, M. Using Online Learning and Interactive Simulation To Teach Spiritual and Cultural Aspects of Palliative Care to Interprofessional Students. *Journal of Palliative Medicine*, v. 15, n. 11, 2012.

FERREIRA, P. B.; COHRS, C. R.; DOMENICO, E. B. L. Software CMAP TOOLS® para construção de mapas conceituais: a avaliação dos estudantes de enfermagem. *Rev. Esc. Enferm. USP*, v. 46, n. 4, p. 967-972, 2012.

FONSECA, L. M. M.; DIAS, D. M. V.; GÓES, F. S. N.; SEIXAS, C. A.; SCOCHI, C.G.; MARTINS, J. C.; RODRIGUES, M. A. Development of the e-Baby serious game with regard to the evaluation of oxygenation in preterm babies: contributions of the emotional design. *Comput. Inform. Nurs.*, v. 32, n. 9, p. 428-36, 2014. doi: 10.1097/CIN.0000000000000078.

FONSECA, L. M. M.; GÓES, F. S. N.; FERECINI, G. M.; LEITE, A. M.; MELLO, D.F.; SCOCHI, C. G. S. Inovação tecnológica no ensino da semiótica e semiologia em enfermagem neonatal: do desenvolvimento à utilização de um software educacional. *Texto Contexto Enferm.*, v. 18, n. 3, p. 542-8, 2009. doi: [10.1590/S0104-07072009000300019](https://doi.org/10.1590/S0104-07072009000300019).

FREITAS, L. V.; TELES, L. M. R.; LIMA, T. M., VIEIRA, N. F. C.; BARBOSA, R. C. M.; PINHEIRO, A. K. Z.; DAMASCENO, A. K. C. Exame físico no pré-natal: construção e validação de hipermídia educativa para a Enfermagem. *Acta Paul de Enferm*, v. 25, n. 4, p. 581-88, 2012. doi: 10.1590/S0103-21002012000400016.

FROTA, N. M.; BARROS, L. V.; ARAÚJO, T. M.; CALDINI, L. N.; NASCIMENTO, J. C.; CAETANO, J. F. Construction of an educational technology for teaching about nursing on peripheral venipuncture. *Rev Gaúcha Enferm* v. 34, n. 2, p. 29-36, 2013. doi: 10.1590/S1983-14472013000200004.

GALLO, A. M. Using technology to meet the educational needs of multigenerational perinatal nurses. *J. PerinatNeonatNur.*, v. 25, n.2, p. 195-9,2011. doi: 10.1097/JPN.0b013e3182163993.

GOOLSBY, M. J. The Role of Computer-Assisted Simulation in Nurse Practitioner Education. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, v. 13, n.2, feb. 2001.

HEINRICH, C.; PENNINGTON, R. R.; KUIPER, R. Virtual case studies in the classroom improve student knowledge. *Clinical Simulation in Nursing*, v. 8, n. 8, p. 353-61, 2012.

HESSLER, K. L.; HENDERSON, A. M. Interactive Learning Research: Application of Cognitive Load Theory to Nursing Education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2013.

HILGENBERG, C.; SCHLICKAU, J. Building Transcultural Knowledge Through Intercollegiate Collaboration. *Journal of Transcultural Nursing*, v.13, n. 3, p. 241-247, 2002.

HOLANDA, V. R.; PINHEIRO, A. K. B.; PAGLIUCA, L. M. F. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. *Rev. Bras.Enferm.*, v. 66, n. 3, p. 406-11, 2013. doi: 10.1590/S0034-71672013000300016.

HSU, L. L. Blended learning in ethics education: A survey of nursing students. *Nursing Ethics*. v. 18, n. 3, p. 418-430, 2011.

HSU, L. L.; HSIEH, S. I. Effects of a blended learning module on self-reported learning performances in baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, v. 67, n. 11, p. 2435-2444, 2011b.

HSU, L. L.; HSIEH, S. I. Factors associated with learning outcome of BSN in a blended learning environment. *Contemporary Nurse*, v. 38, n. 1-2, p. 24-34, apr-/june, 2011a.

JENSEN, R.; SILVEIRA, P. S. P.; ORTEGA, N. R. S.; LOPES, M. H. B. M. Software application that evaluates the diagnostic accuracy of nursing students. *International Journal of Nursing Knowledge*, v. 23, n. 3, 2012.

LESSMANN, J. C.; LANZONI, G. M. M.; GUBERT, E.; MENDES, P. X. G., PRADO, M. L.; BACKES, V. M. Educação profissional em enfermagem: necessidades, desafios e rumos. *REME-Rev. Min. Enferm.*, v. 16, n. 1, p. 106-10, 2012. doi: S1415-27622012000100015.

LUNNEY, M. Current Knowledge Related to Intelligence and Thinking With Implications for the Development and Use of Case Studies. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*. [Internet]. v. 19, n. 4, p. 158-62, 2008. doi.org/10.1111/j.1744-618X.2008.00104.x.

LUNNEY, M. Pensamento Crítico para o Alcance de Resultados Positivos em Saúde: Análises e Estudos de Caso em Enfermagem. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALLOY, S. E.; DENATALE, M. L. Online Critical Thinking: A Case Study Analysis. *Nurse Educator*, v. 26, n. 4, p. 191- 197, 2001.

MELNYK, B.M.; FINEOUT-OVERHOLTH, E. Evidence-Based Practice in Nursing & Healthcare. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2011, 558p.

PARK, E. J. The development and implications of a case-based computer program to train ethical decision-making. *Nursing Ethics*, v. 20, n. 8, p. 943-956, 2013.

ROGERS, L. Developing simulations in multi-user virtual environments to enhance healthcare education. *British Journal of Educational Technology*, v. 42, n. 4, p. 608-15, 2011.

ROMANZINI, A. E. Recuperação cirúrgica retardada: análise do conceito. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SILVA, E. C.; FUREGATO, A. R. F.; GODOY, S. Estudos clínicos e saúde mental por meio de discussão on-line. *Rev. Latino-am Enfermagem*, v. 16, n. 3, maio- jun, 2008.

SILVEIRA, D. T.; CATALAN, V. M.; NEUTZLING A. L.; MARTINATO, L. H. M. Objetos educacionais na consulta de enfermagem: avaliação da tecnologia por estudantes de graduação. *Rev. Latino-am Enfermagem*, v. 18, n. 5, 2010.

URSI, E. S; GALVAO, C. M. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, v. 14, n. 1, 2006. doi: 10.1590/S0104-11692006000100017.

WILSON, R. D.; KLEIN, J. D.; HAGLER, D. Computer-Based or Human Patient Simulation-Based Case Analysis: Which Works Better for Teaching Diagnostic Reasoning Skills? *Nursing Education Perspectives*, v. 35, n. 1, jan./fev. 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p

Supergenius: concepção e desenvolvimento de um jogo de cartas para-didático de divulgação científica e cultural

Francisco Rolfsen BELDA¹

Este trabalho apresenta resultados do processo de concepção e desenvolvimento de um jogo de cartas para-didático de divulgação científica e cultural. O interesse em torno do tema parte do reconhecimento das potencialidades de uso educativo desse tipo de jogo como instrumento lúdico e motivador para difusão de conhecimentos em comunidades de aprendizagem, envolvendo professores, alunos, pais, amigos e familiares em situações de educação informal, não-formal ou formal (COLLEY *et al.*, 2002), podendo estar, neste último aspecto, conectado ao plano pedagógico e ao currículo escolar, ainda que não atrelado a eles.

Como meio de se obter subsídios para a concepção do jogo apresentado neste trabalho, e também com o intuito de fundamentar as decisões relativas à sua pertinência educativa, seu enquadramento temático, seu design instrucional e formatação, foi realizada uma pesquisa exploratória sobre a história e as características dos jogos de cartas e seu uso para educação e entretenimento, em atividades recreativas e para-didáticas, considerando as possibilidades de sua aplicação como instrumento de comunicação educativa em âmbito escolar – entre colegas e sob estímulo e orientação de um educador – e em âmbito doméstico e comunitário – entre membros da família e de outros círculos de relacionamento afetivo e social dos jovens e das crianças que formam seu público-alvo.

Jogos de cartas, suas origens e evolução

Jogos de cartas são geralmente definidos por utilizarem cartas impressas como seu dispositivo primário. Podem ser cartas numéricas, com naipes, ou cartas específicas, com temas, valores e figuras que variam conforme o jogo. Alguns jogos de cartas, como o pôquer, têm regras padronizadas, mas estima-se que a maioria seja de jogos populares cujas regras variam entre regiões, culturas ou mesmo diferentes grupos de jogadores. Não são, contudo, considerados jogos de cartas aqueles outros – como, por exemplo, alguns jogos de tabuleiro – que se utilizam de cartas ou cartões como instrumentos de apoio a algum aspecto de sua jogabilidade, para contagem de pontos ou indicação de instruções e conselhos aos jogadores.

Nos jogos de cartas, caracteristicamente, os blocos costumam ter dimensões e formatos padronizados, com apenas uma ou as duas faces do cartão impressas, com uma das faces idêntica em todas as cartas ou com a imagem de ambos os lados variando conforme a carta ou categoria. As faces ilustradas com um determinado valor podem ser únicas ou em duplicatas. Normalmente, em jogos de cartas numéricas tradicionais, os

¹ Professor do Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia (PPGMiT), da UNESP. CEP: 17033-360. São Paulo, Brasil. Email: belda@faac.unesp.br. Sala temática: Eixo 2 - Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação.

versos das cartas são indistinguíveis, de modo a impedir sua identificação enquanto permanecem no monte ou nas mãos de um jogador, com sua face de valor voltada apenas a ele. Em vários jogos de cartas específicas, porém, o verso das cartas pode exibir informações (símbolos, cores, marcas, texturas) que sugerem ou indicam parcialmente – ainda que não revelem – o valor da outra face da carta, conforme seu grupo ou categoria².

Autores como Parlett (1991) e Beal (1975) resgatam a história dos jogos de cartas em meio a diferentes culturas e civilizações³, a partir do século 9, quando acredita-se que tenham surgido as primeiras cartas de baralho, na China, durante a dinastia Tang (NEEDHAM, 1985), com base em referências a um "jogo da folha" (*leaf-game*, ou *yeh tzu hs*⁴) praticado pela filha do imperador Yizong, no ano 868. Mais tarde, durante a dinastia Ming, entre os séculos 14 e 17, esses jogos também tiveram por temas personagens de romances populares chineses da época⁵. Sua inserção e disseminação na Europa é atribuída a castas de mamelucos, povo que serviu como escravos e pajens domésticos em cortes muçulmanas e que chegou também ao poder no Egito e na Índia (DUMMETT; ABU-DEEN, 1973). Os jogos de cartas teriam, então, se espalhado no continente a partir da segunda metade do século 14, trazidos da Pérsia e do Egito, através da Espanha e Itália e dali para França e Alemanha (BEAL, 1975; PARLETT, 1991). É registrada também a hipótese de esses jogos terem se disseminado ainda antes, em meio às Cruzadas, entre os séculos 11 e 13, ou por meio do comércio com a China⁶.

Beal (1975) indica que a primeira evidência documental de que jogos de cartas circulavam na Europa data de 1367, quando seu uso foi proibido na cidade de Berna, na Suíça. Antes, já havia sido proibido na China, como jogo de vício e de azar. Sabe-se, porém, que cartas eram utilizadas com finalidade lúdica, muitas décadas antes, por povos do Islã, em Al-Andalus, atual Espanha. Vários desses primeiros baralhos europeus já seguiam, segundo o autor, a composição padrão de 52 cartas, com números e divisão em quatro naipes.

Parlett (1991) relata que uma pequena indústria de cartas começou a operar, no Século 15, em cidades germânicas e suíças, gerando tiragens de milhares de exemplares, fabricados principalmente por meio de chapas gravadas em metal e estampados com temas da natureza (animais, plantas, flores), símbolos militares (bandeiras, armas, capacetes, brasões) ou religiosos (como sinos). Além das cartas impressas em papel ou plástico, hoje as mais comuns, são mencionadas historicamente peças feitas com madeira, plástico, ossos, azulejos e telhas. E vale citar que a literatura cômica francesa do Século 16 já registrava, com Rabelais⁷, o nome de pelo menos 35 diferentes jogos de cartas populares na época.

Conforme o autor, um dos primeiros jogos de cartas europeus teria sido o *karnoffel*, apreciado por soldados e trabalhadores alemães ao longo do Século 15. Nele, uma carta

² Para uma caracterização detalhada dos jogos de cartas, seus tipos, regras e modos de jogabilidade, ver FRASER, K.J.. **Total Card Games**. pp.1-8.

³ Uma ampla listagem bibliográfica sobre o assunto está disponível em: <<http://goo.gl/8uStJl>>.

⁴ NEEDHAM, J. **Science and Civilization in China**. p.132

⁵ Para aprofundamento da contribuição chinesa ao desenvolvimento dos jogos de cartas ver: ZHOU, S. On the Story of Late Tang Poet Li He, **Journal of the Graduates Sun Yat-sen University**, v.18, n.3, pp.31-35, 1997; TEMPLE, R.K.G. **The Genius of China: 3,000 Years of Science, Discovery, and Invention**. 3ed. London: André Deutsch, 2007. pp. 130-1.

⁶ DIAGRAM GROUP. "General card games". In: **The Official World Encyclopedia...**, 1974.

⁷ Registro de François Rabelais, em sua obra "Gargântua e Pantagruel", escrita e publicada entre 1532 e 1552.

simbolizando o rei assume o papel de alvo a ser capturado por outras cartas que representam o papa, o *kaiser* e o diabo. Devido a seu caracter subversivo, o jogo chegou a ser proibido em Augsburg, na Alemanha, em 1446. Em popularidade, porém, o *karnoffel* seria mais tarde seguido pelo *piquet*, pelo *poker* e pela *canasta*; e paralelamente evoluiria a tradição do *tarot*, surgido na primeira metade do século 15, na Itália, e que passaria a ser, mais tarde, associado à cartomancia e utilizado como instrumento de adivinhação (DUMMETT, 1980).

Categorias de jogo e seu uso na educação

Apesar de sua imensa diversidade, incluindo milhares de modelos específicos, o baralho para jogos de cartas mais utilizado, no Ocidente, é o de origem francesa com 52 cartas divididas em quatro naipes (espadas, copas, ouros e paus), cada um com treze cartas, com valores numéricos de 2 a 10, mais ás, rei, rainha e valete, podendo conter dois coringas.

Uma enciclopédia do Diamond Group (1974) com mais de 1,4 mil jogos e esportes identifica e classifica 245 diferentes jogos de cartas em sete categorias: (a) *general card games* (jogos de cartas gerais, com 82 jogos, como bridge e canastra); (b) *solitaire (patience) card games* (36 jogos de cartas solitários, como paciência e labirinto); (c) *casino and gambling house card games* (oito jogos de azar, de cassino, de aposta, incluindo baccará e faro); (d) *blackjack and poker games* (14 jogos de pôquer e blackjack, incluindo o que se conhece no Brasil como vinte-e-um); (e) *private gambling card games* (16 jogos de azar privados, geralmente jogados em casa ou clubes particulares, possivelmente por sua associação a desafios com bebida, incluindo *red dog* ou *red and black*); (f) *word and picture games* (51 jogos de palavras e ilustrações, que podem ou não usar cartas, incluindo desafios de formação de palavras, charadas e adivinhações de personagens); e (g) *children's card games* (38 jogos de cartas infantis, incluindo memória, sequência e dominós de cartas).

Uma classificação ou mais ampla, ainda que parcialmente coincidente com essa, é apresentada por Fraser (2015), que divide os jogos de carta em 14 tipos: *trick-taking games* (jogos baseados em truques), *matching games* (correspondência entre cartas), *shedding games* (descarte), *accumulating games* (acumulação), *fishing games* (captura de cartas do monte para as mãos), *comparing games* (comparação do valor das cartas), *solitaire (patience) games* (com um só jogador), *drinking card games* (desafios envolvendo bebida), *collectible card games* (com troca ou compra de cartas desejadas), *casino or gambling games* (que envolvam aposta em dinheiro), *poker games* (variantes do pôquer), *fictional card games* (alusivos a uma história e seus personagens), *multi-genre games* (que combinam elementos de dois ou mais desses tipos) e *other card games* (com outros tipos de jogos não bem definidos)⁸.

A maioria dessas categorias visa o entretenimento. Mas sua utilização para fins de reflexão também é antiga. Na China do século nono já se observavam efeitos positivos dos jogos de cartas como estímulo ao pensamento, com nota um texto da dinastia Ming:

⁸ FRASER, K.J. **Total Card Games**. pp.7-9 *op.cit.*

[...] It enumerated the numerous advantages of playing cards: they were convenient to carry, could stimulate thinking, could be played by a group of four without annoying conversation, and without the difficulties which accompanied playing chess or meditation. The game could be played in almost any circumstances without restriction of time, place, weather, or qualification of partners. (NEEDHAM, 1985, p.132)

Nas últimas décadas, diversos autores e educadores resgataram a importância de jogos e brinquedos na cultura (HUIZINGA, 2000) e na educação (KISHIMOTO, 1998⁹; SCHWARTZ, 2014), considerando as especificidades pedagógicas e as vantagens da aprendizagem com jogos não-eletrônicos¹⁰ (LOPES; FONSECA, 2012) e, mais especialmente, aplicações didáticas de jogos de cartas em escolas para o ensino de matemática (RENGEL *et al.*, 2012) e de ciências como química (FOCETOLA *et al.*, 2012) e botânica (CANTO; ZACARIAS, 2009), com bons resultados. Ao avaliarem o uso de um jogo de cartas para o ensino de biomas e árvores brasileiras, estes autores pontuam:

[...] os jogos merecem um espaço na prática pedagógica dos professores, por ser uma estratégia motivante e que agrega aprendizagem de conteúdo ao desenvolvimento de aspectos comportamentais saudáveis. Entretanto, vale ressaltar que os jogos pedagógicos não são substitutos de outros métodos de ensino. (CANTO; ZACARIAS, 2009, p.5)

Também no caso do jogo de cartas para o ensino de química, concluiu-se que:

Os alunos participantes do projeto foram apresentados a um modelo pedagógico diferente do tradicional, contribuindo com esse projeto de pesquisa. Os resultados obtidos sugerem que os jogos educacionais são ferramentas eficientes nos processos de ensino e aprendizagem ao socializarem estes, e que complementam as demais atividades pedagógicas conduzidas pelos professores e bolsistas. (FOCETOLA *et al.*; 2012, p.254)

Mapeamento e análise de jogos de cartas infanto-juvenis

Tendo em vista o propósito deste trabalho, e com o objetivo de caracterizar o universo geral de jogos de cartas disponíveis para o público infanto-juvenil, foram tomados por amostra nove produtos desse tipo ofertados comercialmente no mercado brasileiro e norte-americano. Foram examinados aspectos editoriais (formato, margens, ilustrações, cores, tipologias, iconografia), jogabilidade (regras, ação, metas, habilidades, avaliação) e conteúdos (temas, personagens, símbolos, conceitos) dos seguintes jogos: (a) *Beat the Parents - Ask me anything* (Spin Master, com 49 cartas, de tipo quiz); (b) *Would You Rather* (Spin Master, 40 cartas, sugestão por imagens); (c) Um, dois, diversão com arroz (Matrix, 43 cartas, nutrição); (d) Máfia (Copag, 110 cartas, investigação); (e) Vingadores

⁹ Ver, em complemento: KISHIMOTO, T.M. **O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas.** s/d. Disponível em: <http://goo.gl/mu5oEG>.

¹⁰ Nota-se, a esse respeito, que "a sociabilidade dos jogos não-eletrônicos será sempre maior do que a dos jogos eletrônicos, mesmo quando estes são multi-jogador". LOPES, A.P.L.; FONSECA, R.B. Dados e cartas na escola..., p.174. Disponível em: <http://goo.gl/IKGPy8>.

(Copag, 54 cartas, rouba-monte); (f) Clue: Suspeitos (Hasbro, 86 cartas, investigação); (g), Super Trunfo (Grow, 32 cartas, camisetas de futebol); (h) Jogo da Vida (Estrela, 110 cartas, narrativa de vida); e (i) Turma da Mônica (Maurício de Souza Produções, 51 cartas, partes do corpo humano).

A análise mostrou que cada um desses jogos, em seus limites, estimula e desenvolve operações de raciocínio, comparação de valores, associação de informações e imagens, reconhecimento de personagens e suas características, além de exigir a tomada de decisões frente a desafios e a observação de instruções e regras de procedimentos. Nenhum deles, porém, oferece uma proposta de aplicação didática ou para-didática definida, nem orientações específicas sobre possíveis aplicações pedagógicas ou vínculos diretos ou indiretos com temas e conteúdos componentes das matrizes curriculares do ensino básico no Brasil.

Concepção e desenvolvimento do jogo Supergenius

A revisão da literatura e o exame desses jogos de cartas sugeriram a viabilidade, exequibilidade e conveniência de se desenvolver uma nova modalidade de jogo educativo desse tipo: um jogo de cartas para o teste de conhecimentos biográficos, uma espécie de quiz, concebido como instrumento complementar para aprendizagem interdisciplinar. Observou-se, para isso, a relevância das personagens retratadas, a credibilidade das informações e sua vinculação com temas curriculares do ensino fundamental¹¹, compreendidos como requisitos parciais para seu aproveitamento na educação, ainda que com reduzido grau de formalidade.

O jogo proposto é chamado Supergenius¹² e consiste num conjunto de 200 cartas divididas em oito categorias: artes plásticas, ciências, esportes, filosofia, história, literatura, matemática e música. Cada categoria tem 25 personagens: homens e mulheres geniais de todos os tempos e nacionalidades a cuja vida e obra seja atribuída especial importância em suas áreas de atuação. O objetivo é levar crianças e adolescentes, mas também adultos e idosos, a reconhecerem quem foram, onde, quando e como viveram, o que criaram, pensaram, escreveram ou realizaram algumas das mentes mais brilhantes da humanidade, despertando a curiosidade e servindo como porta de entrada para estudos mais aprofundados.

Para provar esse conceito foi desenvolvido, em 2014, um protótipo real desse jogo de cartas, com versões em português e em inglês. As cartas trazem, em uma das faces, a figura de um gênio, seu nome, nacionalidade, anos de nascimento e de morte e um símbolo que, assim como a cor, identifica sua categoria. O verso das cartas traz a pergunta-chave do jogo – Quem é o gênio? – e três dicas, com informações que sugerem algo sobre a vida, a obra e o contexto histórico da personagem. No modo de jogo básico, o jogador sorteia uma carta, lê as dicas do verso e tenta adivinhar quem é o gênio oculto na carta. Se acertar, fica com ela. Se errar, ela volta para o final do monte. Ganha quem tiver mais cartas na mão, porque acertou mais. Mas, ao errar, também se aprende, pois a cada rodada uma carta é sempre revelada. Após certo tempo, fatalmente se descobre, afinal, quem cada gênio é. Esse

¹¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Disponível em: <http://goo.gl/K0OduZ>.

¹² Marca registrada no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), RPI n. 2284, de 14/10/2014.

protótipo será empregado para testar seu potencial como recurso de educativo e instrumento de divulgação científica e cultural. Conforme os resultados, o jogo poderá ser distribuído em escolas, redes de ensino, lojas de brinquedos, e também em versão digital, por meio de lojas de aplicativos na internet.

A lista dos gênios (Figura 1) inclui, por exemplo, Arquimedes, Leonardo da Vinci, Amadeus Mozart, Arthur Schopenhauer, Fernando Pessoa, Pablo Picasso, Nelson Mandela, entre outros, e pode ser ainda ampliada em futuras edições.

Figura 1. Identificação dos 25 gênios selecionados para cada uma das oito categorias

CIÊNCIA	ARTE	LITERATURA	MÚSICA	FILOSOFIA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	ESPORTES
Albert Sabin	Anita Malfatti	Carlos Drummond	Amadeus Mozart	Aristóteles	Arquimedes	Abraham Lincoln	Adhemar da Silva
Albert Einstein	Auguste Rodin	Charles Baudelaire	Ella Fitzgerald	Arthur Schopenhauer	Aryabhata	Alexandre, o Grande	Abebe Bikila
Antoine Lavoisier	Candido Portinari	Charles Dickens	Ary Barroso	Baruch Espinoza	Bernhard Riemann	Carlos Magno	Alfredo Di Stéfano
Steve Jobs	Caravaggio	Clarice Lispector	Bob Marley	Confúcio	Blaise Pascal	Joana D'Arc	Ayrton Senna
Carlos Chagas	Claude Monet	Dante Alighieri	Bola de Nieve	David Hume	Carl Gauss	Cristóvão Colombo	Babe Ruth
Cesar Lattes	Di Cavalcanti	Fernando Pessoa	Chiquinha Gonzaga	Immanuel Kant	David Hilbert	Gengis Khan	Bruce Lee
Charles Darwin	Diego Rivera	Fyodor Dostoyevsky	Claude Debussy	Epicuro	Alan Turing	Tiradentes	Cinisca
Enrico Fermi	Diego Velázquez	Edgar Allan Poe	Dorival Caymmi	Francis Bacon	Euclides	Jesus Cristo	Ferenc Puskás
Ernest Rutherford	Donatello	Guimarães Rosa	Duke Ellington	Friedrich Hegel	Évariste Galois	Julio César	Jackie Robinson
Galileo Galilei	Edouard Manet	Gustave Flaubert	Elis Regina	Friedrich Nietzsche	Georg Cantor	Aníbal	Jesse Owens
Gregor Mendel	Edward Hopper	James Joyce	George Gershwin	Henri Bergson	George Boole	Marco Polo	Jim Thorpe
Hipócrates	Francisco de Goya	Johann von Goethe	Heitor Villa-Lobos	Jean-Jacques Rousseau	Bhaskara Akaria	Mahatma Gandhi	Joe Louis
Isaac Newton	Frida Kahlo	Jorge Amado	Moacir Santos	John Locke	Henri Poincare	Martin Luther King	José Raúl Capablanca
James Clerk Maxwell	Joan Miró	Jorge Luis Borges	Igor Stravinsky	John Stuart Mill	Hipátia de Alexandria	Martinho Lutero	Juan Manuel Fangio
Leonardo da Vinci	Michelangelo	Leo Tolstoy	James Brown	Karl Marx	Nicolau Copérnico	Moisés	Leônidas da Silva
Louis Pasteur	Pablo Picasso	Luis de Camões	Jimi Hendrix	Lao Tsé	Johannes Kepler	Napoleão Bonaparte	Leônidas de Rodes
Marie Curie	Paul Gauguin	Machado de Assis	Johann Brahms	Ludwig Wittgenstein	Joseph Fourier	Nelson Mandela	Mané Garrincha
Michael Faraday	Pierre-Auguste Renoir	Marcel Proust	Johann Sebastian Bach	Marco Aurélio	Joseph-Louis Lagrange	Rainha Vitória	Maria Gorokhovskaya
Oswaldo Cruz	Piet Mondrian	Miguel de Cervantes	Ludwig Van Beethoven	Nicolau Maquiavel	Leonhard Euler	Ramsés II	Maria Lenk
Niels Bohr*	Raphael	Pablo Neruda	Luiz Gonzaga	Platão	Pierre de Fermat	Rui Barbosa	Milon de Crotona
Santos Dummont	Rembrandt	Victor Hugo	Michael Jackson	René Descartes	Pierre-Simon Laplace	Sidarta Gautama	Nilton Santos
Erwin Schrödinger	Salvador Dalí	Virgílio	Mile Davis	Santo Agostinho	Pitágoras	Shih Huang Ti	Paavo Nurmi
Sigmund Freud	Tarsila do Amaral	Virginia Wolf	Pixinguinha	Sócrates	Ptolomeu	Winston Churchill	Sócrates
Thomas Edison	Vincent van Gogh	Walt Whitman	The Beatles	Thomas Hobbes	Srinivasa Ramanujan	Tiradentes	Valdir Pereira (Didi)
Vital Brazil	Wassily Kandinsky	William Shakespeare	Tom Jobim	Voltaire	Wilhelm Leibniz	Zumbi dos Palmares	Wilt Chamberlain

A Figura 2, em seguida, ilustra algumas cartas do jogo.

Figura 2. Amostra de uma carta de cada categoria do jogo Supergenius.



Discussão e trabalhos futuros

É possível identificar pelo menos sete diferentes modos de jogabilidade para a utilização do jogo de cartas Supergenius em âmbito escolar ou doméstico, a serem adotados conforme a faixa etária dos jogadores, as circunstâncias de jogo e o propósito de sua aplicação, combinando, criteriosamente, procedimentos didáticos e para-didáticos a ações de estímulo ao entretenimento.

Em sua forma padrão, o jogo se dá como um teste de conhecimento, um **quiz**, com uma pergunta padrão e as tentativas de resposta. Alternativamente, pode-se propor que cada jogador tire uma carta, e **represente a personagem do gênio**, simulando seus dizeres e sua personalidade, dando dicas até que outro colega descubra sua identidade. Ou **inverter as cartas**, desafiando os jogadores a descreverem o que fez cada gênio vendo apenas sua imagem, ou seu nome. Para uma visualização histórica, é possível ordenar as cartas em uma **linha do tempo**, cronológica. Para ver a distribuição dos gênios por **nacionalidade**, pode-se agrupar as cartas em um grande mapa-múndi. Para crianças não alfabetizadas, é possível usar dois subconjuntos idênticos de cartas para praticar o **jogo da memória**, buscando encontrar o duplo de cada personagem.

Na versão digital, com cartas virtuais, é prevista a criação de um **ranking genial** com contagem de pontos conforme os acertos de cada jogador. Ao atingir uma meta, o jogador pode ele próprio se tornar um super-gênio, tirando uma foto de si mesmo, um *selfie*, que o aplicativo transforma em uma carta especial comemorativa acrescida ao seu baralho. Por meio dessa versão digital, também é possível oferecer ao jogador, para download, conteúdos complementares sobre a vida e a obra dos gênios, em texto, imagem, áudio e vídeo, incluindo como livros, resenhas, pinturas, músicas, documentários, entre outras peças.

Para avaliar como e até que ponto esse jogo de cartas pode ser considerado como um instrumento para-didático efetivo para a educação, planeja-se a realização de um projeto piloto envolvendo a implantação e o monitoramento de atividades regulares de uso do Supergenius ao longo de seis meses, em quatro diferentes contextos: entre alunos e professores de uma escola pública, entre alunos e professores de uma escola particular, entre grupos de amigos (sem acompanhamento de educador) e entre familiares. Ao final, serão aplicados questionários e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os jogadores, a serem repetidas após seis meses e após um ano, para aferir possíveis efeitos de médio e longo prazo. Entre os benefícios esperados dessas aplicações estão um maior nível de conhecimento sobre personagens importantes da ciência e da cultura humana e o estímulo à busca por conteúdos complementares acerca dos temas associados à vida e obra dos gênios.

Com base nesses resultados preliminares, contudo, já é possível apoiar a tese de que jogos de cartas especificamente concebidos para educação podem assumir um importante papel pedagógico ao complementar o uso de livros, apostilas, sistemas de ensino, jogos eletrônicos e outros produtos didáticos e para-didáticos comumente utilizados como recursos de apoio ao ensino e aprendizagem, para públicos de todas as idades. Com o desenvolvimento aqui relatado e a futura avaliação do potencial pedagógico do jogo Supergenius espera-se contribuir, ainda mais diretamente, para a inovação no mercado de jogos educativos no país, popularizando obras e personagens de reconhecida importância para a história dos feitos e das ideias humanas, de uma forma lúdica, instigante, divertida, interativa e também instrutiva.

Referências

BEAL, G. Playing cards and their story. Ann Arbor: David & Charles, 1975.

CANTO, A.R.; ZACARIAS, M.A. Utilização do jogo Super Trunfo Árvores Brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros. *Ciência Cognitiva*, Rio de Janeiro, v.14, n.1, pp. 144-153, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/ebpth1>.

COLLEY, H.; HODKINSON, P.; MALCOLM, J. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain: a consultant report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute, 2002.

DIAGRAM GROUP. *The Official World Encyclopedia of Sports and Games*. New York, London: Paddington Press, 1974.

DUMMETT, M.; ABU-DEEB, K. Some remarks on Mamluk playing cards. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, London, v.36, pp.106–128, 1973. Disponível em: <http://goo.gl/0yfr1W>.

DUMMETT, M. *The game of Tarot: From Ferrara to Salt Lake City*. London: Duckworth Publishers, 1980.

FOCETOLA, P. B. *et alli*. Os jogos educacionais de cartas como estratégia de ensino em Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v.34, n.4, p.248-255, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/O3CgOs>.

FRASER, K.J.. *Total Card Games. The Biggest and Best Collection of Solo & Group Card Games*. Lulu.com, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/tk6reG>.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LOPES, A.P.L., FONSECA, R.B. Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não-eletrônicos. XI Proceedings of SBGames, Brasília, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/IKGPy8>.

NEEDHAM, J. *Science and Civilization in China: Volume 5, Chemistry and Chemical Technology. Part 1, Paper and Printing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

PARLETT, D. *A history of card games*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

RENGEL, A.P.V. *et alli*. O uso de jogos de cartas como estratégia para o ensino da matemática. Anais da III Escola de Inverno de Educação Matemática, I Encontro Nacional PIBID Matemática, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/MLSOK2>.

SCHWARTZ, G. *Brinco, Logo Aprendo: Educação, Videogames e Moralidades Pós-Modernas*. São Paulo: Paulus, 2014.

A apropriação do filme no ensino formal: desvendando contradições e buscando possibilidades

Helga Caroline PERES¹
Ari Fernando MAIA²

Loureiro e Della Fonte (2005) afirmam que “a relação entre educação e cinema tem sido abordada pela produção acadêmica brasileira, em especial na área educacional, de forma incipiente e irregular”. (p. 125); as investigações que tangem a análise dessa relação, segundo os autores, fazem-se ainda tímidas, de forma adversa ao movimento de inserção do filme – enquanto aparato técnico-midiático veiculador de princípios hegemônicos – no âmbito da educação. A urgência de tal reflexão se dá, sobretudo, se levarmos em conta uma produção fílmica voltada para a legitimação de conceitos e imagens que retratam a lógica imanente da produção industrial e que, no momento de sua reprodução, é traduzida enquanto ideologia.

Neste trabalho buscaremos ampliar as considerações e as perspectivas relativas a essa relação, a partir de elementos que subsidiem a análise da reprodução fílmica no âmbito escolar concomitante ao exame de sua produção. É necessário, para tanto, compreender as formas através das quais aquilo que havia – ou que deveria haver – de artístico no filme é subsumido ao caráter mercadológico. Embora Theodor W. Adorno (1985) tenha afirmado na *Dialética do Esclarecimento* que “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”. (p. 57) referindo-se circunstanciadamente às produções do cinema hollywoodiano que intentam a produção de consciências reificadas, sob uma outra perspectiva o autor afirma ser plausível a produção de filmes que reiterem um caráter emancipatório, retomando “seu caráter a priori coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista”. (ADORNO, 1994, p. 105). A tensão entre ambas as perspectivas desse autor fazem-se estritamente relevantes para a compreensão do sentido do filme em um panorama objetivo paradoxal, onde o cinema enquanto arte midiática deve ser pensado, cuidadosamente, a partir de tais paradoxos e para além destes.

É na dualidade – ora enquanto possibilidade estética, ora enquanto aparato técnico – que o filme é inserido no campo da educação. Segundo Jameson (1997), no início do século XX iniciou-se um processo de deslocamento em que a posição central no campo da arte passou a ser atribuída ao cinema – visto enquanto arte “midiática” –, em detrimento de outras formas artísticas, como a literatura. Foi neste mesmo período, entre as décadas de

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Nível: Mestrado) da Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, Brasil. Eixo temático: **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. helgacperes@hotmail.com. **Financiamento: CNPq**

² Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara-SP, e orientador da presente pesquisa.

1920 e 1930, que defensores das propostas escolanovistas sugeriram a inserção de recursos audiovisuais, em especial o cinema, como uma maneira de tornar o processo de aprendizagem atrativo. (ABUD, 2003)

Contemporaneamente, abarcado pela ideologia desenvolvimentista e tecnocientífica, vemos um sistema educacional que enxerga como fundamental a utilização da tecnologia, em especial os recursos audiovisuais, como forma de adaptação às diversas mudanças sociais que o delimitam; dentro deste panorama, temos uma educação cada vez mais imagética, onde tais imagens são veiculadas sob as mais diversas roupagens e, desta forma, abarcam o cinema enquanto tal. Neste sentido, encontra-se tolhido o caráter artístico do filme em função de sua utilização enquanto mídia – mercadoria produzida para ser consumida pelo sistema educacional.

Diante de tais questões, vemos relevância na abordagem dessa temática. Buscaremos compreender de que forma as produções fílmicas hegemônicas – que tomam corpo na indústria cinematográfica hollywoodiana –, na perspectiva adorniana, perdem ser caráter artístico, em tensão com a discussão acerca das possibilidades existentes para a reprodução fílmica que parta de uma produção autônoma. Buscaremos no mesmo autor elementos que suscitem reflexões sobre os processos necessários para que o filme reitere seu caráter autônomo e emancipatório, dando vazão à auto-consciência dos sujeitos. Através do conceito de mídia delimitado por Jameson (1997), traremos elementos que contribuam para a compreensão de sua apropriação enquanto recurso pedagógico no campo educacional.

Segundo Loureiro (2008), os filmes são fontes geradoras de formação humana, engendrando, dessa forma, valores e crenças que não são neutros. O manuseio dos filmes por professores, nesse sentido, requer um cuidado específico, visto os valores éticos e estéticos que podem tanto atrofiar o processo de reflexão dos indivíduos quanto ser uma fonte de educação sensível. Para tanto, “[...] além da ‘leitura’ crítica do cinema/filmes, o campo educacional necessita apreender, da especificidade das obras fílmicas, parâmetros da formação estética que deseja promover”. (LOUREIRO, 2008, p. 137).

A produção cinematográfica enquanto aparato do mercado e as implicações de sua apropriação enquanto aparato técnico-midiático

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo. [...] é preciso acompanhar tudo e reagir com aquela presteza que o espetáculo exhibe e propaga. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 65)

Segundo os autores acima referidos, o cinema já nasce enquanto produto produzido para atuar diretamente em consonância com as necessidades do mercado; nessa perspectiva, o “espetáculo” legitima a lógica das grandes empresas, tornando-se uma indústria voltada para o controle de qualquer possibilidade de reflexão. Diante do desenvolvimento da Indústria Cultural que impõe “[...] métodos de reprodução que, por sua vez, tornam

inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais”. (1985, p. 57), a produção de filmes ocasiona a atrofia da imaginação, da fantasia e da reflexão dos sujeitos, aportando-se em uma objetividade onde a arte autêntica e autônoma encontra-se absorvida por tais produtos.

Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira (1999) afirmam que “No tentar caracterizar a arte, Adorno nos remete à sua historicidade, não como *continuum*, mas enquanto rupturas: o momento presente contendo em si a vinculação-negação de seu passado, a contraposição à realidade que o obriga e a utopia de seu amanhã”. (p. 97), movimento que opõe-se fortemente à não-arte engendrada pela Indústria Cultural; esta, por intermédio de seus produtos, gera a adequação à heteronomia, onde o processo de identificação se dá, justamente, através da mediação do pensamento reificado. Enquanto objeto desta lógica a produção de filmes destina-se a integrar os sujeitos através do entretenimento e da diversão correntes – sendo estes uma necessidade produzida pela Indústria Cultural para dar sentido à vida genérica e maquinal dos indivíduos: “Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. [...] É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 68).

O cinema hollywoodiano se delineou e se delineia dentro destes moldes. Seus filmes, expressão do *American way of Life*, consolidaram uma indústria voltada para a produção fílmica dentro de um processo equiparado às linhas de montagem, adequando-se à lógica toyotista e com o objetivo de veicular o padrão de vida norte-americano, tornando-se “[...] efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72). Segundo Gonçalves (2001), suas produções estão alicerçadas em um tripé, fundamentado na adequação do processo de fabricação dos filmes à perspectiva capitalista, através da introjeção da produção de estúdio; na instituição de um código regulador – o *Código Hays* – veiculado pelos filmes através de mensagens que legitimam o *American way of Life*; e no *star-system*, onde a mitificação de “estrelas do cinema” acarreta o fascínio do público consumidor, facilitando o processo de identificação das massas.

Suas produções dominam o mercado cinematográfico mundial desde o início do século XX. O fator determinante para esse processo de dominação encontra-se em sua apropriação das *narrativas clássicas*, para “a inscrição do cinema como forma de discurso dentro dos limites definidos por uma estética dominante, de modo a fazer cumprir através dele necessidades correlatas aos interesses da classe dominante”. (XAVIER, 1984, p. 126); a veiculação da exaltação da ordem e da racionalidade técnica, o pragmatismo, o otimismo ingênuo dos *happy end*, a relevância do sucesso material, o consumismo atrelado às inúmeras propagandas inseridas nos filmes, dentre outros, são transmitidos de forma sutil nos roteiros e na organização das imagens exibidas e caracterizam uma *estética naturalista*.

Loureiro (2008) afirma que “Ao mesmo tempo em que visa ao desaparecimento do filme enquanto representação da realidade, a estética naturalista monta um sistema de representação que pretende anular a sua presença como trabalho de representação, diluindo as possíveis mediações entre o espectador e o mundo representado”. (p. 140), fato já percebido por Adorno e Horkheimer (1985) ao afirmarem que “Esse processo de elaboração integra todos os elementos da produção, desde a concepção do romance (que já tinha um olho voltado para o cinema) até o último efeito sonoro. Ele é o triunfo do capital investido”. (p. 59). Desta forma, o cinema hollywoodiano, em sua essência, oblitera a fantasia e a reflexão de seus espectadores, por já conceber uma realidade efetiva

impregnada pela lógica que pretende legitimar. Trata-se de uma estrutura midiática voltada para a produção de seres humanos genéricos, onde “as particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural”. (1985, p. 73).

Considerando que o cinema – tanto o cinema hollywoodiano, quanto as diversas produções fílmicas que se opõem à sua lógica industrializada e mercadológica – já nasce como “[...] um amálgama de arte e técnica” (LOUREIRO, 2008, p. 136), é importante compreender a forma com que se dá sua apropriação enquanto aparato midiático. Segundo Jameson (1997), os diversos gêneros artísticos são substituídos, a partir do início do século XX, pela ideia de mídia, como pressuposto de uma cultura que se tornou material e imagética.

Nós, pessoas pós-contemporâneas, temos uma palavra para essa descoberta – uma palavra que vem substituindo a linguagem mais antiga dos gêneros e das formas –, que é, por certo, a palavra *medium*, e em especial seu plural *media* [mídia], uma palavra que evoca três signos relativamente distintos: o de uma modalidade artística ou forma específica de produção estética, o da tecnologia, geralmente organizada em torno de um aparato central ou de uma máquina, e, finalmente, o de uma instituição social. Esses três campos semânticos não definem um *medium*, ou *media*, mas designam as dimensões distintas que devem ser levadas em conta a fim de que tal definição possa ser completada ou construída. (JAMESON, 1997, p. 91)

Pensando nestas distintas dimensões, as implicações do conceito de mídia caminham no sentido de uma mudança conceitual, fundamentada na inclusão de estímulos visuais e sonoros que ocasionam novas e complexas formas de relação dos sujeitos com tal aparato, principalmente se levarmos em conta a hibridização do filme que se materializa em aparatos como o vídeo experimental e a televisão comercial.

Considerando que Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam que aquilo que havia de artístico no cinema se perdeu – levando em conta as produções hollywoodianas – a relação com a ideia de mídia de Jameson adquire maior complexidade. Portadora de dimensões distintas – artística, técnica e institucional –, quando pensada a partir da inserção da arte no âmbito da mercadoria, a relação entre esses três âmbitos torna-se difusa, visto que a dimensão estética estabelece relações outras com os sujeitos. Neste sentido, as mediações que deveriam existir nessa relação adquirem outras características, visto que o âmbito técnico e o âmbito da instituição social passam a possuir supremacia, enquanto o âmbito da arte torna-se o âmbito da mercadoria. Diferente das mediações da arte autônoma, a mediação ocasionada pelo aparato torna-se maquinal e irrefletida: “[...] a institucionalização rígida dos meios de comunicação transforma a moderna cultura de massas em um meio de inimaginável controle psicológico, trazendo reações automatizadas e enfraquecendo as forças de resistência individual”. (ADORNO, 1991, p. 138, tradução nossa).

Cabot (2012) afirma que “La educación es el lugar dónde se manifiesta, de forma permanente, el choque entre las necesidades adaptativas de cualquier sociedad, en un momento determinado de su desarrollo social”. (p. 1). Com a apropriação do aparato tecnológico-midiático pela educação, institui-se uma nova forma de linguagem, onde não apenas o filme, mas as novas formas de imagens digitais estão implicados. Faz-se relevante

compreender diante do paradoxo de uma forma de produção que perfaz o âmbito artístico, em tensão com possibilidades que serão destacadas no próximo item desse trabalho, as perspectivas que dão visibilidade à possibilidade do filme enquanto mídia geradora de possíveis reflexões.

Por uma estética emancipada: o cinema sob uma outra perspectiva

Adorno tece sua crítica à indústria fílmica a partir da constatação de que, por suas características, não há distanciamento entre o filme e os produtos da Indústria Cultural: seu valor encontra-se submetido ao caráter de mercadoria. O filme comercial, portanto, distancia-se do caráter autônomo de uma arte propiciadora de reais experiências estéticas. Sua análise do filme, no entanto, não permanece restrita às contradições da forma de produção hegemônica; a existência de uma brecha que possibilite a produção e apropriação do filme enquanto arte emancipada vai ao encontro de propostas que, embora não tenham sido abordadas por esse autor, mostram caminhos que podem ser vistos enquanto experiências e focos de resistência àquilo que se faz ubíquo.

Para reiterar tal caráter, Adorno (1994) afirma que “A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar da sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico”. (p. 102). O filme será considerado arte quanto menos se assemelhar a arte pertencente à esfera do consumo, podendo essa proposição relacionar-se à concepção de potência negativa da obra de arte. Essa potência negativa deve ser traduzida em uma estética que leve àquele que assiste ao filme para além da experiência ordinária, deslocando a sensibilidade para o âmbito extraordinário de suas experiências. Embora centralize sua crítica diretamente à forma e ao sentido dos filmes que carregam immanentemente a lógica da mercadoria, o autor afirma ainda a possibilidade de que o filme emancipado – aquele que “[...] retira o seu caráter a priori coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional”. (ADORNO, 1994, p. 105) – tencione a posição da Indústria Cultural e de seus produtos, forçando seus limites, a partir dela mesma.

Para tal, ressalta que os processos técnicos de montagem e de produção, por si só, não produzem no filme as características necessárias para distanciá-lo das mazelas do mercado, bem como não são suficientes para que a relação autêntica entre produtor e espectador ocorra: é preciso dar vida aos detalhes que o compõem, de modo que aquilo que neles está contido adquira um sentido dinâmico, voltado para a veiculação de novas ideias. Adquire importância, para tanto, um processo dialético que incida de uma arte que desvende o caráter paradoxal da realidade, e não uma arte que, justamente, crie elementos que para a legitimação de uma realidade que veicula padrões com os quais os consumidores devem identificar-se – como no caso do cinema hollywoodiano.

Segundo Silva (1999), tais considerações foram tecidas com o intuito da veemente defesa do Novo Cinema Alemão, movimento que foi influenciado pela *Nouvelle Vague* francesa e pelos movimentos de contestação de 1968; para além desta defesa, “Adorno cita exemplos de filmes ou cineastas que ele valora positivamente: filmes de Schlöndorff, Antonioni, uma experiência de filme para a televisão do compositor Maurício Kagel, Chaplin e os signatários do manifesto de Oberhausen”. (p. 121). A relevância de tais propostas, para o campo da educação, reside no estabelecimento de uma relação onde

A produção cinematográfica emancipada não deveria mais [...] confiar irrefletidamente na tecnologia, no fundamento do *métier*. Nele é que o conceito de adequação material alcança a sua crise, antes mesmo de ter sido obedecido. Misturam-se furtivamente a exigência de uma relação plena de sentido entre modos de procedimento, material e estruturação com o fetichismo dos meios. (ADORNO, 1994, p. 106)

Tal relação, tomando o cinema enquanto mídia, deve estar voltada para a retomada de seu aspecto estético, deixando de lado a ênfase em sua concepção apenas enquanto aparato. Neste sentido, buscaremos nas conclusões que se seguem, discutir as implicações da apropriação da mídia cinematográfica – no campo hegemônico e no campo contra-hegemônico – na educação e nas pesquisas voltadas para essa área.

Conclusões: o filme na educação e na pesquisa educacional

É mister que, não apenas o cinema, mas os diversos outros tipos de mídia que tomaram corpo a partir deste, estão introjetados de forma ubíqua nas diversas instâncias formativas – da formação social à esfera da formação educacional; tal fato imprime a urgência de que estudos e pesquisas que estejam voltadas para essa área levem em conta os diversos choques e relações existentes entre o momento da produção e da reprodução e entre a concepção do filme ora enquanto arte, ora enquanto tecnologia midiática, ora enquanto arte midiática. A utilização do filme na educação enquanto recurso gerador de reflexões deve estar ligada, de forma intrínseca, à possibilidade de retomar o viés estético contido no aparato midiático. De acordo com Loureiro

Por mais limitada que seja, a educação escolar pode criar as condições de possibilidades para assumir essa tarefa sem perder de vista a tensão arte e mercadoria e os diferentes envolvimento da experiência estética tanto em termos de recepção da obra de arte, como em termos de sua produção. Nesse caso, trata-se de fortalecer a função da escola de formar não apenas o apreciador, cultivador de arte, mas também de possibilitar o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico propriamente dito. (2008, p. 140)

Sobre essa tensão, Adorno (1994) afirma ainda que “Ao buscar atingir as massas, até mesmo a ideologia da Indústria Cultural acaba sendo tão antagônica quanto a sociedade para a qual ela é destinada. *Ela contém antídoto de suas próprias mentiras*. Nada além disso se poderia invocar para a sua salvação”. (p. 104, grifo nosso). Não pretendemos, neste trabalho, afirmar que os filmes possuidores de uma estética hegemônica não estão inseridos na educação; se o enfraquecimento das capacidades autônomas é associado à totalidade denegrida, em função de um panorama objetivo que corrobora com a debilidade da formação, a relevância reside na possibilidade de que o processo de formação escolar compreenda a formação social em seu caráter fetichizado. Deste modo, a inserção dos filmes supracitados neste campo consiste em uma possibilidade de que a educação atue na tensão e no desvelamento dos percalços inerentes a essa forma de produção, na compreensão de seu caráter mercadológico, buscando trazer contribuições – a partir da crítica fundamentada – para que a própria estética hollywoodiana adquira o caráter de “antídoto” ressaltado por Adorno.

Fechar os olhos para essa tensão seria conceber o filme em uma perspectiva desistoricizada, cristalizada pelos produtos da Indústria Cultural, deixando de lado aquilo que há – ou que pode haver – de estético nesse aparato tecnológico para apropriar-se da mesma enquanto mercadoria, no âmbito das trocas. O cinema não deve ser abordado pelas pesquisas apenas enquanto arte, nem tampouco apenas enquanto mídia; se o próprio sistema educacional encontra-se entrelaçado com tal questão, a reprodução de filmes enquanto recurso na educação deve ser considerada a partir de tais perspectivas. Se “[...] quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação, a tecnologia e a educação”. (FABRIS, 2008, p. 121), é preciso analisá-lo com olhos atentos para que esse campo não caminhe junto àquilo que nos limita e nos adequa ao conformismo.

Referência

ABUD, K.M. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. São Paulo: Revista História, 22 (1), 2003, p. 183-193.

ADORNO, T.W. How to look at television. In: _____. The Culture Industry: selected essays on mass culture. London: Routledge, 1991, p. 154-161.

_____. Transparencies on film. In: COHN, G. Theodor W. Adorno. SP: Ática, 1994, p. 100-107.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

CABOT, M. Cultura digital de masas y nueva educación: contribuciones para uma Teoría Crítica de la cultura. Conferenciado VIII Congresso Internacional de Teoria Crítica. Araraquara, set./2012. Disponível em: <http://www.mateucabot.net> acesso em 25 de abr. 2014.

FABRIS, E.H. Cinema e educação: um caminho metodológico. In: Revista Educação e Realidade, 33 (1), 117-134, jan/jun 2008.

GONÇALVES, M.R. O cinema de Hollywood nos anos trinta: o american way of life e a sociedade brasileira. In: RAMOS, F.P. et al. (Orgs.). Estudos de cinema 2000 – SOCINE. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 261-267.

JAMESON, F. Vídeo: surrealismo inconsciente. In: _____. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1997, p. 91-118.

LOUREIRO, R. Considerações sobre o cinema na Teoria Crítica. Adorno e Kluge: um diálogo possível. Impulso: Piracicaba, 16-39, 2005, p. 123-134.

_____. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. In: Revista Educação e Realidade, 33 (1), 135-154, jan/jun 2008.

SILVA, M.A. Adorno e o cinema: um início de conversa. Novos estudos CEBRAP, São Paulo: CEBRAP, p. 114-126, jul./1999.

XAVIER, Ismael. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ZUIN; A.A.S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. RJ: Editora Vozes, 1999.

Tecnologias educacionais e a formação de docentes

José Anderson Santos CRUZ¹
José Luís BIZELLI²

Com o avanço e a inovação tecnológica, a crescente demanda por novas metodologias de ensino, inovações tanto na arte de educar quanto nas questões de formar cidadãos e democratizar o ensino, faz-se necessário que haja adaptações nos processos de ensino e aprendizagem. Educar não é somente ensinar, mas também contribuir para que o aluno possa ter autonomia em seu aprendizado e o professor torna-se mediador.

Nesse sentido, a busca da informação e conhecimento sobre tais tecnologias, tornou-se centro de discussões. Além disso, com as novas TIC e cada vez mais inseridas em sala de aula, novas metodologias surgem com o olhar mais crítico e que desejam promover uma educação de qualidade, nisso destacam-se as Metodologias Ativas, tendo como exemplo a Sala de Aula Invertida.

O desenvolvimento tecnológico traz consigo um novo repensar na educação, pois o aluno tem perspectivas atreladas com o uso dos meios e a sua influência é cada vez mais, e que de certa forma, certas inseguranças cercam o docente – usar a tecnologia pode ser que a figura do docente possa ser descartada. No entanto, a tecnologia não tem capacidade de eliminar a imagem e nem a presença do docente – o professor é o elo entre o aluno e o conhecimento -, pois ele é o principal e aquele que mediará os conteúdos dos meios para que haja a reflexão, acesso e apropriação dos mesmos de forma inovadora e com metodologia e práticas pedagógicas.

Educação para os meios – via ciberespaço – não é tarefa simples, exige certa firmeza de vontade e comprometimento com a criação de ambientes colaborativos entre profissionais que precisam de interlocução nos

1 Doutorando pelo PPG em Educação Escolar: Política e Gestão Educacional, FCLAr/UNESP. Mestre em Televisão Digital: Informação e Conhecimento (Atual Programa de Pós-graduação Mídias e Tecnologias) pela FAAC-UNESP-Bauru/SP. Professor e Orientador - Metodologia da Pesquisa Científica da Pós-graduação na Faculdade Anhanguera, Campus Bauru/SP. Especialista em Antropologia pela USC-Bauru/SP. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior e MBA Gestão Estratégica de Negócios pela Faculdade Anhanguera Bauru/SP. Graduação em Andamento em Licenciatura em Pedagogia. Graduado em Tecnologia em Marketing pela Faculdade Anhanguera de Bauru/SP.

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2419735299778580>>. E-mail: <joseandersonsantosacruz@gmail.com>. Orcid: <<http://orcid.org/0000-0001-5223-8078>>..

2 Livre Docente (janeiro/2013) em Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências e Letras UNESP, Campus de Araraquara, e está credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Televisão Digital: informação e conhecimento (FAAC-UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCLAr-UNESP, Araraquara). Fez seu Pós-doutorado no Departamento de Ciências de la Educación, da Universidad de Alcalá de Henares (UAH), Espanha (fevereiro a julho/2013), sendo um dos responsáveis pelo convênio sobre Educação entre a UNESP e a UAH. Foi Diretor da Faculdade de Ciências e Letras Unesp Araraquara e Presidente de seu Laboratório Editorial, durante o quadriênio 2009-2012. Araraquara, São Paulo, Brasil. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3751287338655685>>. Orcid <<http://orcid.org/0000-0002-6634-1444>>. E-mail: <bizelli@fclar.unesp.br>.

ambientes de trabalho. Aqueles que estão aptos ao exercício e se dedicam a ele acabam, muitas vezes, por se esconder na hiperespecialização, que os protege de outros profissionais, inviabilizando produções compartilhadas (BIZELLI, 2015).

A inserção das TIC em sala de aula, por exemplo, depende de educadores que carreguem em seu perfil profissional habilidades que permitam trabalhar com desenvoltura nas redes de inovação. (CRUZ; BIZELLI, 2014). As TIC estão intrinsecamente ligadas nesse processo, para tanto, na questão da qualidade da educação e do ensino é necessário a compreensão da aplicação das tecnologias e inovações na educação.

Ensino superior e as tecnologias digitais

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96 Capítulo IV a Educação Superior têm por “finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No que tange ao docente, está aberto para aprender a aprender, aprender a fazer com o uso das TIC na formação dos discentes e que estes possam usufruir das tecnologias de forma crítica, buscar informações de fontes seguras e que reflitam sobre as tais e que disseminem o conhecimento.

A sociedade atual incorpora diariamente inovações tecnológicas que apontam para uma melhor qualidade de vida no planeta, para uma melhor capacidade de compreensão do mundo concreto, para o pensar e fazer digitais, para a utilização das metodologias que envolvem TIC – EaD, telemedicina, e-serviços, e-administração e e-democracia –, para o exercício fundamental da liberdade amparada no conhecimento proporcionado pela educação (CRUZ; BIZELLI, 2014).

Entende-se que a tecnologia e a internet propõem novos olhares para novas formas de ensinar e aprender. Pois os alunos utilizam a internet para acessar as mais variadas informações, nesse processo é parte da educação promover a criticidade do aluno quanto às informações e fontes utilizadas e o professor deve mediar e incentivar esse aluno a refletir, averiguar e discutir tais informações e dessa forma o conhecimento torna-se interessante, principalmente quando aliado as experiências do próprio aluno. De acordo com Bizelli (2015) “O acesso deve proporcionar ao cidadão educação básica, educação tecnológica e educação para o trabalho. Para além do acesso aos meios digitais é preciso que o cidadão possa apropriar-se deste conjunto de inovações”.

Para isso, a presença do professor é relevante para mediar essa situação. No entanto, a necessidade do docente ter competências e habilidades para utilizar essa mediação e promover a disseminação do conhecimento através das informações adquiridas pelos meios também se torna um ou mais objetos de investigação ao averiguar como esses processos realmente contribuem para a educação. “O professor e tudo aquilo que ele ensina faz parte do mesmo mundo que os alunos vivem. É evidente a necessidade de um despertar para

outras dimensões na educação tecnológica, dimensões que discursam sobre as atuais questões sociais” (BATISTA; BAZZO, 2015).

Em tempos digitais, faz-se necessário compreender o processo da digitalização da informação e seu acesso, pois com a internet crescente cada vez mais, a implantação do sinal digital e mudança da televisão analógica para o digital, sendo que estas atualmente acessam a internet, sendo uma convergência tecnológica, a educação deve promover o acesso a essas tecnologias, mas ao mesmo tempo, concomitantemente a formação de docentes capazes de mediar essa nova cultura em sala de aula.

A sociedade está em constante transformação, sendo que muitas delas oriundas dessa tecnologização e das plataformas digitais que modificam o tempo e o espaço do trabalho. A sociedade mudou e, conseqüentemente, está mudando a forma das novas gerações conceberem o trabalho (CRUZ; BIZELLI, 2015).

Nesse contexto processual fomentado pelas TIC surge a necessidade da formação do docente através de vários programas como pós-graduação e especializações, pois este se torna mediador participante da ação pedagógica através do uso das tecnologias. Mas observa-se também que na graduação os alunos devem ter o preparo das habilidades e competências para uma formação docente, pois alguns que cursam licenciaturas devem desenvolver práticas pedagógicas e isso dar-se-á através de políticas educacionais.

O exercício da Educação sempre conteve um desafio: usar de métodos comprovados para indicar caminhos ainda não trilhados. A velocidade com que as inovações reconfiguram os modelos de interpretação da vida cotidiana em nossa sociedade desnudou da forma mais crua o dilema que atores jogam no processo educativo. Há que se imaginar que o educador represente diferentes papéis durante as diversas fases de crescimento dos educandos. Exercícios concretamente divergentes podem ser identificados: 1) em fase inicial quando se trata de conduzir a aprendizagem para o desvendamento de códigos que permitam entender linguagens de diferentes ciências; 2) em fase madura quando é possível, a partir dos códigos, criar novas formas, inclusive questionando os sistemas científicos vigentes, exercendo a reflexão e a crítica (BIZELLI, 2015).

Contudo, acesso e apropriação se torna um dos pontos principais para a discussão, segundo Bizelli (2015) e Santos (2012) e a sociedade da informação exige o acesso e a apropriação dos códigos, pois, todos os documentos, artigos de revistas, minutas de reuniões, práticas discursivas sobre temas, troca de informações em tempo real, armazenamento de dados, conhecimento tácito transformado em explícito são produzidos a partir dos recursos “disponíveis para consulta imediata através de uma simples pesquisa por palavras-chave” (LÉVY, 1993, p. 63).

A abordagem das TIC no Ensino Superior a partir da inserção mediante a Pós-graduação possivelmente contribui para a transmissão de informações tendo a flexibilidade, integração e interação entre grupos pela mediação pedagógica e tecnológica para discussões e debates através de fóruns, salas de bate papo, *e-mails*, uso das redes sociais, além de encontros virtuais pelas plataformas, pois de certo modo, a distância física acaba sendo esquecida.

Inovação tecnológica e a formação docente

Os avanços da atual sociedade nos impõem a caminhar num ritmo acelerado de mudanças e transformações. Com isso, o processo de formação de docentes para o ensino superior opera com prazos longos e de forma lenta, tanto da época escolar quanto aos primeiros degraus do início da graduação. A reflexão sobre a formação para a docência, de fato, impacta nas questões atuais no sentido de como esses profissionais estão se formando para o exercício da docência mediante a tantas transformações culturais e tecnológicas em andamento.

Diante da importância da internet para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos enfatiza-se a necessidade de políticas de inclusão digital que atendam as demandas nacionais. Alguns países, ao desenvolverem uma ampla política de tecnologias de informação viabilizadas pelas cidades digitais, alavancaram os índices de educação para os primeiros lugares do 83 mundo. Um exemplo é a Finlândia que, ao repensar a importância das TIC, possibilitou uma verdadeira revolução na educação do país, dessa forma, docentes tiveram acesso e apropriação, com isso o desenvolvimento de competências e habilidades para a educação com os meios (CRUZ; BIZELLI, 2015)

Nota-se aqui a possibilidade das MAs – Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*. Logo, exercer a docência atual exige do profissional um olhar mais preparado para poder interagir em sala de aula, pois nesse mesmo cenário, existe uma multiplicidade de realidades tecnológicas entre seus alunos: aqueles com acesso às diversas tecnologias, aqueles com pouco acesso, e os considerados analfabetos digitais.

“Fica visível a oportunidade de rompimento de barreiras que separam o conhecimento erudito do popular, gerando interações totalmente novas, misturas capazes de agregar novos olhares nos múltiplos lados e de fazer que a população estabeleça outros parâmetros comunicacionais e sociais” (BIZELLI, 2015).

Nesse aspecto, compreender a necessidade de aprender a aprender, aprender a fazer como diz Delors em seu relatório para a UNESCO, é pertinente para que haja uma formação mais ampliada do docente mediante o uso das tecnologias, conhecer as perspectivas e também além do acesso, ter a apropriação do mesmo para que haja uma inovação na metodologia e didática.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2005 [online]).

Para adaptar-se ao uso das tecnologias digitais, o docente deixa de ser um artesão do saber e do conhecimento baseado apenas na própria capacidade, pois será necessário trabalhar em grupo, com profissionais de informática, programadores visuais e com tecnologias de informação, e principalmente com o aluno. Porém, o docente continua com o mérito de mediador entre informação e conhecimento, sendo ele o responsável por inserir a reflexão e a crítica em sala de aula corroborando para que o aluno possa ser um cidadão com mais atitude e discernir entre informação e conhecimento, pois nem toda informação gera conhecimento, principalmente pelos anseios das intermináveis informações da rede.

À medida que o ser humano se situa no mundo, estabelece relações de significação: dá significados à realidade em que se encontra. As significações são pontos de partida para a atribuição de outros significados e constituem-se nos “pontos básicos de ancoragem” dos quais derivam outros significados. Desse modo, Ausubel propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem, dizendo que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe (BIZELLI, 2015).

A formação desse docente deve estar atrelada às questões de aprender ou reaprender permanentemente, não de formato tecnicista, mas como mediador entre os conteúdos e os meios, porque o pensamento evolui de forma acelerada e é disseminado mais ainda de forma rápida. De outra forma, ao se negar que existe essa necessidade, o corpo discente aprenderá antes dele, pois atualmente o aluno já busca as informações dos conteúdos antes, durante e pós-aula e os questionamentos surgem em sala de aula em tempo real e confronta as informações do docente com as adquiridas pela rede.

Sendo assim, torna-se necessário discutir os avanços e as inovações nas TIC na e para a educação e como os meios a influenciam. Diante dos avanços tecnológicos e das possibilidades do uso da plataforma de TV Digital ou simplesmente televisão, como mediadores da informação para a disseminação do conhecimento, busca-se observar se os docentes estão preparados para utilizarem os meios tecnológicos em sala de aula, com a finalidade de formar cidadãos.

Se é possível pensar, então, que a TVDi gere uma plataforma robusta à educação e à inclusão digital de parte da sociedade brasileira, fica a cargo dos educadores, dos comunicadores e dos desenvolvedores de sistema construir as bases para o EaD. Define-se o espaço do t-learning para a TVDi, ou seja, cria-se um contorno de utilização de uma ferramenta para construir e criar conhecimento, podendo transformar-se em veículo de desenvolvimento de habilidades intelectuais e comunicacionais (BIZELLI, 2015).

As necessidades individuais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC prevalecem para o

acesso imediato a informações em tempo real. Para tanto, tais alterações inseridas são rápidas e contínuas, e sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação.

Trata-se de uma análise e sistematização dos conceitos da formação profissional e a práxis dos docentes que atuam na educação e sua gestão pedagógica. Com isso, a competência na formação do docente é estimulada para a especialização após sua graduação, principalmente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Conforme Perrenoud (2000) as novas tecnologias – TIC -, contribuem para uma transformação de forma espetacular as maneiras de trabalhar, na tomada de decisões, no ato de pensar, assim como as formas de comunicação e o ato de comunicar-se. Nesse sentido, é preciso que haja uma formação baseada no uso das tecnologias – meios de comunicação -, uma educação para os meios. Todavia, o uso das tecnologias torna-se um referencial de formação inicial e contínua. E, ainda, essas competências concernem ao professor à dificuldade de dissociação da questão de saber qual formação deve dar aos alunos. Por isso, a questão da inserção do uso das tecnologias em sala de aula e na formação do docente para que haja uma alfabetização e letramento dessas TIC é pertinente.

Nota-se que nos últimos anos, a demanda pela preocupação na formação do docente tem aumentado, sendo um período fértil nas discussões no âmbito da educação e o desenvolvimento de habilidades e competências pela formação do profissional educador. Nesse mesmo cenário, houve rápidas mudanças e transformações na sociedade, na cultura, na economia e política, a competitividade pelo saber está cada vez mais ligada em uma educação de qualidade.

Ora, mesmo que o aluno esteja imerso nesse mar de informacional, para que ele possa exercer com competência, mais plenitude e capacitação essas atribuições, é indispensável que sua formação profissional tenha, pelo menos, contemplado os estudos referentes a questões sociais, filosóficas, e éticas, com um bom grau de sistematização e reflexão (BATISTA; BAZZO, 2015).

Segundo Ferenc e Mizukami (2005) a formação do docente para o exercício de docência torna-se um campo do que se há muito por fazer e de pesquisas e práticas pedagógicas – didática – sendo construída pela disciplina Metodologia do Ensino superior que em conjunto com a disciplina Tecnologias Educacionais pode promover as habilidades para o manuseio das mesmas e a interação com o conteúdo, promovendo assim, as reflexões e críticas entre a informação e o conhecimento.

Dentro da perspectiva da formação para a docência, a pluralidade dos conhecimentos torna-se pertinente, pois são construídos ao logo de sua experiência, atores e sujeitos, que nesse processo são formados professores pela temporalidade, trajetória, nos caminhos percorridos entre a vida e os cenários da escolarização.

De acordo com o amparo legal referente ao processo de formação dos profissionais para a docência, a LDB – Lei 9394/96, de certa forma é relativamente tímida, pois conforme exposto no Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Ressaltamos aqui, que essas formações estão com a perspectiva de formação de pesquisadores, e não há uma aparente exigência quanto à formação pedagógica.

Desta maneira, é necessário ter um maior direcionamento de como é o processo de formação, pois não basta apenas adentrar numa mestrado e doutorado, mas sim, identificar o que esses programas oferecem realmente para preparar esses docentes, por exemplo: disciplinas – principalmente a didática e metodologia para o ensino superior -, e nesse aspecto, os conteúdos que possam de forma real preparem os profissionais a lidar com a sala de aula, tanto na prática quanto na teoria. Além disso, facilita o processo de mediação mediante a convivência com os alunos, estes com culturas e experiências diversas, com ou sem acesso as TIC e dispositivos.

Considerações finais

A sociedade está passando por inovações tecnológicas, além disso, aumento do volume de informações via rede sendo acessada por dispositivos eletrônicos e digitais – tablets, smartphones causam efeitos na educação, nos processos de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, as transformações, sejam políticas, sociais, culturais, econômicas, principalmente com a abertura de mercados devido à globalização, a educação é principal caminho para que cidadãos possam informar-se, adquirir conhecimento e serem cidadãos reflexivos e críticos.

[...] comunicação implica troca, interação, participação, coautoria, diferindo, portanto, da simples informação transmitida em mão única. Como aprender a ler e a escrever com novas tecnologias? Para uma escola que não sabe usar sequer livros, as TIC – com sua interatividade, interdisciplinaridade, pró-atividade, disponibilidade de dados – podem representar obstáculos de outra ordem para alunos passivos, espectadores a espera de conteúdos e docentes carentes de preparo (BIZELLI, 2015).

Diante desse momento, partindo das experiências empíricas *in loco*, e pela busca mediante a paixão do ato de educar e formar, a pesquisa teve a preocupação de entender e buscar informações de como os docentes estão se formando para uma carreira acadêmica nas questões do ensino superior. Neste aspecto, tenho alguns apontamentos que devem ser refletidos: formação por uma questão de progressão e aumento de salário, uma formação para ser aplicada em sala de aula, ou simplesmente sem interessa na formação.

As tecnologias digitais mudaram comportamentos culturais, mas a sociedade da informação está a todo o vapor, mas é preciso que haja a lapidação dessas informações, e que nesse processo, o docente torna-se mediador, não mais uma figura que detêm o poder da informação, mas sim, um docente que possui habilidades e competências de diálogo para com o corpo discente, mediando o processo de ensino e aprendizagem. E nessa vertente as Metodologias Ativas surgem, sendo uma delas a Sala de Aula Invertida, mas ao mesmo tempo há questionamentos: até que ponto a SAI contribui para a formação cidadã e profissional do sujeito com criticidade e reflexão para que se possa contribuir significadamente para autonomia do aluno? Qual será o papel do professor? E o professor será o mediador responsável na construção dessa formação? São questionamentos pertinentes a pesquisa.

Referências

- BATISTA, André Luiz França. BAZZO, Walter Antônio. Ensino de tecnologia e sociedade: propostas de articulação em cursos de tecnologia da informação. IN: **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v. 8, n.1, p. 22-30, 2015. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/view/231/122>>. DOI <<http://dx.doi.org/10.14571/cets.v8i1.231>>. Acesso em: 05 set. 2015.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.
- BIZELLI, José Luís. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. IN: **Anais Intercom 2015** [online]. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2657-1.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.
- CRUZ, José Anderson Santos. BIZELLI, José Luís. Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital. IN: **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v. 8, n.1, p. 79-90, 2015. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/227/130>>. DOI <<http://dx.doi.org/10.14571/cets.v8i1.227>>. Acesso em: 03 set. 2015.
- CRUZ, José Anderson Santos. BIZELLI, José Luís. Sociedade, tecnologias e educação: as tecnologias da informação e comunicação e o pensar da sociedade concreta. IN: **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v. 5, 2014. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/191/96>>. DOI <<http://dx.doi.org/10.14571/cets.v5.258-266>>. Acesso em: 03 set. 2015.
- GADOTTI, Moacir. Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: que potencialidades?. Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 43-57. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf>>. Acesso em: 14 Fev. 2014.
- MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias impressas, eletrônicas e digitais. IN: Debate: Mídias na Educação. Salto Para o Futuro: Ministério da Educação, Boletim nov/dez 2006. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 20 jmar. 2015.
- PACHANE, Graziela Giusti. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP. IN: Formação docente para o ensino superior – Comunicações científicas. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005 - UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitora de graduação. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepef/.../10eixo.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2015.
- SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em 05 Fev. 2015.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23711/mod_resource/content/1/Docencia_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2014.

Teoria crítica e tic: processo e construção de uma educação emancipadora

Moacir de GÓES¹

“(…) a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de por a escola à altura do seu tempo. E por a escola à altura de seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la.”. Paulo Freire (2007)

O objetivo deste estudo é discutir e analisar a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, em especial para o Ensino Fundamental (1º. ao 5º. Ano), no contexto da semiformação, indústria cultural e emancipação do educando e do educador com o uso das TIC. Parte-se do pressuposto de que as políticas desenvolvidas para a formação de professores não têm buscado efetivamente atender às demandas de formação, mas apenas cumprir metas de certificação de professores em massa, em curto espaço de tempo. Busca-se, ainda, a compreensão do histórico da formação de professores, em particular dos educadores das escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental, seu desenvolvimento nestes últimos anos e os impactos das TIC na sua prática docente.

Neste estudo tenta-se focar a temática da formação de professores com a utilização das TIC no tempo e espaço, delineando o cenário da globalização, da indústria cultural e semiformação e todas as implicações que afetam nossa sociedade e a educação. Esse novo contexto educacional, traçado a partir das revoluções da informática, da microeletrônica, da criação da internet e da modernização dos recursos tecnológicos por meio de organismos internacionais, da mídia e órgãos estatais, desencadearam uma investigação do significado desta mudança em termos educacionais. É fundamental repensarmos o papel da educação e dos educadores para construção de uma sociedade mais emancipada, menos administrada e mais autônoma no contexto desta nova ordem mundial. Utilizando as categorias da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como, semiformação, indústria cultural, autonomia e emancipação, busca-se uma análise do processo de formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental nos anos iniciais. PUCCI (2009) ao colocar esta questão, assim se expressa:

Na época da “Teoria da semiformação” a *ratio* instrumental mercantilizada dominava ideologicamente a sociedade e a escola, instalando unilateralmente o esquema da adaptação e da dominação progressiva, a ponto de Adorno, naquela época, afirmar que “as condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência

¹Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais. (PUCCI, 2009, p. 77).

As TIC estão presentes na vida das pessoas e aos poucos começam invadir as salas de aula, a administração das escolas, o dia a dia de nossas crianças e adolescentes, e também, de forma tímida, a vida de nossos educadores. É preciso pensar para compreender as radicais transformações que estas tecnologias estão trazendo para dentro das escolas. Nesta pesquisa foi necessário realizar um estudo teórico dos pensadores da Escola de Frankfurt e outros educadores atuais, em especial de Theodor W. Adorno, para finalmente proceder a uma análise dos mesmos para evidenciar os elementos buscados: crítica social; crítica da escola e da educação.

A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre a práticas escolares, traz significativas contribuições para o debate sobre a função social da escola na atualidade e sua potencialidade para o debate quanto à emancipação do educando e do educador.

A teoria crítica, as TIC e a educação na sociedade do conhecimento.

Vivemos hoje tempos confusos e de transição entre diferentes formas de sociedade; faz-se necessário repensar o papel da escola, dos educadores e das ferramentas que se utiliza para acompanhar de forma crítica tudo que está no entorno escolar. É fundamental que se analise as categorias intelectuais que podem provocar nos educadores uma ruptura entre o que ai está e o processo de construção de uma educação que provoque varias transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais importantes para a emancipação dos educandos, dos educadores e da própria sociedade. Pode-se questionar, como ADORNO (1971), qual Pedagogia seria capaz de trabalhar de forma construtiva com as crianças do século XXI, quando os vários recursos midiáticos impõem valores e preconceitos que tornam a convivência mais intrigante entre as diferentes culturas? Vejamos:

No sentido de uma Pedagogia contra o preconceito seria importante encorajar as amizades individuais e não ironizá-las ou difamá-las; ao contrario, tanto quanto possível, trabalhar contra as gangues fanfarronas e outros grupos do mesmo tipo, especialmente quando eles buscam poder. A estrutura de formação de gangues na escola é um fenômeno central. Como em um microcosmos desenha-se o problema de toda a sociedade em geral. (ADORNO, 1971, p. 124)

A urgência de uma nova abordagem da cultura, da educação, da economia e da sociedade em que vivemos é caracterizada pelos constantes conflitos que marcam o inicio do século XXI; mudanças drásticas ocorrem por todo lugar e presenciamos uma corrida sem precedentes pelo conhecimento, riqueza e poder, mas também percebemos a reação dos descontentes e marginalizados deste processo, quer sob a forma do fundamentalismo religioso, da crise ambiental simbolizada pelas mudanças climáticas, pela incapacidade do Estado em lidar com os problemas globais e demandas sociais, e mesmo, de um nacionalismo que isola o país do mundo globalizado. É neste caos que a educação

emancipadora se coloca como um novo e gigantesco desafio para todos os educadores e gestores da escola pública.

Os seres humanos vivenciam o tempo e o espaço de diferentes maneiras, dependendo de como suas vidas foram estruturadas e praticadas ao longo de seu processo de formação. Com as tecnologias surgindo e desaparecendo, como uma brisa sobre o efeito da luz solar, tem ocorrido mudanças significativas na sociedade do conhecimento e nos processos de formação e educação de nossas crianças e jovens.

As tendências verificadas nos últimos anos parecem respaldar a relevância da transformação do tempo, pois a globalização acelerou o ritmo de produção, gestão e distribuição de bens e serviços em todo o planeta, o que também ocorreu e vem ocorrendo de forma acelerada na formação dos educadores e da educação.

O advento da TV e da Internet trouxe uma crise da formação cultural que não interessa apenas aos educadores e sociólogos, mas deve provocar uma reflexão séria sobre os métodos da educação e dos meios de comunicação de massa.

Algumas categorias adonianas precisam de muita reflexão como: formação, semicultura, semiformação socializada, racionalidade vazia, socialização da semicultura, indústria cultural, autonomia do sujeito, etc.. Que formação cultural as escolas têm oferecido aos jovens e crianças da sociedade digital da informação e comunicação? Para ilustrar a preocupação de ADORNO (2002), vejamos seus escritos:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada (ADORNO, 2002, p. 01).

Na sociedade das TIC é preciso estar atento para não se produzir somente adaptação aos valores de mercado e descuidarmos das pulsões humanas como um processo social, vital à própria sociedade como um todo. A revolução tecnológica afetou drasticamente as tecnologias de comunicação e a engenharia genética, que continuam aumentando o ritmo das mudanças e afetando a base material de nossas vidas. Têm-se redes interligadas e organizadas em todos os campos da atividade humanas. Isto não pode suscitar apenas acomodação, é preciso um olhar crítico para que a escola não reproduza este estado de coisas. Vejamos:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como principio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meu organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia (ADORNO, 1996, p. 02)

Essa consciência falsa e a racionalidade vazia, presentes na educação burguesa, precisam ser combatidas para que se possa desenvolver um processo educativo emancipador e que torne os sujeitos “aprendentes” mais lúcidos e prontos para uma sociedade mais humana e justa. É possível construir uma sociedade sem status e sem exploração quando se postula no trabalho pedagógico a ideia de formação cultural numa sociedade racional e livre da dominação. ADORNO (2003) reforça esta ideia ao afirmar:

A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformam em termos de classes sociais. (ADORNO, 2003, p. 03).

Neste momento em que o uso das tecnologias digitais está definindo as formas de produção e socialização das informações e do conhecimento, as relações das pessoas entre si e com o meio cultural, caracteriza grandes desafios da educação e dos educadores. Práticas educativas formais e inovadoras e os contextos informais, mediados pelas tecnologias, nos convidam a reconhecer o valor da pluralidade. É preciso pensar e compreender que as TIC são ferramentas que os educadores e educandos utilizarão para sua autonomia e superação da semicultura, semiformação e, ainda segundo ADORNO (2003), “da necrose da formação cultural e da socialização da semicultura ou semiformação” e também para fugir das malhas da semiformação socializada (TV, Internet, mídias digitais de péssima qualidade).

O sujeito crítico se pergunta: quais são as principais mudanças que a cultura digital tem colocado para a sociedade do conhecimento e para a educação? Como os educadores e educandos usam os recursos midiáticos e as tecnologias em suas vidas pessoais e profissionais? Como a sociedade do consumo usa os produtos culturais e o que faz em seu tempo livre? Dependendo de como usamos os meios midiáticos, os produtos culturais e o processo de formação dos educadores em mídia-educação entender-se-á os rumos que tem tomado à formação cultural no contexto da chamada mundialização da cultura; ou estaremos diante de um processo de semicultura que “favorece a mitologização através de uma consciência indigente”, como salienta Adorno em Teoria da Semicultura (1996).

Outra preocupação é com a indústria cultural mercantilizada que fecha as portas à tudo que não atenda aos padrões e interesses econômicos daqueles que manipulam nossos gostos e percepções do belo. Vejamos:

Assim a indústria cultural, o estilo mais inflexível de todos, revela-se justamente como a mera daquele liberalismo ao qual se censurava a falta de estilo. Não só as suas categorias e os seus conteúdos irrompem da esfera liberal, tanto do naturalismo domesticado como da opereta e do teatro de revista; os modernos trustes culturais são o lugar econômico onde continua, provisoriamente, a sobreviver, com os tipos correspondentes de empresários, uma parte da esfera tradicional da

circulação, em vias de aniquilamento no restante da sociedade (DUARTE, 2002, p. 23).

Como produzir uma obra cultural desvinculada dos valores que a semiformação socializada pela grande mídia insiste em chamar de produtos ou consumos culturais? ADORNO (2003) alerta de forma enfática que “não se quer a volta do passado e nem que se abrande a crítica a ele”, mas não se pode fazer vistas grossas a esta pluralidade desprovida de qualquer valor estético ou cultural que permeia a sociedade.

A formação do educador não pode ser entendida como algo fora do mesmo, mas que existe também como auto formação, sendo desta forma, objeto e instrumento daquilo que nos constitui e que somos. Não se pode esperar que apenas e tão somente um diploma universitário torne uma pessoa um educador emancipador. Fantin e Rivoltella (2012) nos ensinam que:

Nessa perspectiva, o termo “formação inicial”, utilizado para se referir à formação universitária, parece desconsiderar toda a trajetória que forma o sujeito até sua chegada à universidade, como se ali, de fato, houvesse a “iniciação”. No entanto, mesmo sabendo que o termo “inicial” se refere a outra etapa de formação, mas especificamente ligada ao início de uma formação profissional, é importante pontuar e recuperar tal sentido de formação como possibilidade de reelaborar criticamente aspectos da vivência e da experiência do sujeito e sua relação com o conhecimento para vislumbrar a perspectiva da autoformação, condição para entender a formação como transformação (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012, p. 58).

A dimensão da sedução está diretamente ligada à relação professor/aluno e pode se caracterizar pela persuasão ou resistência; pode significar a capacidade de encantamento da realidade e da verdade que pode significar para o educando domínio e poder do educador sobre sua pessoa. Há aqueles que são fascinados pelo encanto e lucidez das informações tecnológicas e aqueles que resistem e não compreendem o ato de ensinar-aprender com estas ferramentas.

É importante atentar para não se cometer “os abusos sociais da semicultura que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantém impotente a esfera da consciência”; para aguçar a percepção das “totalidades contraditórias” e buscar um projeto de autonomia e formação cultural e profissional que os capacite para o exercício da docência emancipador.

Considerações finais

Mesmo com o processo de redemocratização do país a partir da década de 1980 com o processo de neopolitização de tendência neoliberal, os movimentos políticos e sociais de diferentes tendências, se unem por uma nação mais democrática e capaz de corrigir as distorções e injustiças agravadas durante o período da ditadura militar.

No campo da educação demorou um pouco mais; é só com a Nova República que a esperança de uma educação como meio de emancipação dos sujeitos volta a ser cogitada. Durante a Assembleia Nacional Constituinte Florestan Fernandes teve seu projeto reescrito

por Darcy Ribeiro e muito do que havia sido colocado no Projeto de LDB foi jogado fora para atender aos conservadores e aos proprietários das escolas particulares. Belloni (2012) assim descreve este período:

A década é plena de novas possibilidades de mudanças. Surgem ideias e propostas de políticas públicas transformadoras da escola, entre elas, a mais notável é, sem dúvidas, o Programa Especial de Educação de Darcy Ribeiro, que tornou possível a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps/RJ): primeira experiência de educação integral, em grandeza real no Brasil, com uso intensivo de mídias (televisão, rádio, HQ, imprensa) e voltado para as crianças e adolescentes das classes populares (educação popular). (FANTIN e RIVOLTELLA, apud BELLONI, 2012, p. 44).

Acredita-se que a escola que possa produzir a emancipação de educandos e educadores ainda seja um projeto a ser construído coletivamente, pois conforme ADORNO (1996) nos adverte: “o semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo”, não se pode construir esta escola sem a “experiência e o conceito” que subjetivamente possibilite a formação cultural emancipadora.

No cotidiano sempre se está às voltas com decisões, escolhas e dúvidas, algumas que dependem só de nós mesmos e outras que dependem de outras pessoas e algumas que dependem muito de ferramentas tecnológicas, sociais, culturais e econômicas. Não é diferente no interior das escolas. É isto que se comprovou na pesquisa empírica que realizamos nas escolas de ensino fundamental da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: há uma grande carência de capacitação para o uso das TIC na prática docente.

Não há dúvidas de que a revolução das tecnologias digitais da informação e comunicação penetrou de forma definitiva em todas as esferas das atividades humanas. A vida econômica, social, religiosa, educacional e cultural não pode prescindir destas ferramentas para melhor atender as demandas dos processos sociais suscitados pelas mesmas transformações tecnológicas.

CASTELLS (2010) assim se expressa sobre esta questão:

Nem a sociedade escreve o curso da transformação, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo da descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 2010, p. 43).

A presença do computador e da internet e de outras tecnologias digitais em nossas vidas é um divisor de águas que pode ser facilmente comprovado.

Nas escolas o trabalho com tecnologias requer constante atualização, qualificação e formação dos usuários, bem como, parcerias e convênios que garantam o funcionamento contínuo destes recursos. Não se pode correr o risco de capacitações individuais e isoladas,

mas buscar sempre um trabalho coletivo que possibilite criação, invenção e configuração dinâmica para todos os trabalhadores da educação.

ADORNO (2002) no livro *Indústria Cultural e Sociedade* no capítulo que trata da crítica cultural e social, é enfático para que não se aceite quaisquer modismos sem uma análise profundo da sua função para a sociedade. A crítica cultural tem uma função importante para a percepção de como e quais são os valores importantes para o humano na sociedade tecnológica.

A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, e que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente (ADORNO, 2002, p. 102).

No uso das TIC na educação e na formação cultural, como ferramentas para a busca de informação e conhecimento, é fundamental se perguntar que humano está se formando no interior das escolas e na vida em sociedade. Em “Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação”, (2012) BRITO nos alerta:

O ser cultivado está na ordem necessária de que o homem deve saber escamotear de maneira bem educada o mal, a violência e a barbárie, a fim de que seu egoísmo, sua sede pela competitividade, pelo prazer do lucro, não sejam expostos de forma desavergonhada. Este tipo de cultura não deixa de produzir os últimos-homens. Assim, a instrumentalização do sistema afetou de forma cruel a própria constituição formativa do homem, contudo, é importante ressaltar que isso não significa que não possa ser modificada (BRITO in PUCCL, COSTA e DURÃO (orgs.), 2012, p. 116).

Os trabalhadores da educação: professores, pesquisadores e gestores devem estar atentos para que as TIC sejam utilizadas de forma crítica e consciente como um meio de instruir e formar sujeitos aptos a intervir na sociedade para uma ruptura contínua e consciente que os torne mais humanos e justos.

O estudo analítico das TIC nas escolas públicas poderá nos proporcionar outras formas de interação, socialização e transmissão de informações e conhecimentos, demonstrando que a cultura digital participa de nossa busca incessante por uma melhor compreensão do mundo atual. Pensar criticamente essa realidade poderá ajudar na criação de novos projetos de educação básica em que o educador utilize estas ferramentas para a crítica dos que as criou e mercantilizou.

Há uma grande interpenetração entre os diferentes recursos digitais e as redes interativas de comunicação baseadas na internet. Como trabalhar com estes recursos de forma crítica, sem correr o risco de produzir semicultura, semicultos, de cair no engodo desta indústria cultural mercantilizada, de aceitar o falso brilho da “racionalidade vazia”; de

construir uma falsa autonomia dos sujeitos; enfim de acentuar a semiformação, a semicultura e não construir uma formação para a emancipação da pessoa?

Nesta reflexão, busca-se um equilíbrio crítico que conduza à autonomia dos homens, levando em conta as condições a que se encontram subordinados “na produção e reprodução da vida humana em sociedade”, de tal forma, que o espaço escolar possa discutir a expansão da sociedade consumista, a imposição da indústria cultural, a perda da dimensão emancipadora, as formas de dominação do sistema capitalista e construir um projeto que busque a integração social, combatendo a semiformação que tem impedido o desenvolvimento de uma pedagogia emancipadora em nossas escolas.

As políticas públicas voltadas para a formação docente precisam ser repensadas para a utilização das TIC como ferramenta importante para uma prática educacional que busque explorar os novos ambientes virtuais e reais que melhor conduza à formação de um cidadão autônomo e participativo na vida em sociedade.

Referências

ADORNO, Theodor. Indústria Cultural e Sociedade. Trad. Julia Elizabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Teoria da Semicultura. In.: Educação e Sociedade. n 56, ano XVII, dezembro de 1996.

_____. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. Discursos, tecnologias e educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE, Rodrigo. Adorno/Horkheimer e a dialética do esclarecimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 35ª edição, 2007.

LASTÓRIA, L. A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino C. G. e PUCCI, Bruno. Teoria Crítica, ética e educação. Piracicaba/Campinas - SP: Ed. Unimep/Ed. Aut. Associados, 2001.

PUCCI, B.; COSTA, Belarmino C. G. e DURÃO, Fábio A. (orgs.) Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de e LASTÓRIA, L. A. Calmon Nabuco. (orgs.). Experiência Formativa e Emancipação. São Paulo: Nankin, 2009.

ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, L. A. Calmon Nabuco e GOMES, Luiz Roberto. Teoria Crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

A gamificação como recurso estratégico para motivar nativos digitais: uma abordagem

João Pedro ALBINO¹

Nicholas Bruggner GRASSI²

Priscilla Aparecida Santana BITTENCOURT³

Vânia Cristina Pires Nogueira VALENTE⁴

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) têm influenciado no *modus operandi* dos indivíduos que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais, e têm como intuito refletir sobre a utilização criativa da internet de forma didática, para que desta forma tais indivíduos sintam-se atraídos pelo conteúdo midiático e motivados ao aprendizado nas mídias digitais (GOBBI, 2012).

A indústria dos videogames, que se preocupa principalmente com a motivação de seus jogadores, é uma das que mais cresce em todo o mundo (MATSUI, 2007), e por isso tem evoluído rapidamente em questões de mecânicas, conceitos e *design*. Os processos e estudos que existem para que seja possível desenvolver um jogo costumam ter como prioridade a motivação do jogador para com o jogo. O ato de aplicar estes elementos dos jogos utilizados por *game designers* para resolver problemas e motivar pessoas denomina-se gamificação.

Gamificação é a tradução do termo em inglês *gamification*, e, segundo Navarro (2013), foi criado pelo programador britânico Nick Pelling. O termo gamificação, embora já conhecido em 2003, popularizou-se depois da conferência de Jesse Schell na DICE (*Design Innovate Communicate Entertain*) em fevereiro de 2010.

Atualmente existem várias frentes teóricas quanto à definição da gamificação. Zichermann e Linder (2010) descrevem o termo como o processo de usar pensamentos e mecânicas de jogo para envolver o público e resolver problemas. Para Kapp (2012, p. 9, tradução livre), é “usar pensamentos de jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

Segundo essas definições, nota-se que a gamificação talvez seja uma ótima estratégia para motivar alunos e melhorar a experiência em ambientes de aprendizagem digitais.

Metodologia

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências de Bauru, Departamento de Computação. 17033-360 – Bauru, SP. Brasil. jpalbino@fc.unesp.br

² Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), FAAC. 17033-360 - Bauru, SP. Brasil. nicobgrassi@gmail.com

³ Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), FAAC. 17033-360 - Bauru, SP. Brasil. priscillasant@gmail.com

⁴ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), FAAC. 17033-360 – Bauru, SP. Brasil. vania@faac.unesp.br

Este estudo buscou realizar uma pesquisa documental de natureza exploratória e qualitativa sobre os nativos digitais e apresentar uma análise preliminar dos dados de uma pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras realizada pelo *Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação* (cetic.br), um departamento do *Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR* (NIC.br), que implementa as decisões e projetos do **Comitê Gestor da Internet do Brasil** (CGI.br).

Em seguida, para discutir e analisar se a gamificação pode ser utilizada em apoio à educação, foi realizada pesquisa exploratória sobre essa estratégia.

Referencial teórico

O uso cada vez mais constante das mídias digitais no âmbito acadêmico e corporativo como estratégia, traz um imenso leque de recursos didáticos para as instituições, a fim de fornecer a oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas da aprendizagem.

Há algum tempo as mídias digitais estão disponíveis para a utilização em vários locais como em casa, nas empresas, em terminais de agência bancária e tantos outros. De acordo com Daniel (2003, p. 54), “em todas as partes do mundo a tecnologia em evolução é a principal força que está transformando a sociedade”.

Acredita-se que o uso das mídias digitais tem sido um grande desafio para muitos no ensino-aprendizagem, além de gerar várias questões: “Por que se deve usar as mídias digitais na educação? Como usá-las? Quais mídias utilizar?” (DANIEL, 2003, p. 54).

Saviani (2007, p. 48) afirma que “considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais”. Nesse contexto a educação enfrenta desafios de reflexão no ensino-aprendizagem e na capacitação dos educadores, que são as pessoas que se esforçam para se adaptar ao uso das novas tecnologias, definidos como imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

Segundo Castells (1999, p. 21) “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado”. Segundo Freitas e Almeida (2012):

Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/constutivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca – incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno. (FREITAS e ALMEIDA, 2012, p. 32).

Castells (2006) conclui que:

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em

relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, 2006, p. 19)

Os nativos digitais

As tecnologias já fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea. Adolescentes utilizam dispositivos móveis, *smartphones* e *tablets*, digitando velozmente textos de mensagens. Crianças de apenas sete anos já conseguem acessar jogos e manipular dispositivos tecnológicos de forma mais rápida do que podemos inferir.

Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 11), “Todos [estes garotos e garotas] são nativos digitais. Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram. Todos [eles] têm acesso às tecnologias digitais e todos têm habilidades para usar essas tecnologias”.

Para Prensky (2001) o termo “nativo digital” foi sugerido para designar os nascidos a partir de 1990 que apresentam características como: familiaridade com computadores e com os recursos da internet, capacidade de receber informações rapidamente e facilidade de desempenhar múltiplas tarefas.

Como nem todos têm acesso fácil aos computadores e aos recursos da internet pode-se falar em nativos digitais sem associá-los diretamente a uma faixa etária específica. Lemos (2009) afirma também que:

Os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem simultaneamente com as diferentes mídias, isto é, ouvem música, jogam videogames, veem *DVD*, conversam com os amigos nos *softwares* de comunicação instantânea ou em telefones, fazem as atividades escolares, tudo isso ao mesmo tempo”. (LEMOS, 2009, p. 40)

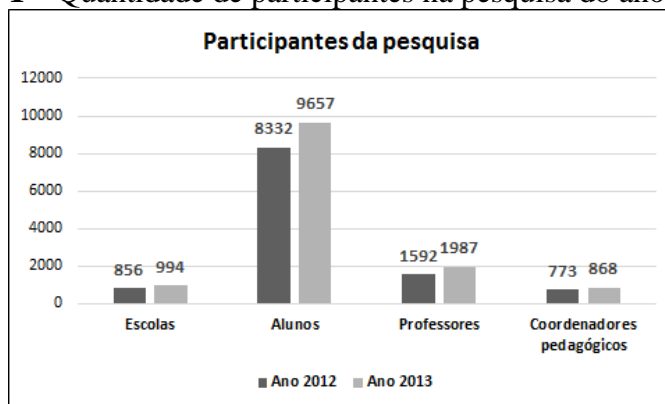
Uso das tic's nas escolas brasileiras

O Comitê Gestor da internet no Brasil realizou uma pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileira referente aos anos de 2012 e 2013. O público alvo da pesquisa é composto pelas escolas públicas (estaduais e municipais) em atividade, e foi aplicado nos níveis de ensino e séries: 4^a série / 5^o ano do Ensino Fundamental (EF-I), 8^a série / 9^o ano do Ensino Fundamental (EF-II) e 2^o ano do Ensino Médio (EM-2). Os diretores das escolas, os coordenadores pedagógicos, os alunos matriculados e os professores envolvidos com as turmas dos níveis de ensino e das séries também foram considerados na pesquisa.

Esta análise teve como finalidade comparar os anos de 2012 e 2013, com o objetivo de verificar e acompanhar os indicadores de evoluções do uso da tecnologia nas escolas brasileiras. O instrumento de coleta utilizado pela CGI foi um questionário estruturado e específico para cada grupo de participantes.

No Gráfico 1 é possível visualizar a quantidade total de escolas que participaram da pesquisa, além da quantidade de alunos, professores e coordenadores pedagógicos e a comparação entre os anos de 2012 e 2013, mostrando a evolução na quantidade de participantes de um ano para o outro.

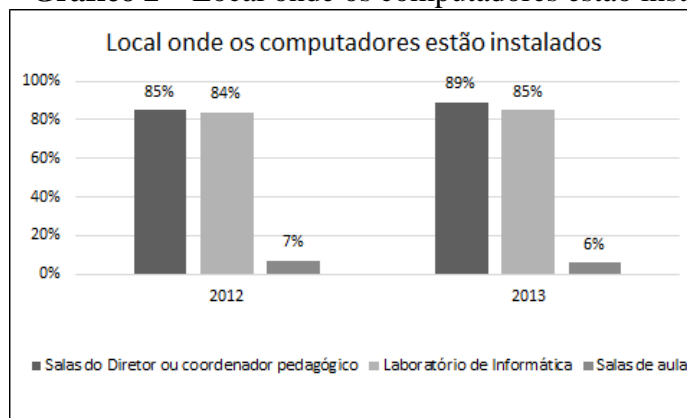
Gráfico 1 – Quantidade de participantes na pesquisa do ano de 2012 e 2013.



Fonte: CGI.br, gráfico elaborado pela autora, 2015.

No Gráfico 2 é possível observar que em 2012 somente 7% das escolas públicas tinha computadores instalados em sala de aula, o que pode ser um fator determinante para o ensino-aprendizagem da nova geração. Em 2013, o percentual é ainda menor. Em 2013, 85% das escolas públicas têm computadores instalados em laboratórios de informática, o que pode ser um benefício para a escola que o possui. Observa-se um pequeno aumento neste percentual, relacionado com o ano anterior.

Gráfico 2 – Local onde os computadores estão instalados



Fonte: CGI.br, gráfico elaborado pela autora, 2015.

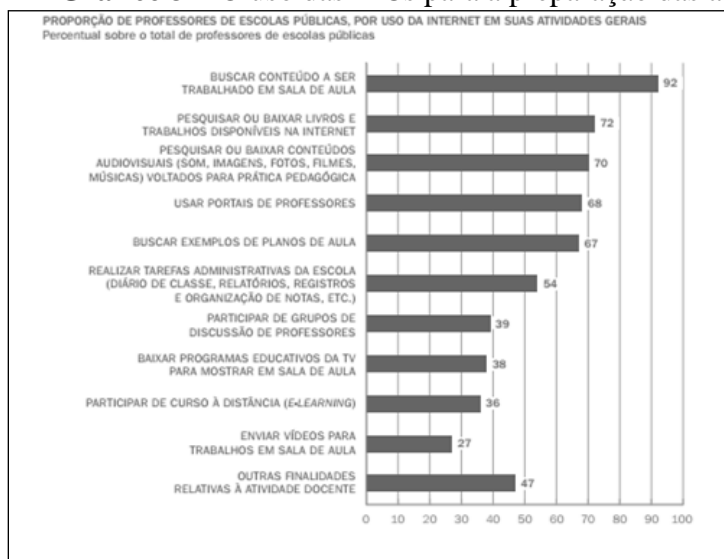
De acordo com a pesquisa realizada pela CGI.br, sabe-se que em 2013, 99% das escolas públicas possuíam acesso a algum tipo de computador.

Ainda que exista um desafio em integrar as tecnologias à prática pedagógica, de acordo com a pesquisa do cetic.br (2014), os docentes demonstram ter agregado as tecnologias na preparação de aula e pesquisa, pois os dados coletados mostram que 92% dos professores de escolas públicas utilizaram computador e/ou internet para buscar conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula; 70% pesquisaram ou baixaram

conteúdos audiovisuais voltados para a prática pedagógica; 67% buscaram exemplos de planos de aula.

De acordo com a pesquisa, levando em conta o total de escolas públicas e particulares, os professores mais jovens utilizam mais a tecnologia para a preparação de suas aulas. Isso ocorre porque 80% dos docentes com até 30 anos pesquisam ou fazem *download* de conteúdos audiovisuais.

Gráfico 3 – O uso das TICs para a preparação das aulas.

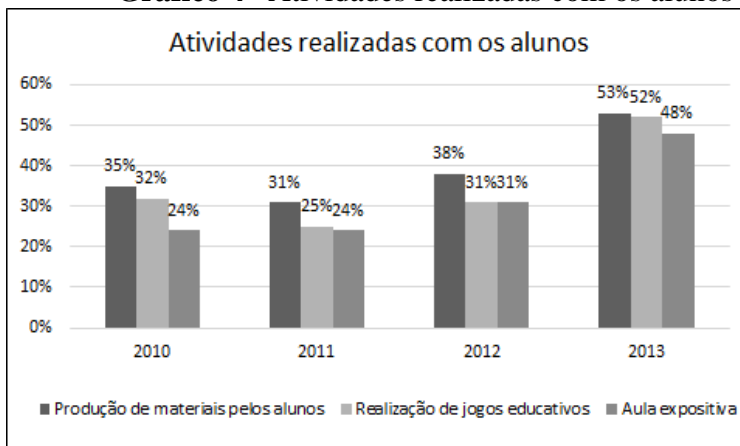


Fonte: TIC educação 2012; p. 167

Analisando o Gráfico 3, é possível perceber que o educador/docente tem tido uma postura ativa em relação ao uso das tecnologias relacionado com suas atividades profissionais.

De acordo com a pesquisa, 92% dos professores afirmaram que uma das contribuições do computador e da internet é que, com esses recursos, “os professores passaram a ter acesso a materiais mais diversificados ou de melhor qualidade”. Já 68% dos professores utilizam o computador e a internet para acessarem portais.

O Gráfico 4 demonstra a proporção de professores em escolas públicas que costumam utilizar o computador e a internet na realização de atividades com os alunos.

Gráfico 4 - Atividades realizadas com os alunos

Fonte: TIC educação 2012, p. 169. Adaptado pela autora, 2015.

Em 2010, apenas 32% das atividades realizadas com os alunos eram por meio do uso do computador e da internet para a realização de jogos educativos, sendo possível perceber a relevância que os jogos ganharam com o passar dos anos, já que em 2013 essa mesma atividade subiu para 52%.

Nesse contexto em que os jogos educativos e os videogames em geral estavam ganhando cada vez mais relevância entre os nativos digitais, a gamificação emergiu como uma forte estratégia para motivar os alunos fazendo o uso da interatividade das mídias digitais. Entretanto, antes de aplicar a gamificação em qualquer mídia, é necessário entender como um *game designer* pensa (*game thinking*) para desenvolver um jogo digital.

Game thinking

Acredita-se que é preciso entender o que é *game thinking*, ou seja, aprender a pensar como um *game designer* para poder aplicar de forma eficiente a gamificação.

De acordo com Sylvester (2013, p. 4, tradução livre), “*Game Design* não está no código, arte ou som. Não está em esculpir as peças de um jogo ou ilustrar um jogo de tabuleiro. *Game design* significa elaborar as regras que dão vida a todas essas peças”.

Segundo Werbach e Hunter (2012, p. 41, tradução livre),

Game thinking significa usar todos os recursos que você puder reunir para criar uma experiência envolvente que motiva os comportamentos desejados. Algumas das coisas que os jogos fazem de melhor são encorajar a resolver problemas, manter o interesse de iniciante até *expert* e de *expert* até mestre, quebrar grandes desafios em etapas administráveis, promover o trabalho em equipe, dar aos jogadores uma sensação de controle, personalizar a experiência para cada participante, recompensar pensamentos “fora da caixa”, reduzir o medo do fracasso que inibe a experimentação inovadora, suportar diversos interesses e habilidades, e cultivar uma atitude confiante e otimista. (WERBACH e HUNTER, 2012, p. 41, tradução livre).

Pensar como um *game designer* não quer dizer necessariamente ser um *game designer*. *Game thinking* é uma maneira de abordar problemas e propor soluções para eles, assim como em qualquer outra técnica de negócios.

Salen e Zimmerman (2012) discutem os aspectos teóricos do *design* de *games* e, mais do que isso, preenchem a carência de bibliografia específica sobre o tema. Para desenvolver estratégias de como gamificar uma mídia com foco na criação de interesse dos nativos digitais e aprendizado dos imigrantes digitais, é preciso entender algumas das técnicas utilizadas por *game designers* que buscam obter um resultado semelhante perante seus jogadores. A motivação e o aprendizado são imprescindíveis para que um jogo obtenha sucesso, além de estarem intrinsecamente ligados às “regras” de um jogo:

A seguir, as características gerais que todas as regras do jogo compartilham:

1. As regras limitam a ação do jogador.
2. As regras são explícitas e inequívocas.
3. As regras são compartilhadas por todos os jogadores.
4. As regras são fixas.
5. As regras são obrigatórias.
6. As regras são repetíveis.

Embora alguns jogos questionem e violem tais características, essas são as peculiaridades das regras do jogo consideradas de um ponto de vista estritamente formal. (SALEN e ZIMMERMAN, 2012, p.29).

Ao entendermos o funcionamento das regras, sua importância e como criá-las para um objetivo específico, é possível utilizar-se dos mesmos conceitos durante a programação de algoritmos de uma mídia digital. De certa forma, o algoritmo limita a ação dos usuários, além de ser pré-determinado, assim como as regras de um jogo. Pensar como um *game designer* na criação de mídias que não são jogos é o que define a gamificação.

A partir dos questionamentos sobre *game thinking*, Werbach e Hunter (2012) apresentam uma tabela que, ao ser preenchida, pode auxiliar durante os processos iniciais da gamificação. Similar a uma lista de afazeres.

Tabela 1 - Lista de afazeres básica de gamificação

		Jogadores		Sistemas	
Atividade		1. Motivação	2. Escolhas significativas	3. Estrutura	4. Conflitos em potencial

Fonte: WERBACH e HUNTER, 2012, p. 49, tradução livre, adaptado pelo autor.

Antes de prosseguir com a gamificação, é preciso resolver cada bloco da lista de afazeres apresentada na tabela, ou seja, é preciso encontrar uma resposta sobre o porquê de cada escolha e atualizar continuamente as respostas conforme novas ideias surgirem.

Gamificação e os ambientes virtuais de aprendizagem

A gamificação pode abordar vários contextos diferentes, além de ter o potencial de trazer as mais diversas reações dos usuários. Fardo (2013) discute sobre a utilização da gamificação na educação, visando promover o interesse dos alunos, pois auxilia no aprendizado por meio da colaboração e participação. O uso de sistemas gamificados tem como objetivo principal manter os indivíduos envolvidos com as suas atividades, e por isso a educação tem sido um dos principais campos de experimentação da gamificação. (QUADROS, 2013).

É muito comum a aplicação de elementos como emblemas e medalhas para motivar alunos que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem. É uma maneira de comemorar as conquistas ao mesmo tempo em que mostra o progresso, sendo concedidas de acordo com critérios escolhidos por equipes pedagógicas e dos desenvolvedores de sistemas de administração de aprendizagem (QUADROS, 2013).

Um exemplo de gamificação aplicada à educação é o sistema desenvolvido pela *Mozilla Open Badges* (2011). O sistema emite emblemas e medalhas digitais para reconhecer habilidades e realizações de atividades que são exibidas no perfil do usuário de um curso criado na plataforma Moodle, por exemplo.

O Moodle é um dos AVA mais populares no mundo (CAPTERRA, 2015) e a partir da versão 2.5 incluiu a possibilidade de utilização de *badges*, através da integração com a *Open Badges Infrastructure (OBI)*. Segundo Antin e Churchill (2011), os *badges* são artefatos que são concedidos a usuários por completarem alguma atividade específica, sendo entendidos como representações virtuais de uma habilidade ou conhecimento adquirido.

Figura 1 - *Badges* do web site Moodle PUCRS



Fonte: Moodle PUCRS (<http://goo.gl/Mv0WvS>)

Segundo Alves e Maciel (2014), apesar de sua crescente utilização, o termo gamificação ainda é contestado muitas vezes pela indústria de jogos e as comunidades de estudos de videogames. Isso ocorre devido à interpretação de que a maioria dos softwares e

estruturas que se dizem “gamificadas” utilizam apenas alguns aspectos superficiais da experiência de se jogar videogame, como *badges*, pontos e desafios.

Werbach (2014), em seu artigo (*Re) Defining Gamification*, explora o *Design de Persuasão* para explicar a gamificação como processo. Ele também discute como redefinir o termo que estagnou em seus significados, como “elementos de *game design*” e “contextos não jogo” que, segundo o autor, são denominações contestáveis.

Ao longo dos últimos anos, a gamificação tem tido um crescimento significativo em seu uso e no interesse acadêmico. No entanto, permanecem questões sobre o que é único e valioso na gamificação. Alguns críticos até argumentam que a gamificação é inerentemente exploradora. Se a gamificação está amadurecendo e se tornando um campo, seus limites devem ser mais bem compreendidos. Gamificação deve ser entendida como um processo. (WERBACH, 2014, p.2. Tradução livre).

A utilização de pontos, níveis, fases, distintivos e placares não são suficientes para transformar um estudo cansativo em uma atividade atraente. Apesar de a gamificação utilizar esses elementos e mecânicas, “eles são apenas uma parte e não o todo” (ALVES, 2014).

Um bom exemplo da utilização da gamificação como apoio à aprendizagem é o projeto *CLASSCRAFT* (2014), um jogo de *RPG (role-playing game)* online e educativo que professores e alunos jogam juntos em sala de aula. Segundo reportagem da revista *INFO* (2014) intitulada “Projeto ‘*Classcraft*’ transforma sala de aula em *RPG* medieval”, este *software* possui mais de sete mil alunos em vinte e cinco países cadastrados. O diferencial desse projeto é que ele não se prende apenas aos pontos e *badges* oferecidos pelo AVA, e busca motivar os alunos de forma intrínseca e extrínseca. As recompensas que os alunos ganham podem depender da classe escolhida. Os magos, por exemplo, podem acumular pontos para usar o feitiço *Time Warp*, que adiciona oito minutos extras na hora de fazerem uma prova, ou invisibilidade que os permitem chegar dois minutos atrasados na aula.

Classcraft foi desenvolvido pelo professor de física norte-americano Shawn Young, e o progresso da turma é gerenciado através de um aplicativo web online que fica com o professor. O aplicativo pode ser acessado pelos alunos em computadores, celulares e tablets.

Considerações finais

As novas tecnologias ganham espaço efetivo nas salas de aula. As renovações tecnológicas podem auxiliar a gerir melhor as instituições escolares, melhorando e agilizando seus processos, bem como apoiando a aprendizagem dos alunos, oferecendo oportunidades de conhecimentos aos professores, diretores e pedagogos, colaborando para discutir as concepções sobre novas formas de ensinar.

Como foi discutido neste trabalho, a pesquisa demonstra que, em 2013, 95% das escolas públicas brasileiras em áreas urbanas possuíam computador com algum tipo de acesso à internet. Este percentual faz-nos inferir sobre as várias possibilidades em relação ao uso da tecnologia relacionada com a educação, mas, por outro lado, também apresenta a constatação que há ainda desafios a serem superados, tais como a capacitação de

professores para o uso da tecnologia em suas atividades com os alunos; a velocidade da internet utilizada; a infraestrutura adequada; dentre outros.

Com os dados observados e analisados, pode-se inferir que se faz necessário um olhar acadêmico para aprofundar a possibilidade de oferecer novas formas de motivação para o aprendizado por meio do uso criativo das mídias e tecnologias disponíveis, como é o caso das estratégias envolvendo a gamificação.

A gamificação é uma ferramenta capaz de criar um ambiente de aprendizagem motivador que respeite a rápida velocidade com que a tecnologia e seus usuários avançam, evitando que os nativos digitais vejam a educação como algo tedioso. É necessário que os novos modelos educacionais sejam capazes de conquistar os alunos da mesma forma que a tecnologia e os videogames conquistam: através da motivação, interação e, por que não, diversão?

Referências

ALVES, Fábio Pereira; MACIEL, Cristiano. **A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem**. SEMIEDU, Mato Grosso, 2014

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ANTIN, Judd; CHURCHILL, Elizabeth F. **Badges in social media: A social psychological perspective**. In: CHI 2011 *Gamification Workshop Proceedings* (Vancouver, BC, Canada, 2011). 2011.

CAPTERRA, **Top 20 LMS Software**. Capterra. 2015. Disponível em <http://www.capterra.com/learning-management-system-software/#infographic>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss Brandini. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLASSCRAFT. 2014. Disponível em: <http://www.classcraft.com>. Acesso em: 10 out. 2014

FARDO, Marcelo Luis. **A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. RENOTE, v. 11, n. 1, 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – cgi.br (2012) **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras** – tic educação. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – cgi.br (2013) **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras** – tic educação.

Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

DANIEL, John S.; BATH, Sérgio. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Unesco, 2003.

FREITAS, M. C. D; ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação** (A escola no Século XXI; v.2). Rio de Janeiro: Brasport. 2012

GOBBI, Maria Cristina. Nativos digitais na sociedade tecnológica: desafios para o século XXI. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, v. 1, n. 5, 2012.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons, 2012.

LEMOS, Silvana. **Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola**. B. Téc. Senac: a, 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/353/artigo-04.pdf>. Acesso em 29 mai. 2015.

MATSUI, Eliane Keiko; COLOMBO, Maristela. A Geração Videogame e o Futuro no Mundo dos Negócios. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, Garça-SP, ano V, n. 8, p. 1-8, 2007.

MOZILLA OPEN BADGES. 2011. Disponível em <http://openbadges.org>. Acesso em: 25 abr. 2015

NAVARRO, Gabrielle. Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. *Biblioteca Latino-Americana de Cultura e Comunicação*, v. 1, n. 1, 2013.

PALFREY, John Gorham; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Artmed, 2011.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PROJETO "CLASSCRAFT" TRANSFORMA SALA DE AULA EM RPG MEDIEVAL. São Paulo: Abril, 2014. Disponível em: <http://info.abril.com.br/games/noticias/2014/06/projeto-classcraft-transforma-sala-de-aula-em-rpg-medieval.shtml>. Acesso em: 29 mai. 2015.

QUADROS, G. Gamificando os processos de ensino na rede. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2013. Belo Horizonte, MG. 2013.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SYLVESTER, Tynan. *Designing Games: A Guide to Engineering Experiences*. " O'Reilly Media, Inc.", 2013.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press, 2012.

WERBACH, Kevin. *(Re) Defining Gamification. Springer Lecture Notes in Computer Science*, v. 8462, 2014.

ZICHERMANN, Gabe; LINDER, Joselin. *Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*. John Wiley & Sons, 2010.

Educação inovadora e alteridade: as tecnologias de informação e comunicação para uma aprendizagem colaborativa

Nirave Reigota CARAM¹
José Luís BIZELLI²

A sociedade contemporânea caracteriza-se por transformações profundas que impactaram na forma como o ser humano se percebe e se move na construção de relações sociais, econômicas e políticas. A partir dos anos 90 do século passado, a internet mudou drasticamente a rotina das atividades em casa, no trabalho, nos centros de compras e de entretenimento, na gestão da vida pública e das organizações em geral, transformando a comunicação em um fenômeno disponível, móvel e portátil; criando a virtualidade como dimensão essencial da realidade, interpretação do concreto empacotável para entrega em qualquer lugar e a qualquer tempo. Adaptar-se criativamente aos novos meios, repensando os fazeres coletivos – Educação, Saúde, Lazer, Gestão, Cálculo –, permaneceram como desafios de sobrevivência para o homem comunicativo.

Vive-se um período de transição, o que muitas vezes torna-se uma experiência confusa e que requer tempo de adaptação. Porém, a grande questão é que a sociedade caminha lentamente para se adaptar às transformações enquanto os processos e os produtos tecnológicos vertiginosamente se reinventam. Do homem econômico para o homem comunicativo (Illous, 2007), novos profissionais prometem, em nome da eficiência, revolucionar a cultura dentro das próprias organizações humanas.

Os aparatos tecnológicos tornam-se comuns e indispensáveis, delineando um novo cenário denominado por Castells (2010) de Sociedade em Rede. A informação passa a constituir-se enquanto produto valioso incorporando características marcantes como a mobilidade, o acesso permanente à rede, a comunicação em tempo e o pensar digital que opera uma nova lógica de perceber e interagir com o mundo das coisas.

É nesse contexto que nasce o ciberespaço de Lévy (1999), o qual se constitui em espaço de comunicação proporcionado pela interconexão mundial dos computadores e das suas memórias³. O significado de ciberespaço, porém, está além da Internet e da rede de computadores, pois envolve a estrutura das redes telemáticas, a forma de manipulação das informações e os sujeitos. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que abriga e os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Assim como Illous (2007), Jenkins (2008) aponta para a diversidade cultural trazida por esta sociedade que ele chama de Cultura da Convergência. Mudam os comportamentos na busca por informações que auxiliem na construção de conteúdos coletivos no ambiente virtual. A rede virtual permite romper o isolamento provocado pelos hábitos de consumo

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, FCLAr-UNESP, CEP: 14800-901, Araraquara - SP, Brasil, e-mail: nira_rc@hotmail.com e Docente da Universidade do Sagrado Coração, Bauru – SP, Brasil.

² Professor Adjunto da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, FCLAr-UNESP, CEP: 14800-901, Araraquara - SP, Brasil, e-mail: bizelli@fclar.unesp.br.

³ Ciberespaço e Memória se reinventam (TARDIVO; BIZELLI; TRINDADE, 2014).

individuais abrindo horizontes para novas formas de sociabilidade, para novas formas de relacionamentos humanos e midiáticos sobre padrões estruturalmente alicerçados. A essência da convergência encontra-se na maneira como o conteúdo é veiculado, através de uma inteligência coletiva que provoca comportamentos migratórios de diversos públicos que habitam o ciberespaço na busca de novas experiências.

Neste cenário, a organização da vida urbana tradicional também dá espaço para a Cidade Digital (BIZELLI, 2010) que responde à universalização dos direitos cidadãos – saúde, educação, desenvolvimento social e humano, cultura, esporte e lazer –, incorporando as inovações tecnológicas, aproximando TIC dos processos de construção de políticas públicas e criando novos direitos como o acesso e a apropriação universal dos conteúdos colocados a disposição através da rede mundial de computadores, gerando oportunidades diversas de exercício do governo das populações (FOUCAULT, 2008) através de estratégias de participação popular dentro da sociedade em rede (CASTELLS, 2010).

As TIC também abrem caminho para entender a Educação dentro da lógica de pensar digital, para além do adestramento para os meios (BIZELLI, 2013: 169) as inovações apontam para novas formas de educar criativamente e criticamente.

Educação e tecnologia

O campo educacional integra o processo de reconstrução da sociedade resultante da evolução tecnológica. No contexto da Sociedade em Rede, o velho modelo educacional⁴ se reinventa agora mediado pela tecnologia. A inserção das TIC no meio educacional vai ao encontro do debate constante na busca por alternativas para atender a necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem diferente. Educar-se para os meios, porém, não é simples, exige força de vontade e comprometimento com a criação de ambientes colaborativos entre profissionais que precisam de novas interlocuções nos ambientes de trabalho e que se organizam no ciberespaço. Os que se dedicam a exercer tal atividade acabam por esconder-se em um movimento de hiperespecialização, que os protege de outros profissionais, inviabilizando produções compartilhadas.

A geração inserida na Sociedade da Informação, a chamada Geração Nativa Digital (ou N-Generation)⁵ lida de forma natural com as tecnologias e com a construção colaborativa de conteúdos, incorporando o que Lévy (1999) denominou Inteligência Coletiva, um dos pilares da Cultura da Convergência.

Em um mundo globalizado, no qual as relações sociais são pautadas pela intensidade e velocidade das informações, é preciso discutir as formas de ensinar. A demanda social e política pela introdução das TIC em todos os ambientes – também nos educacionais – buscam acomodar os cidadãos ao universo concreto que da sociedade da informação. Cada vez mais se demonstra a necessidade de um novo modelo pedagógico mediado pela tecnologia.

Algumas tendências apontam alternativas de utilização das TIC na educação, delineando um cenário para ações pedagógicas futuras que ultrapassem o educar para os

⁴ O professor como detentor único e absoluto do conhecimento transmitindo a informação por modelos tradicionais de ensino como giz, lousa e salas de aula em modelo auditório.

⁵ Segundo Sathler (2008) “Nativos digitais são as pessoas que cresceram no contexto das tecnologias digitais, que adotaram desde a infância o computador, telefone celular, internet, websites, podcasts e outras formas de TICs, o que altera sua percepção de mundo e o próprio estilo de aprendizagem”.

meios digitais. Uma vertente interessante é dada pelo uso de edutreinamento através dos games encarados como conteúdo midiáticos educativos. Os games possibilitam a interatividade através de uma interferência no universo apresentado, permitindo a multiplicação e compartilhamento de conhecimento em comunidades virtuais, onde a construção do saber passa a ser realizada coletivamente. É na relação que se estabelece entre as pessoas e na relação que se estabelece com os produtos por elas criados e com as representações socialmente determinadas que se vão desenvolvendo outras competências e habilidades para o fazer educativo.

Os games são utilizados com o intuito de educar e, ao perseguirem esse objetivo de forma subliminar, resultam em um aprendizado mais eficiente, deixando o educando mais envolvido com o processo do que se estivesse aprendendo por meios tradicionais de ensino. Moita e Santos (2011) interpretam os games, assim como a escola, como espaços educativos. A utilização dos games na educação justifica-se pelo fato de que o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem, sendo o espaço para a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer tempo.

A segunda vertente a ser analisada são as experiências realizadas através de mídias digitais – particularmente TVDi – através do método Media Literacy que tem como premissa a possibilidade de adquirir um senso crítico sobre aquilo que é veiculado pela cultura de massa. Esta metodologia sugere uma reflexão sobre os elementos que constroem a mensagem da mídia e a postura de quem se coloca no papel de sujeito desta produção, rompendo com a posição passiva e propiciando a análise crítica.

Mídia-educação, leitura crítica dos meios, educomunicação, educação para a mídia e *media literacy* são alguns termos usados para caracterizar a área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a *literacia* em mídia é o resultado de ações pedagógicas que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa (BIZELLI, 2013).

Media Literacy consiste então em uma abordagem metodológica em que as atividades de aprender e ensinar acontecem em um ambiente onde as TIC se apresentam como materialidade, explorando a linguagem da mídia em função das expectativas do público contextualizando com outras áreas do conhecimento e com as práticas da indústria cultural.

Uma terceira vertente é a Educação a Distância – EaD – metodologia que acontece quando educando e professor não estão presencialmente em um mesmo espaço físico de aprendizagem, tornando necessário então o uso de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e proporcionar um meio para interagir (MOORE e KEARLEY, 2007). Com o passar dos tempos, os meios tecnológicos utilizados na EaD foram sendo substituídos conforme a própria evolução tecnológica e da sociedade. No Brasil, a modalidade a distância é considerada uma alternativa para a Educação frente, por exemplo, aos desafios do alto índice de analfabetismo, da baixa escolaridade da população, da qualificação profissional deficitária e da grande extensão territorial do país (BARROS e CARVALHO, 2011).

O uso da EaD iniciou-se no século XX por meio da correspondência e passou pelo rádio e pela televisão analógica após a década de 1930. Posteriormente, as audioconferências foram utilizadas nas décadas de 1960 e 1970. Em 1980 surgem as teleconferências e em 1990 as videoconferências realizadas com a utilização de recursos tecnológicos modernos como computador e internet. Para conceber a EaD por meio de computadores com acesso à internet tornou-se necessário o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs – que correspondem a espaços propícios para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem que permitem organizar ofertas didáticas e acompanhar a construção do conhecimento individual dos educandos por meio de registro de discussão, reflexão e colaboração (CARAM, 2012).

Posteriormente, um caminho se abriu para a utilização da Televisão Digital Interativa – TVDi – como mais uma possibilidade de recurso tecnológico da EaD. No Brasil, a TVDi foi instituída nos documentos oficiais tendo como um de seus objetivos propiciar a educação e a inclusão social para a sociedade, desenvolvendo cursos na modalidade EaD.

Um dos propósitos da criação da TV no sistema digital é a sua utilização para propagar conteúdo educativo, assim cabe aos profissionais de educação e comunicação estudarem formas de realizar tal propagação de forma interativa, principal característica desta plataforma. Sendo também importante considerar a necessidade de uma adaptação na linguagem e na metodologia de ensino.

Aprendizagem colaborativa e alteridade

A aprendizagem colaborativa pode ser considerada uma inovação no processo de ensinar que vai ao encontro das características da Sociedade em Rede. Seja por meio do uso da tecnologia, ou seja, em atividades que prescindem de seu uso, aprender apoiando-se em uma construção coletiva do conhecimento é uma proposta cada vez mais utilizada pelos educadores. A aprendizagem colaborativa envolve metodologias pedagógicas que buscam promover a relação ensino-aprendizagem através de esforços colaborativos entre estudantes que trabalham em uma determinada tarefa (CARNEIRO et al, 1999).

Tanto Vygotsky quanto Piaget⁶ – em suas contribuições para a criação dos novos paradigmas de desenvolvimento psicoemocional – apontam para a necessidade da relação cognitiva entre sujeito e objeto, passo fundamental para o estabelecimento de uma troca ativa entre o objeto a ser apreendido e o ser humano em desenvolvimento pela aprendizagem.

Piaget acreditava que o crescimento cognitivo só ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto de seu conhecimento. Por consequência, a teoria construtivista de aprendizagem tem como pressuposto que a ação – ou mais especificamente a interação – é requisito fundamental para sua prática (CARAM; DUCI; LODI; 2011).

Assim também Paulo Freire muito contribuiu para a construção do olhar sobre a educação brasileira, propondo a substituição do “ensino bancário”, aquele em que a didática era exercida pelo método da repetição, por outra metodologia que tomasse o processo ensino-aprendizagem como uma busca conjunta de educador e de educando sobre o desvendar do universo de ambos, base para a construção de uma relação de coautoria.

⁶ Para além de suas divergências nas análises sociais e culturais em relação ao processo de evolução dos saberes e aprendizagens humanas, desde a infância até a fase adulta.

A minha questão não é acabar com escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE e PAPERT, 1996).

Desta forma, abre-se espaço para uma metodologia pedagógica que viabiliza a concretização de uma nova relação ensino-aprendizagem, a qual proporciona um pensar cognitivo mais profundo entre o estudante e o objeto a ser conhecido, apreendido e apropriado em forma de conhecimento concreto. A forma é a de uma aprendizagem colaborativa, na qual os atores/autores (educando/educando e educador/educando) podem construir o conhecimento através de troca de informações. O educando transforma-se: passa de um ser passivo de recepção dos conhecimentos para um ser ativo, responsável pelo próprio desenvolvimento. O educador, por sua vez, perde seu posto de detentor absoluto do conhecimento e passa a ser aquele que fomenta a busca de nível cognitivo mais elevado (CARNEIRO et al, 1999).

As TIC precisam ser utilizadas como fontes integradoras entre os indivíduos de maneira que a educação seja um caminho para a emancipação criativa do educando em seu processo de construção de conhecimento, este que se materializa de forma colaborativa. É por meio de ações coletivas que se constrói uma sociedade mais justa, e acima de tudo, uma sociedade autônoma. Assim, se pode mais falar em ação colaborativa e desenvolvimento de autonomia sem falar da integração das TIC no processo educacional (ABEGG, 2009).

Desta forma, o processo colaborativo de ensino apoia-se na questão da alteridade, que retrata o estado ou qualidade do que é do outro. A alteridade, segundo Jovchelovitch (1998), fornece ao sujeito as referências em relação à subjetividade da sua identidade interna e externa, possibilitando que o sujeito seja capaz de reconhecer, acessar, avaliar e mesmo rejeitar o externo, ou o “outro”.

Neste contexto, aprender colaborativamente significa construir de forma conjunta o conhecimento por meio do tratamento das informações recebidas. O processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia depende da interação entre os pares e da interação entre educandos e entre educandos e professor adotando como suporte dessa construção o “outro” enquanto sujeito. A proposta de aprendizagem colaborativa se apresenta como uma perspectiva educacional baseada na relação aproximada com as TIC e com os caminhos apontados pela pedagogia construtivista – concepção filosófica, psicológica e pedagógica, a qual se relaciona diretamente ao contexto pós-moderno em que vivemos.

A busca é pela superação do modelo do século XX de transmissão que separa emissão e recepção na lógica da distribuição. A ideia que é reforçada é a do educador não mais como aquele que prevalece em sala de aula como o único capaz de gerar conhecimento, mas sim como aquele que apresenta uma perspectiva complexa do conhecimento à participação ativa dos estudantes. O processo de colaboração e coletividade na construção do conhecimento é tido como ponto elementar para que a lógica educando/educador e a transmissão do saber subverta os processos tradicionais e conservadores de ensino. A proposição é a realização do processo de coautoria na formação inicial, a qual possibilitaria a concretização de uma prática educativa mais interativa e emancipatória.

A principal analogia que nos permite compreender melhor esse processo de ensino-aprendizagem é a que se refere ao parangolé de Hélio Oiticica, artista plástico, que propõe o argumento da necessidade de não acabar uma obra, um conhecimento, mas permitir suas inúmeras resignificações através da interatividade e coautoria dos participantes do processo de aprendizagem. É a passagem do espectador passivo para o sujeito operativo.

A participação do aluno se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo preconcebido com coerência e continuidade. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor. Exatamente como o Parangolé, em vez de se ter obra acabada, têm-se apenas seus elementos dispostos à manipulação. O professor disponibiliza um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos alunos. [...] Uma pedagogia baseada nessa disposição à coautora, à interatividade, requer a morte do professor narcisicamente investido do poder (SILVA, 2000).

Deste modo, o processo de coautoria na formação inicial possibilita a concretização de uma prática educativa mais interativa e emancipatória apoiando-se no conhecimento construído pelo “outro” para que o sujeito construa seu próprio conhecimento no aprendizado.

Considerações finais

O presente artigo colocou em foco a discussão do conceito de inovação na educação propiciado pela inserção do uso das TIC. A utilização da tecnologia na educação acompanha a evolução tecnológica e a evolução da própria sociedade como rede (CASTELLS, 2010).

Iniciando com a caracterização da Sociedade em Rede para justificar o fenômeno da inserção das TIC na rotina diária das pessoas e instituições, o estudo dá sequência discutindo a Tecnologia aplicada à Educação a partir da explanação de diversas alternativas relacionadas à utilização destas tecnologias. Tais alternativas apontam claramente um ambiente propício para a aprendizagem colaborativa em que o sujeito-educando absorve as informações individualmente, porém constrói seu conhecimento por meio de interações colaborativas com os seus pares (por exemplo, outros sujeitos-educandos ou sujeitos-educadores).

A aprendizagem colaborativa tem como premissa que a construção coletiva do conhecimento é mais eficaz, já que os sujeitos se apropriam da realidade do outro, do entendimento do outro, o que contribui com o processo de ensino-aprendizagem. Tal situação proporcionada pela aprendizagem colaborativa está apoiada no conceito de alteridade que tem como definição “o que é do outro”.

Não há, na realidade, conhecimento humano sem a troca com o outro, diferente e semelhante. A experiência com a alteridade conduz-nos a ver aquilo que jamais poderíamos imaginar e nem sequer sonhar por estarmos demasiado fixados no que consideramos como evidente e relacionado com o cotidiano. É essa experiência que nos permite a consciência de nós mesmos, o espiar-se e o surpreender-se (GUÉRIOS E STOLTZ, 2010).

Sendo assim, aponta-se como uma das principais tarefas da educação o estímulo ao desenvolvimento da experiência do aprender com a alteridade, justificada pelo fato de que o entendimento do processo educativo tem valor emancipatório em si e não é apenas instrumento para a garantia da sobrevivência ou para ascensão social. O desenvolvimento humano passa necessariamente pelo conhecimento do outro e pelo entendimento do outro. Assim, as alternativas de Tecnologias na Educação apontadas como parte integrante de uma educação contemporânea e inovadora apontam para a possibilidade de um ambiente educacional embasado pelos princípios de alteridade.

O edutretenimento, exemplificado pelos *games*, é apontado como uma forma viável de se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem para uma geração nomeada de Nativos Digitais, os quais já nasceram inseridos na realidade contemporânea de utilização das TIC nas mais diversas atividades sociais. Os *games* possibilitam a alteridade no processo educacional no momento em que os pares interagem no universo do jogo e há grupos de discussão sobre os desafios colocados no jogo para o usuário.

O *Media Literacy* ou Mídia-Educação apoia-se no letramento a partir dos conteúdos midiáticos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. A alteridade é possibilitada pelos momentos de discussões entre os pares (educandos e educadores) em que o entendimento do conteúdo pelo outro se torna essencial para o entendimento individual.

A Educação a Distância, seja através da Internet ou da Televisão Digital, necessita da interação e da colaboração para completar seu processo educacional. A interatividade que estas plataformas possibilitam é a chave para o processo de construção colaborativa de conteúdos e, conseqüentemente, de conhecimento.

Assim, pode-se afirmar que a sociedade contemporânea, em que o uso das TIC se faz presente na educação, possibilita a construção do conhecimento de forma colaborativa em que a experiência da alteridade é tida como a emancipação do ser em que os sujeitos são visíveis a eles mesmos pelos olhos dos outros, e que a intersubjetividade se dá em um mundo sensível onde o “eu” e os “outros” estão situados e inter-relacionados (GUÉRIOS e STOLTZ, 2010).

Referências

ABEGG, Ilse. Produção Colaborativa e Diálogo-Problematizador Mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação Livres. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2009.

BARROS, Maria das Graças e CARVALHO, Ana Beatriz G. As Concepções de Interatividade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: CARVALHO, Ana Beatriz G.; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; SOUSA, Robson Pequeno (Org.). Tecnologias Digitais na Educação. Campina Grande – PB: EDUEPB, 2011.

BIZELLI, J. L. Cidades Radicais: educação, tecnologia e participação através da TV digital interativa. In: GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M. (Org.) *Televisão Digital: informação e conhecimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BIZELLI, J. L. *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

CARAM, Nirave Reigota. *T-Learning: Limites e Possibilidades em Televisão Digital Interativa*. Trabalho de Conclusão (Mestrado em Televisão Digital: Informação e Conhecimento) – FAAC – UNESP, sob orientação do professor Dr. José Luis Bizelli, 2012.

CARAM, N. R.; DUCI, J. R. ; LODI, D. C. *Pedagogia Comunicacional Interativa: Novas Perspectivas para a Educação Contemporânea*. In: *Anais do XV Colóquio Internacional da Escola Latino-Americana de Comunicação - CELACOM*, Araraquara, 2011.

CARNEIRO, *et al.* *Criação de Ambientes de Aprendizagem Colaborativa*. X SBIE, Curitiba, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE e PAPERT. *O Futuro da Escola*. São Paulo: TV PUC, 1996.

GUÉRIOS, E. e STOLZ, T. (Org.). *Educação e Alteridade*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ILLOUZ, Eva, 2007-08-11 "From Homo Economicus to Homo Communicans: The Transformation of Power in the American Corporation". Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York, New York City Online <PDF>. 2013-12-15 from http://citation.allacademic.com/meta/p178213_index.html

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.) *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69 – 82.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOITA, Filomena M. C. da S. C. e SANTOS, Anita L. P. Os Jogos como Contextos Curriculares: um estudo das construções de gênero no “The SIMS”. In: CARVALHO, Ana Beatriz G.; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; SOUSA, Robson Pequeno (Org.). *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande – PB: EDUEPB, 2011.

MOORE, Michael G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Michael G. Moore, Greg Kearsley; [tradução Roberto Galman]. – São Paulo: Thomsom Learning, 2007.

SILVA, Marco. *Pedagogia do Parangolé: novo paradigma em educação presencial e online*. In: SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2000.

TARDIVO, Jéssica A.; BIZELLI, J. L.; TRINDADE, R. Educação, memória e virtualidade: uma troca de olhares entre Brasil e Portugal. In: BIZELLI, J. L.; SOUZA, Claudio B. G. de. (Org.). Faces da Escola em Ibero-América. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 71-86.

Um estudo sobre a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual

Priscila Menarin CESÁRIO¹
Daniel MILL²

Um dos grandes desafios enfrentados atualmente é a formação de professores para atuar na modalidade de ensino a distância, uma vez que esta possui suas particularidades. Dentre elas está na relação da organização do trabalho docente que ocorre de forma coletiva, cooperativa e de maneira fragmentada, ou seja, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles (professores, tutores e projetistas educacionais), trabalho esse chamado de polidocência (Mill, 2010). É importante frisar que o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD (MILL, 2010). Em contrapartida, essa organização fragmentada do trabalho pedagógico da EaD acarreta algumas implicações como, por exemplo, o distanciamento do trabalho individual na qual o trabalhador tem controle de todas as etapas do seu fazer.

De acordo com Mill (2010) a prática docente na EaD por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias. Segundo, Oliveira et al. (2012) a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes tais como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe.

Ribeiro; Oliveira e Mill (2009) também destacam que os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial parecem ser os mesmos que fundamentam a EaD. Entretanto, Kenski (1998), afirma a necessidade de prováveis conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual. Nesse sentido, segundo Oliveira et al. (2012) a docência em EaD está baseada na construção de novos conhecimentos que, incorporados à base de conhecimento docente, contribuem para uma prática pedagógica de sucesso. Assim, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Formação de professores, novas tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem, São Carlos, SP, Brasil, primenarim@gmail.com.

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil, mill.ufscar@gmail.com.

Segundo Oliveira et al. (2012, p.4) cada modalidade tem suas características, mas tanto na educação presencial quanto na EaD é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. E esses conhecimentos adicionais juntam-se aos outros e juntos compõem um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que dará origem a uma nova identidade docente. Essa nova identidade não deve ser entendida como uma negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento construído pelo professor, mas como o resultando de todo o processo. Nesse sentido, Ferenc e Mizukami (2005) advertem a necessidade de estudos que busquem e indaguem o processo de aprendizagem docente ao longo de sua trajetória de vida e como adquirem conhecimentos. Frente a isso surge a seguinte problemática de pesquisa: “Como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual?”.

Objetivos

1. Identificar e descrever a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico da EaD das Instituições de Ensino Superior;
2. Descrever e caracterizar a formação dos docentes virtuais;
3. Identificar e analisar os saberes necessários ao tutor virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e, quando for o caso no ensino presencial;
4. Analisar possíveis desafios e estratégias decorrentes da proposta de formação institucional para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual;
5. Apontar a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa com primazia da perspectiva qualitativa. Essa abordagem foi escolhida por contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BIKLEN e BOGDAN, 1994). Além da análise qualitativa, também foram explorados intensamente os benefícios das análises quantitativas, a fim de complementar a busca pelos objetivos dessa investigação.

Para a realização dessa pesquisa primeiramente procurou-se explorar o campo da formação e aprendizagem dos tutores virtuais por meio de pesquisas bibliográficas, através do levantamento de teses, dissertações, livros, artigos científicos, leis, decretos e portarias, assim como, documentos oficiais e das próprias instituições investigadas nessa pesquisa.

Em seguida, iniciou-se o processo de seleção e preparação dos instrumentos de coleta de dados mais adequados para os objetivos específicos da pesquisa: o questionário e o roteiro de entrevista. O questionário foi disponibilizado em uma plataforma online (LimeSurvey³) contendo seis grupos de questões semiabertas, ou seja, um misto de

³ Limesurvey é um software livre que permite a qualquer usuário criar e disponibilizar questionários online, além de oferecer análises preliminares com gráficos e tabelas a partir das respostas dos participantes. Pode ser baixado gratuitamente e oferece cerca de 20 possibilidades diferentes de questões sendo utilizado por

questões abertas (subjetivas), fechadas (objetivas) e em escalas. Esse questionário foi enviado a todos os tutores virtuais dos cursos de graduação na modalidade EaD de 11 Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao Sistema UAB que foram convidadas a participar da pesquisa. Sendo assim das 11 IES selecionamos quatro IES que obtiveram maior número de participantes no questionário para nossa amostra. Essas quatro instituições de Ensino Superior foram denominadas pelos pseudônimos: Saturno, Vênus, Marte e Plutão, como forma de guardar sigilo dos dados e o número total de tutores virtuais participantes dessa pesquisa foi de 461 tutores virtuais pertencentes às quatro IES participantes.

Os dados coletados pelos questionários também serviram para nortear o roteiro das entrevistas, bem como para auxiliar na seleção de sujeitos para a entrevista. Para isso, no próprio questionário perguntamos sobre a disponibilidade e interesse em participar de uma entrevista previamente agendada e, a partir das respostas afirmativas, foram feitos contatos via telefone e e-mail para agendar o local e horário para a entrevista. Assim, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas de maneira presencial ou virtual com três docentes virtuais de cada uma das quatro instituições pesquisadas, contemplando um total de 12 entrevistas com tutores virtuais.

Os critérios adotados para a seleção dos tutores virtuais para participarem da entrevista se deu de acordo com os seguintes requisitos: ter mais de três anos de experiência na docência virtual e também no ensino presencial. Esse critério se justifica pela premissa de que tutores virtuais com maior tempo de experiência na docência virtual e presencial possuem mais informações para nossa investigação.

O roteiro de entrevista para os tutores virtuais foi elaborado com 11 questões semiestruturadas a fim de coletar dados mais aprofundados e preencher lacunas deixadas pelos questionários. Assim como o questionário, o roteiro de entrevista foi elaborado contendo questões que atendiam aos objetivos específicos e algumas delas também atenderam a mais de um objetivo específico simultaneamente.

Para complementar os dados em relação à organização da docência na Educação a Distância de cada uma das instituições de Ensino Superior participantes, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores da UAB das quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas. As entrevistas, tanto com os tutores virtuais quanto com os coordenadores da UAB, foram gravadas (voz no formato MP3) e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Além do questionário e da entrevista, utilizamos a análise documental para complementar a coleta de dados. A escolha pela análise documental justifica-se pelo fato da mesma ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O conjunto de documentos analisados incluíam os editais de seleção de docentes virtuais e legislação referente à EaD. O uso de mais de um instrumento de coleta de dados deve-se ao fato de cada um deles possuir suas especificidades e importância própria. O caráter de complementaridade entre eles também foi levado em consideração. Dessa forma, buscamos uma triangulação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados contribuindo para a validação da pesquisa e melhor qualidade dos resultados.

Resultados obtidos

O resultado dessa pesquisa vem corroborar com a ideia de que a aprendizagem da docência se dá num processo contínuo, que se inicia antes da formação inicial, ainda nos tempos de estudante, período em que o futuro docente convive com crenças e representações acerca da profissão.

Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância adotado pelas quatro Instituições de Ensino Superior participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que possuem entre si algumas particularidades e similaridades que, conseqüentemente trazem também algumas implicações na organização do trabalho docente nesta modalidade. Em relação ao tipo de configuração da docência as quatro IES possuem docentes-tutores virtuais, docentes-tutores presenciais, docente-autor, docente-formador e equipe multidisciplinar como parte da sua equipe polidocente. Entretanto, a nomenclatura utilizada para se referir aos atores da EaD recebe algumas diferenciações em algumas IES.

A autonomia universitária dada às quatro IES pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil para adaptar e adequar a proposta de cursos na modalidade virtual propiciou, conforme já apontado pelos estudos de Mill (2007), o surgimento de diferentes modelos de organização de EaD, docência, tutoria, uso dos polos, tipo de material didático, sistema de comunicação, mídias adotadas, configuração das equipes, sistemas de gestão acadêmica e pedagógica das atividades, acompanhamento dos estudantes, dentre outros.

Uma das principais dificuldades da Educação a Distância apontadas pelas quatro IES referem-se à precarização da docência, pois todos os profissionais envolvidos no trabalho docente recebem uma bolsa para trabalhar nesta modalidade de ensino ao invés de um salário. Esse fato faz com que os trabalhadores da EaD não sejam reconhecidos como profissionais da educação. Outro fator apontado pelos tutores virtuais que contribui para a precarização da docência e, conseqüentemente com a desvalorização do tutor é a separação entre os que fazem e os que executam as tarefas docente nesta modalidade uma vez que na maioria dos cursos de EaD os professores são os responsáveis pelas ações associadas a transmissão dos conteúdos, planejadas com antecedência, e os tutores, são responsáveis pela gestão das atividades discentes, que inclui as interações professor-aluno.

A respeito do perfil dos tutores virtuais investigados, percebemos que a faixa etária deles os localizava como imigrantes digitais, ou seja, que necessitaram construir saberes e conhecimentos para lidarem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o exercício na modalidade a distância. Os dados obtidos revelam que a maioria dos tutores virtuais participantes desta investigação são do sexo feminino o que nos mostra que a docência na EaD, assim como no ensino presencial, é exercida majoritariamente pelo sexo feminino. Além disso, a maioria dos tutores virtuais se encontram na faixa etária de 31 a 40 anos, o que nos indica que são imigrantes digitais.

Em relação à formação dos tutores virtuais os dados apontaram que a maioria dos tutores virtuais são qualificados pelo ensino superior para exercer a função de tutor virtual, pois possuem como formação a licenciatura e como maior titulação o mestrado. Além da qualificação profissional apresentada anteriormente, a maioria dos docentes virtuais também possuem uma larga experiência na modalidade presencial (mais de 10 anos) e também como tutor virtual (mais de 3 anos). É importante ressaltar também que a maioria dos tutores virtuais atuantes nas quatro IES investigadas também realizaram o

curso de formação para a tutoria virtual que é um pré-requisito nas quatro IES pesquisadas para o exercício da tutoria virtual. Dessa forma, o curso de formação para a tutoria virtual é ofertado aos tutores virtuais na modalidade a virtual, híbrida ou presencial de acordo com cada uma das quatro IES investigadas e sua realização foi apontada pela maioria dos tutores virtuais como sendo importante para a aprendizagem da docência na modalidade virtual. Frente à formação contínua, os cursos de formação para a tutoria virtual oferecidos aos tutores virtuais e a própria prática docente foram apontados como os principais meios pelos quais os docentes virtuais investigados adquirem seus saberes. Entretanto, o curso de formação para a tutoria virtual não é suficiente para exercer a tutoria virtual, afinal a formação docente é algo inacabado e por isso há a necessidade de uma formação docente ao longo da vida. Por isso, o curso de formação para a tutoria virtual deve ser considerado como um importante meio para a formação docente, uma vez que a formação inicial do docente virtual é insuficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para a prática docente na tutoria virtual.

A justificativa dada para a realização do curso de formação para tutores virtuais pela maioria dos docentes virtuais refere-se à exigência da instituição na qual trabalha, seguida da necessidade de aperfeiçoar a prática e interesse da temática. Já em relação à escolha pelo exercício da tutoria virtual, os dados revelam que a justificativa mais apontada pelos tutores virtuais refere-se à flexibilidade no horário de trabalho. Esse resultado foi interessante, pois a flexibilidade no horário de trabalho também já foi apontada pelos estudos de Mill (2009) como uma dificuldade no exercício da tutoria.

O foco do quarto capítulo foram os saberes necessários à docência virtual e, para isso buscamos identificar e analisar os saberes necessários e os adquiridos pelo tutor virtual ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial. Os sujeitos desta investigação apontaram como saberes importantes para suas práticas, as responsabilidades e atribuições do tutor, o saber orientar e avaliar os alunos, ter conhecimento dos recursos tecnológicos, ter facilidade para a interação por meio da língua escrita, conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem, ter habilidade com a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática e o conhecimento do conteúdo específico da disciplina na qual atua. Estes mesmos saberes também foram apontados pelos tutores virtuais como sendo os saberes abordados mais importantes para a prática da tutoria virtual, no curso de formação para a tutoria virtual. Esses dados confirmam que nestas quatro IES os conteúdos abordados no curso de formação para tutores virtuais são os conteúdos que os tutores virtuais consideram como mais importantes para a tutoria virtual.

Os dados obtidos também possibilitaram identificar que alguns saberes da docência virtual são os mesmos que formam a base de conhecimento na educação presencial como é o caso de saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos e ter conhecimento específico do conteúdo da disciplina em que vai atuar. Entretanto, os dados também apontaram a necessidade de alguns conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual como, por exemplo, conhecer as ferramentas do AVA ter, conhecimento dos recursos tecnológicos com os quais trabalha e ter habilidade com a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática. Isso implica que, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

Os saberes construídos pelos tutores virtuais por meio da sua experiência no ensino presencial também trouxeram contribuições para o exercício da tutoria virtual trazendo maior preocupação com o perfil dos alunos, maior diversificação das avaliações,

contribuindo com a elaboração de atividades mais interativas, com a elaboração de materiais e auxiliou na escolha e no uso de recursos tecnológicos digitais.

Dessa maneira, é preciso olhar para a Educação a Distância, não como uma educação distinta da presencial, mas sim como uma educação que é realizada em uma modalidade diferente. Embora cada modalidade possua sua própria característica é importante destacar que tanto na educação presencial quanto na EaD é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. Assim, esses conhecimentos adicionais quando juntam-se aos outros compõem um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que dará origem a uma nova identidade docente. Por fim, a nova identidade docente não deve ser entendida como uma negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento construído pelo professor, mas como o resultando de todo o processo.

Diante dos inúmeros saberes apresentados pelos docentes virtuais nesta pesquisa, apontou-se a necessidade de que o tutor virtual tenha ciência de que estão em constante processo de construção de saberes e que devem enfrentar as diferentes realidades educacionais adequando suas estratégias conforme as necessidades dos seus alunos assim como com os saberes e conhecimentos da docência que possuem. Afinal, os saberes da docência são infinitos assim como, onde adquiri-los.

O quinto capítulo teve como foco os desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual e para isso, buscamos analisar os possíveis desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. As dificuldades no exercício da tutoria virtual apontadas pelos tutores virtuais reterem-se principalmente aos critérios para a avaliação educacional, à criação de metodologias e estratégias e à organização do tempo para o trabalho. Essas dificuldades podem ser justificadas pelo fato de que critérios para a avaliação educacional e criação de metodologias e estratégias na EaD não são atribuições do tutor virtual nas quatro IES investigadas. Sendo assim, a maneira como a docência na EaD está organizada (polidocência) implica em dificuldade do tutor virtual visualizar todo o processo de ensino e aprendizagem.

As facilidades apontadas pelos tutores virtuais em relação à tutoria virtual referem-se principalmente à flexibilidade de horário e local de trabalho. Entretanto, essa flexibilidade de tempo e espaço quando não bem gerida também traz dificuldade e isso implica na sobrecarga de trabalho dos tutores virtuais.

Em relação às interações dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente os dados obtidos apontam que, de maneira geral, a interação deles com outros tutores virtuais foi classificada como muito boa. Esse fato pode ter como uma das justificativas o fato de ambos trabalharem virtualmente na mesma função, facilitando o contato entre eles. Entretanto, embora a interação dos tutores virtuais e com os docentes autores e tutores presenciais terem sido classificadas como boas, foram apontadas nos comentários que os tutores virtuais enfrentam problemas com os docentes autores (conteudistas) e tutores presenciais. Ainda em relação à interação dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente os dados apresentados também sugerem o quão importante é a interação dos tutores virtuais com os demais membros dessa equipe para a superação das dificuldades no exercício da tutoria virtual.

Em relação à aprendizagem da docência dos sujeitos investigados, o curso de formação para tutores virtuais, a troca de experiências com outros tutores virtuais e os erros e acertos na prática cotidiana tiveram um importante papel na construção de saberes para a construção dos seus saberes e da sua base de conhecimentos. De maneira geral, os dados

nos mostram que a realização do curso de formação para a tutoria virtual é importante para a aprendizagem da tutoria virtual, mas não é suficiente.

No sexto capítulo nosso foco concentrou-se nas tendências e perspectivas da docência universitária e para isso, procuramos apontar a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência no Ensino Superior. Os resultados obtidos evidenciam que os tutores virtuais acreditam que a docência no Ensino Superior nos próximos anos tende a mudar bastante tornando-se um híbrido (mistura de presencial e virtual), demonstrando uma visão positiva das potencialidades da Educação a Distância. Essa visão clara que os tutores virtuais possuem acerca das transformações na docência no Ensino Superior deve-se principalmente à sua experiência como docente virtual. Ainda em relação às transformações na docência universitária é importante salientar que essas transformações sempre trarão aspectos vantajosos e desvantajosos e que por isso, é preciso que os docentes estejam atentos à estes dois lados, procurando aproveitar ao máximo os pontos positivos em detrimento dos negativos. Para isso necessitam de uma formação contínua ao longo da vida.

Por fim, nesta pesquisa percebeu-se que a formação do conhecimento pedagógico do conteúdo se dá, primordialmente, pela prática da docência, a qual contribui, também, para ampliar os conhecimentos anteriormente mencionados e que é através do processo de formação contínua que o docente vai aprendendo, se desenvolvendo profissionalmente até se tornar professor. Contudo, é preciso incentivar uma formação profissional na qual o docente virtual seja capaz de analisar e refletir sobre sua prática diária e, assim, reinventá-la, aprimorando-a sempre e adequando-a às novas possibilidades tanto no que se refere a recursos metodológicos quando ao desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo esses autores, este parece ser o caminho para a construção de uma nova base de conhecimento, com novas conhecimentos e habilidades, tais como a disposição para mudar e correr riscos, inerente a qualquer iniciativa.

Referências

- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto. 1994. 336p.
- FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. Anais do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. In: VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2005, UNESP – Pro- Reitoria de Graduação.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda: São Paulo, 1986, 99p.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs) *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. EdUFSCar: São Carlos, 2010.
- OLIVEIRA, M. R. G.; ARAÚJO, C. L. S.; MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D. P. Proposta de formação continuada em EaD: uma experiência voltada para docentes da UFSCar. p. 2-13. Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP: Campinas, 2012.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. Anais do X Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores. In: X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (X CEPFE) realizado em Lindóia, SP, em 30/08 a 02/09/2009, com apoio da UAB-FNDE-UFSCar, 2009, p.243-258.

VALENTE, J.A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D. e PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

Nativos digitais: uma análise comparativa da pesquisa kids online realizada pela cgi.br

João Pedro ALBINO ¹

Priscilla Aparecida Santana BITTENCOURT ²

Estamos vivenciando uma nova realidade, a era da informação e da tecnologia, na qual os alunos, professores e a sociedade geral mudaram seus pensamentos e a sua forma de agir. Assim como tudo mudou ao longo dos anos, a educação também mudou nos últimos anos.

Delors (2001, p. 54) acredita que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social, pois o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental”.

Segundo DELORS (2001, p. 19), “o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e a educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação [...]”

Os quatro pilares da educação Segundo (DELORS 2001, p. 89) são:

- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros
- Aprender a ser

Conforme afirma PRENSKY (2010), “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach”. ³

Uma pesquisa realizada pelo cetic.br (2013), em todo o território nacional, com o objetivo de investigar as oportunidades e riscos associados ao uso da internet por crianças e adolescentes brasileiros, com idade entre 9 a 17 anos, e com 2.261 entrevistados, mostra que, em 2013, o local de acesso à internet foi de 37% nas escolas.

Castells (2005, p. 11) relata sobre a os usos de softwares “open source” afirmando que,

(...) se não houver um acesso universal da população ao amplo mundo dos computadores em rede com tecnologias não teremos domínio e conteúdos, não teremos garantias nem da democratização digital nem da generalização da economia e dos benefícios sociais pelos avanços tecnológicos.

¹ Professor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências de Bauri, Departamento de Computação. 17033-360 – Bauri, SP. Brasil. jpalbino@fc.unesp.br

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), FAAC. 17033-360 - Bauri, SP. Brasil. priscillasant@gmail.com

³ Tradução da autora: “Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes da atualidade não são mais as pessoas a quem o sistema educacional foi projetado”

Conforme Martino (2014, p. 204), a tecnologia “mais do que um suporte para mensagens, é um elemento decisivo na formação da mente, dos modos de sentir, perceber e compreender a realidade”.

O viés desta pesquisa leva em consideração que a internet tem influenciado no *modus operandi* do nativo digital, e tem como intuito refletir a evolução do uso da internet entre os nativos digitais.

Segundo TIC Kids Online Brasil o principal objetivo da pesquisa é compreender de que forma a população de 9 a 16 anos de idade utiliza a internet e também como lida com questões relevantes, como os riscos e as oportunidades decorrentes do uso da internet.

Metodologia

Esta pesquisa teve o intuito de buscar informações e refletir sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil e acompanhar a evolução deste uso a partir de 2012.

Portanto, utilizando-se dos dados da pesquisa realizada pela TIC/kids online Brasil, publicada em 2012 e 2013 procurou-se conceber um perfil da criança e adolescente brasileiro comparando os dados a partir de 2012, com o objetivo de verificar e acompanhar os indicadores de evoluções do uso da internet por esses sujeitos no Brasil.

Resultados e discussões

Para Perrenoud (1999), a melhoria do processo de aprendizagem e familiarização dos alunos com as novas tecnologias exigem a necessidade de desenvolver competências, sendo que uma destas competências é o uso da tecnologia na educação.

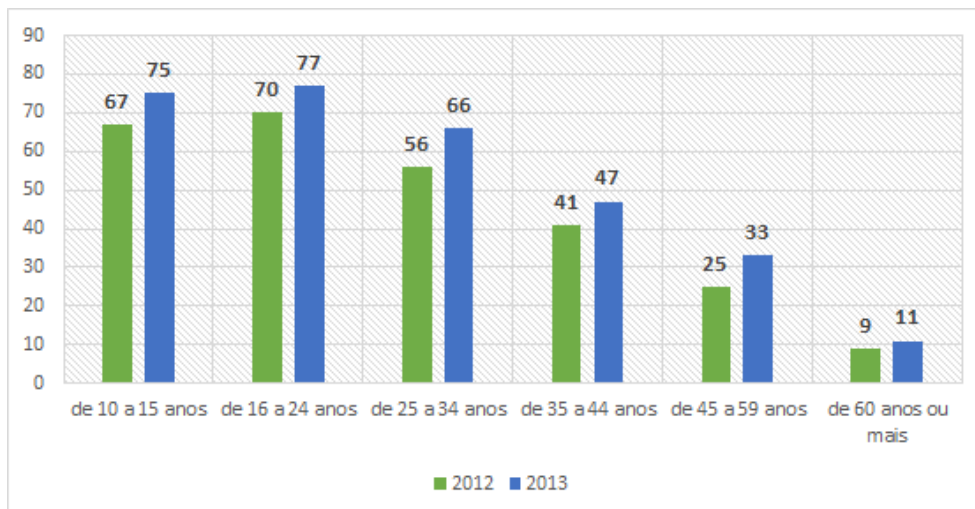
De acordo com Lutz (2014), as novas tecnologias, em especial na área da informática, estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, sendo que aqueles que não se adaptarem com essa realidade, correm o risco de serem considerados analfabetos tecnológicos.

Com base na pesquisa, realizou-se uma análise comparativa 2012 e 2013 de alguns dados considerados relevante para o estudo.

No Gráfico 1 visualiza-se a proporção de usuários de internet, segundo a faixa etária, e observa-se a evolução do ano de 2012 para 2013.

Neste gráfico percebe-se que a proporção dos números do ano de 2013 aumentou em relação ao ano de 2012.

Gráfico 1 – Proporção de usuários de internet, segundo faixa etária.

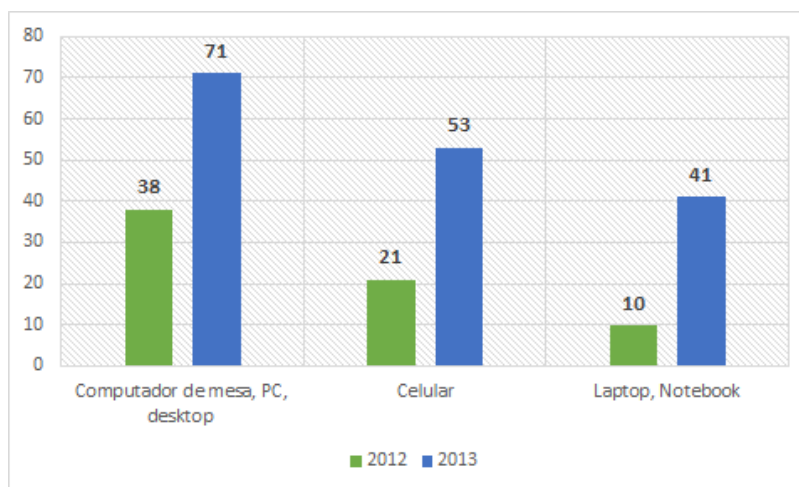


Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

No Gráfico 2 é possível observar que em 2012 o equipamento mais utilizado para acessar a internet foi o computador de mesa, pc, *desktop*, com 38%. Em 2013, o percentual é ainda maior, chegando a 71%, percebendo um aumento considerável para este tipo de equipamento.

Observa-se um aumento no percentual dos demais equipamentos como o celular e o *tablet*, do ano de 2012 para 2013.

Gráfico 2 – Equipamentos utilizados para acessar a internet.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Conforme a pesquisa realizada pela CGI.br, sabe-se que o perfil de uso da Internet segundo os dispositivos utilizados para esse acesso tem implicações relevantes para a forma como as crianças e os adolescentes lidam com a rede e se relacionam com aspectos de privacidade e monitoramento do uso pelos pais e professores.

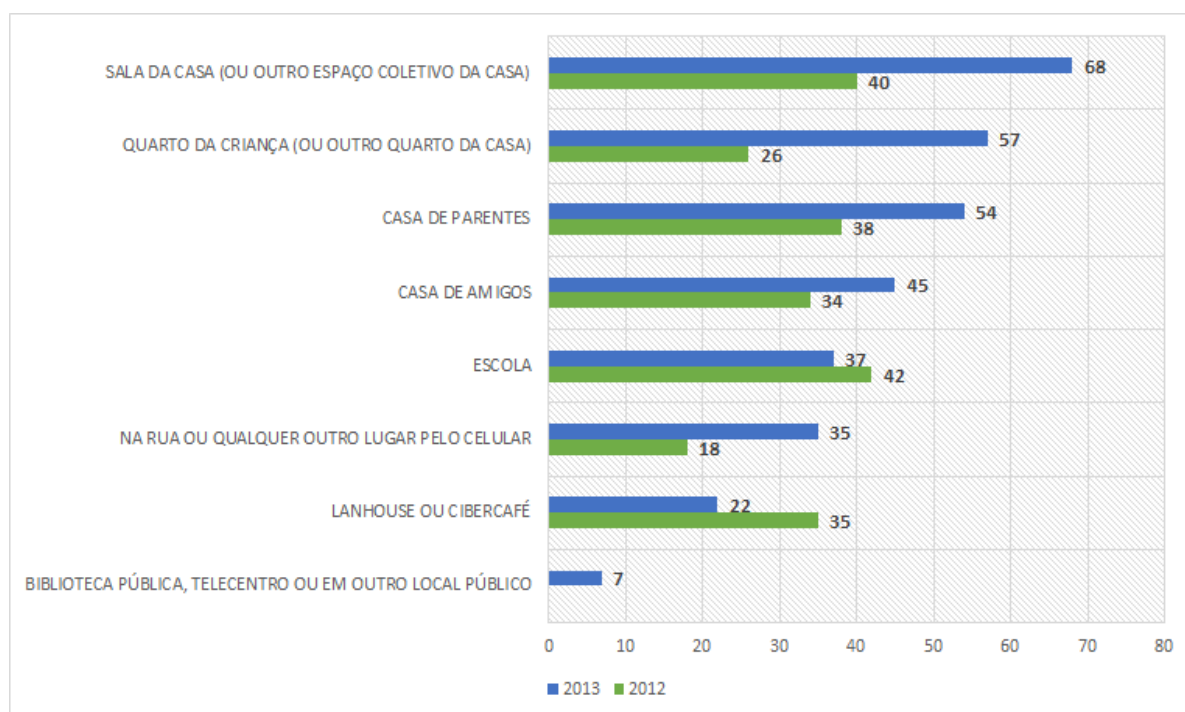
Outro aspecto importante destacado na pesquisa é a quantidade de crianças e adolescentes que acessa a Internet utilizando um dispositivo móvel como o celular ou *tablet*, conforme gráfico 2, que vem crescendo significativamente, demonstrando que as crianças podem usufruir de um acesso que tende a ser menos supervisionado.

Analisando o Gráfico 3, é possível perceber que o local de acesso à internet com maior destaque é a sala de casa, seguida do quarto da criança, com 68 % e 57% respectivamente em 2013, percentuais que vem crescendo quando comparado com o ano de 2012.

Um percentual que preocupa e o local de acesso à internet quando se trata da escola, que como pode-se observar no gráfico 3, diminuiu considerando os anos de 2012 e 2013, 42% e 37% respectivamente.

Essa diminuição de percentual de acesso pode ser devido à falta de estrutura das escolas relacionado com a internet.

Gráfico 3 – Local de acesso à internet.

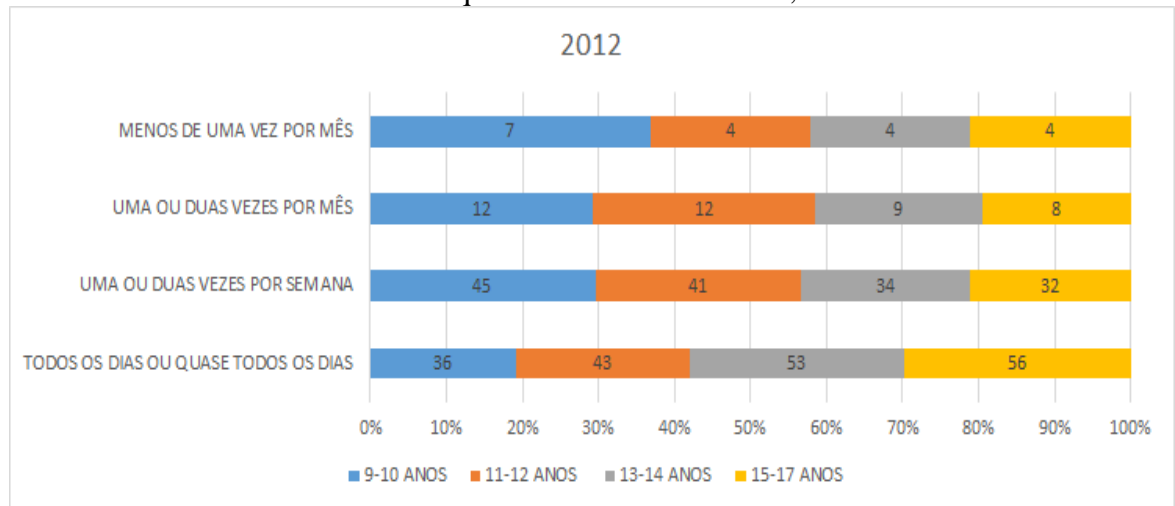


Fonte: Adaptado pela autora de Tic kids online, 2013

Percebe-se no gráfico 3 portanto o aumento do uso da internet no interior dos domicílios, com isso os centros públicos de acesso pago à rede, como *lanhouses* e *cybercafes*, tiveram decréscimo significativo: passando de 35% em 2012 para 22% em 2013, como pode ser observado.

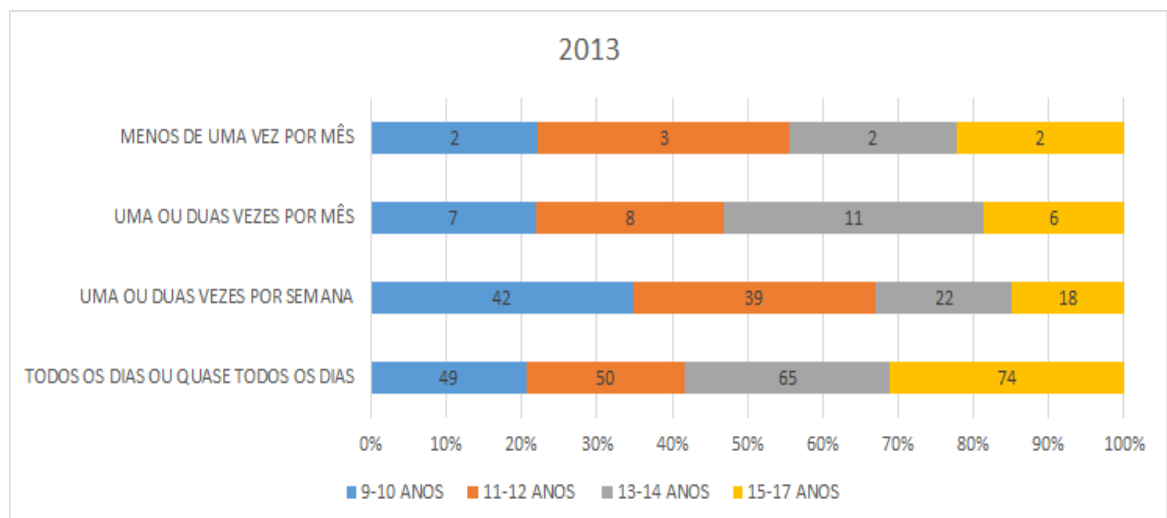
O Gráfico 4 demonstra a proporção do uso da internet por faixa etária do ano de 2012.

Gráfico 4 – Frequência de uso da internet, 2012



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Gráfico 5 – Frequência de uso da internet, 2013

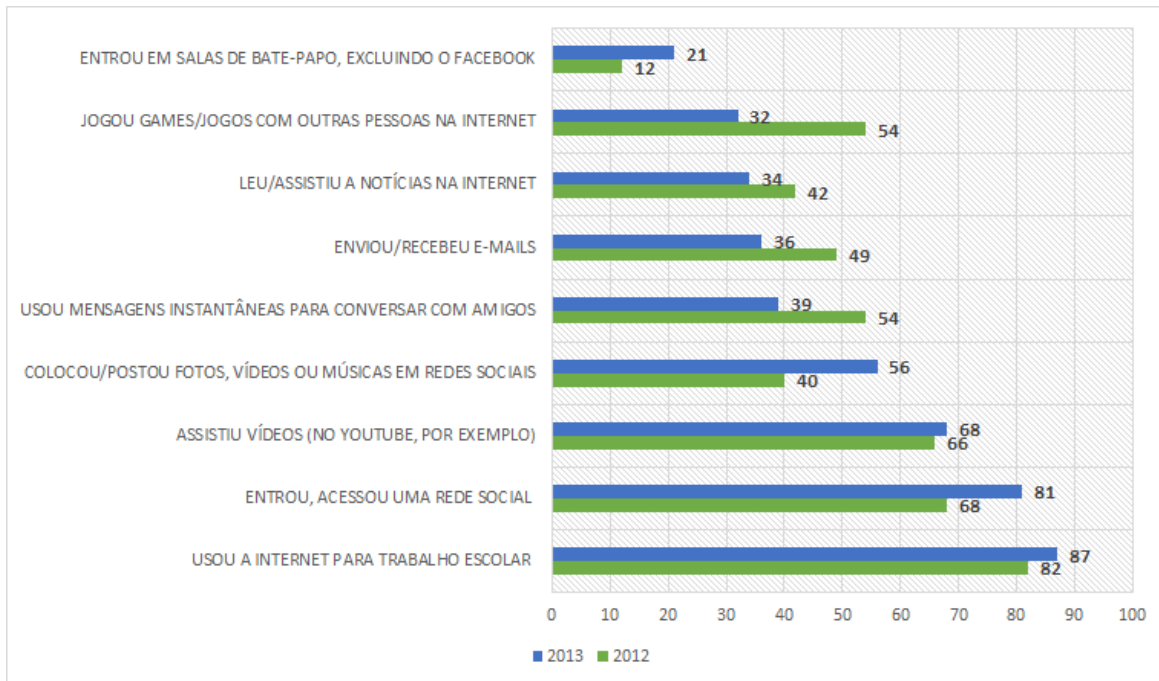


Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os jovens com idade entre 15 e 17 anos acessa a internet todos os dias ou quase todos os dias, com percentual de 56% em 2012 passando para 74% em 2013, aumento significativo deste acesso.

Com estes dados pode-se perceber, portanto, que adolescentes nas faixas etárias mais elevadas navegam na rede com maior frequência, o que fortalece sua experiência e cultura digital.

Gráfico 6 – Atividades realizadas na internet 2012 e 2013.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O gráfico 6 aponta uma informação interessante sobre as atividades realizadas na internet, pois 87% no ano de 2013, as crianças e adolescentes afirmaram que utilizam a internet para trabalhos escolares.

O que pode ser um fator a ser explorado pelas escolas com mais eficiência e criatividade, já que a pesquisa demonstra o interesse dos alunos pela busca de conteúdos na internet.

Considerações finais

ALMEIDA⁴ (2013, p. 25) fala da preocupação e a importância das tecnologias de informação e comunicação para a educação, assim como os desafios e oportunidades que ela traz:

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são o ponto de partida para a construção de uma sociedade da informação. O avanço do acesso a essas tecnologias – sobretudo à Internet, aos dispositivos móveis e a um imenso número de aplicações baseadas nesses dispositivos – traz, ao mesmo tempo, grandes oportunidades e desafios para pais, educadores e gestores públicos.

Durante a construção da proposta deste estudo foi possível refletir sobre o uso da internet e o perfil dos nativos digitais.

⁴ Virgílio Almeida - Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br

Com os dados apresentados no tópico de resultados e discussões, percebe-se que em 2013, 83% das crianças e adolescentes afirmaram que acessam a internet em busca de conteúdos para trabalho escolar.

Porém um outro dado interessante, mas preocupante é o percentual referente ao local de acesso à internet, pois somente 42% dizem acessar a internet da escola em 2012, e esse percentual diminuiu comparado com o ano de 2013, passando para 37%.

Acredita-se que a tecnologia deve ser aplicada à educação com mais criatividade e eficácia, e que as escolas precisam desenvolver em um modelo novo de educação, por exemplo pensando em cidadania digital, para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico.

Portanto se faz necessário um olhar acadêmico e novas formas de ensino-aprendizagem voltados para a educação e a tecnologias da informação e comunicação, já que o novo aluno é um nativo digital.

Referências

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Indicadores e estatísticas TIC para o desenvolvimento. Disponível em <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/NICbr_PORTUGUES-web.pdf> Acesso em: 04 mar. 2015.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – TIC educação 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC Kids online 2012. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC Kids online 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2013/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CASTELLS, M.; Cardoso, G. (2005) Debate: A Sociedade em rede - Do conhecimento à ação política. 2005, Centro Cultura de Belém. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 15/07/2014.

DELORS, J.; Educação: Um tesouro a descobrir. 6 ed., São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

GOBBI, M. C. Nativos digitais na sociedade tecnológica: desafios para o século XXI. Revista Argentina de Estudios de Juventud, Vol 1, No 5, p. fev. 2012.

LUTZ, M. R. Utilização de mídias digitais como metodologia de ensino-aprendizagem de matemática, PROJETO DE CURTA DURAÇÃO, Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete, 2014.

MARTINO, L. M. S. (2014) Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PALFREY, J. GASSER, U. (2011) Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Artmed.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants, 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2015.

Um estudo de caso sobre a lousa digital interativa no ensino fundamental do município de Araraquara

Rodolfo Fernandes ESTEVES¹⁻²

Silvio Henrique FISCARELLI³

José Luís BIZELLI⁴

Há pouco mais de uma década as TIC vêm se mostrando como uma possibilidade de inovação no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo vem do relatório do BECTA (SOMEKH et al., 2007), que apresenta a introdução das novas tecnologias como os computadores portáteis, os quadros interativos e a Internet, numa combinação de software, hardware e conectividade, produzindo uma significativa melhora no processo de ensino e aprendizagem. E também, do E-learning Nordic (PEDERSEN et al., 2006) que indica não somente ganhos na melhoria do desempenho dos alunos, mas, no engajamento e motivação para aprendizagem.

No Brasil, nos últimos anos, foram realizados alguns estudos com o objetivo de demonstrar como as TIC podem ajudar a melhorar o desempenho dos alunos da rede pública. Desde 2009, a Fundação Carlos Chagas (FCC) vem pesquisando, em todas as escolas públicas do município de José de Freitas, interior do Piauí, o nível de aproveitamento daqueles que estudam em salas de aula munidas com lousas interativas, laptops individuais e softwares educativos, em detrimento daqueles que permanecem com aulas tradicionais. Os resultados da pesquisa indicam que os alunos melhoraram sua média de matemática em 8,3 pontos, e as de português em 6,5 pontos. Ao contrário desses, aqueles que não tiveram acesso à tecnologia avançaram apenas 0,2 ponto, tanto em matemática quanto em português. Em outro estudo, realizado pela Unesco, notou-se um avanço de duas a sete vezes em relação às salas de aula comuns, com os alunos de escolas públicas de Hortolândia, São Paulo, que usaram as lousas digitais interativas e computador.

Ainda, no Estado de São Paulo, no município de Guarujá, diversas escolas da rede pública contam com salas multimídia. Para averiguar o quanto as TIC facilitavam o acesso do aluno ao conhecimento, em uma dessas escolas, compararam o aproveitamento de uma turma em dois momentos distintos, na disciplina de Geografia. A turma da Sexta Série (A) tinha aulas em uma sala tradicional, no qual 35% das crianças alcançaram médias satisfatórias. Ao passar a ter aulas numa sala multimídia, esse percentual saltou para 80%.

Uma inovação não pode ser encarada, como sendo a mesma coisa para quem a promove, para quem a executa e para quem se destina. Por este motivo, Hernández et. al.

¹ Licenciado em Ciências Sociais, Bacharel em Ciências Sociais, Mestre e Doutorando em Educação Escolar pela UNESP/FCLAr. E-mail: rfesteves@fclar.unesp.br

² Processo: 2012/06526-1 - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

³ Docente do Departamento de didática da faculdade de Ciências e Letras/UNESP. Email: silvio@fclar.unesp.br

⁴ Docente do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia da faculdade de Ciências e Letras/UNESP. Email: bizelli@fclar.unesp.br

(2000), reitera que o reconhecimento de uma inovação na vida escolar depende do olhar, da opinião e da relação que se mantém com a mesma. Ou seja, as inovações mais representativas são aquelas que ofereceram alguma resposta alternativa às necessidades legítimas da escola, pois só assim ganham legitimidade e permaneceram na cultura da escolar.

No intuito de implantar políticas para melhoria da qualidade da educação, dezenas de secretarias de educação de municípios brasileiros, têm adquirido as chamadas Lousas Interativas, ferramenta aclamada como recurso tecnológico, capaz de auxiliar o professor a transmitir informações de maneira mais eficaz e adequada aos seus alunos. Este trabalho busca apresentar alguns resultados obtidos na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado denominada: “Barreiras para implementação da Lousa Digital Interativa: um estudo de caso, sobre a lousa interativa” e assim contribuir na sistematização dos conhecimentos sobre este recurso de forma que ele possa ser concebido como instrumento de melhoria da qualidade da educação.

A lousa digital

O que chamamos de lousa digital interativa compreende um conjunto de equipamentos tecnológicos organizados de forma a cumprir uma tarefa específica. Esses

equipamentos são: um sistema de interação motora com os usuários; um projetor, para projetar as informações do computador; o computador, que gerencia todas as interações, e, o software da lousa digital interativa, que oferece diversas ferramentas, possibilitando que seus usuários preparem atividades, apresentações e ações, conjuntamente aos demais aplicativos do computador.

A literatura sobre o impacto e o potencial das lousas digitais é extremamente positiva, pois, baseia-se principalmente nas opiniões de professores e alunos. No entanto, grande parte das evidências sobre a melhoria do desempenho dos alunos se apresenta mais em termos de aprendizado afetivo e em menor grau sobre domínio cognitivo. Nos Estados Unidos e Reino Unido, Schroeder (2007), revelou que tanto estudantes quanto professores, reconhecem o valor da lousa digital interativa, por sua versatilidade, seus recursos multimídia, o impacto sobre a motivação, o reforço à concentração e a atenção. Os alunos gostaram dos jogos didáticos e sentiu-se que a lousa digital interativa afetou sua autoestima. Segundo Schroeder (2007), a lousa digital leva sala de aula a outro nível, porque aumenta potencialmente as emoções dos alunos, incentivando uma maior participação, dando aos estudantes, a possibilidade de interagir diretamente com materiais e conteúdos. Em seu estudo de matemática, Quashie (2009) verificou que a lousa digital interativa, contribuía para um aprendizado mais fácil, em alguns conteúdos específicos de matemática, demonstrando também que o uso da lousa influencia a retenção dos mesmos.

A produção de vídeos, animações e simulações são artifícios que possibilitam criar situações de aprendizagem que são difíceis ou até impossíveis de serem repetidas ou criadas em situação real. Contextualizando ao ensino de disciplinas que requerem intervenção prática, como a química, física, biologia, assim como, nas demais disciplinas, que podem ser facilitadas com a inserção de imagens e vídeos, dentre outras coisas, uma animação pode ser, muito mais eficiente do que a descrição de um modelo, por mais

detalhes que este tenha. Um vídeo pode demonstrar o uso de equipamentos que não estão disponíveis para os alunos, bem como, um simulador, da à possibilidade dos alunos manipularem, virtualmente, tais equipamentos, esses entre tantos outros exemplos que poderiam ser apresentados. Glover e Miller (2001, p.256) identificam três níveis de utilização das lousas digitais interativas:

[...]

para aumentar a eficiência, permitindo aos professores recorrer a uma variedade de recursos baseados em TIC, sem interrupção ou perda de ritmo;

para estender a aprendizagem, utilizando materiais mais atraentes para explicar conceitos;

para transformar a aprendizagem, a criação de novos estilos de aprendizagem estimuladas por interação com o quadro;

Segundo Schneiderman (2004), diretor de política de educação federal no Software & Information Industry Association (SIIA), “A tecnologia da educação não é nem inerentemente eficaz nem inerentemente ineficaz; em vez disso, o seu grau de eficácia depende da congruência entre as metas de instrução, características dos alunos, design do software, e formação de educadores e tomada de decisão, entre outros fatores” (SCHNEIDERMAN, 2004, p.30). E, mesmo que os fatores acima sejam abordados, ainda é preciso assegurar que todos usem a lousa digital interativa. Estudos divulgados no Relatório Becta (SOMEKH et al., 2007) afirmam que pode demorar em média dois anos para que todos professores incorporem a lousa digital interativa em sua pedagogia, assim como, entre os alunos, antes que possa ser medida de forma significativa, qualquer impacto. No entanto, há ainda perspectivas filosóficas de ensino diferente, que acredita que o pode ser realizado, com o uso da tecnologia é pouco em comparação ao que pode ser realizado sem ela.

Como observado por McCrummen (2010), para que qualquer tecnologia possa, necessariamente, fazer a diferença na conquista do saber, ela deve ser utilizada regularmente e tornar-se parte integrante da aprendizagem. As lousas digitais interativas são apenas um dos meios que pode ajudar os professores a apresentar as aulas. Agregando, ainda mais valor, para os estudantes que já estão imersos no mundo da mídia e da estimulação visual. No entanto, como conclui Quashie (2009), nem todas as características interativas poderão ser apropriadas para cada lição, sendo possível usar as lousas digitais interativas sem qualquer interatividade. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental “[...] para fazer suas aulas interativas, a fim de envolver e motivar seus alunos”. (CURWOOD, 2009, p.30) As lousas digitais interativas “[...] certamente não são uma solução definitiva para aumentar o sucesso em sua sala de aula. Mas sob as condições certas, eles podem ajudar a promover o envolvimento dos alunos e promover a área de conteúdos de aprendizagem”. (CURWOOD, 2009, p.30). Esteves et al. (2014) apresentam uma breve síntese das principais aplicações da Lousa Digital Interativa:

[...]

Apresentar softwares ou recursos da web para toda turma;

Mover e manipular objetos em tempo real. (ESSIG, 2011);

Aumentar a capacidade de interação do aluno com o conteúdo;

Utilizadas com simuladores permite manipular variáveis, fazer previsões e ver fenômenos que de outra forma seriam impossíveis de observar. (BELL, 2002)

Mostrar animações ou vídeos para ajudar a explicar conceitos;

Tornar a aprendizagem mais contextualizada;

Apresentar os trabalhos dos alunos para o resto da classe;

Criação de *flipcharts* digitais;

Manipulação de texto e praticar caligrafia;

Os salvar anotações e atividades dos alunos realizadas na lousa para posterior análise. Outros autores ainda apresentam alguns efeitos positivos: os benefícios gerais, para os professores e para os alunos; da Lousa Digital Interativa sobre o ensino e aprendizagem como podemos ver, no quadro 1 a seguir.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas na Lousa Digital.

G	Para os Professores	Para os Estudantes
<ul style="list-style-type: none"> • versatilidade, com aplicações para todas as idades em todo o currículo (SMITH, 1999); • aumenta o tempo de ensino, permitindo que os professores apresentem recursos baseados na web e outros com mais eficiência (WALKER, 2003); • mais oportunidades de interação e discussão em sala de aula, especialmente em comparação com outras ICT (GERARD; GREENE; WIDENER, 1999). • aumenta o gozo de aulas para alunos e professores através do uso mais variada e dinâmica de recursos, com ganhos associados na motivação (LEVY, 2002). 	<ul style="list-style-type: none"> • possibilita aos professores integrar as TIC nas suas aulas, enquanto as aulas na frente da classe (SMITH, 2001); • estimula a espontaneidade e flexibilidade, permitindo que os professores desenhem e fazer anotações em uma vasta gama de recursos baseados na web (KENNEWELL, 2001); • possibilita aos professores salvar e imprimir o que está na placa, incluindo quaisquer anotações feitas durante a aula, reduzindo a duplicação de esforços e facilitar a revisão (WALKER, 2002); • permite aos professores compartilhar e reutilizar materiais, reduzindo as cargas de trabalho (GLOVER; MILLER, 2001); • amplamente relatados para ser fácil de utilizar, particularmente em comparação com o uso de um computador em toda a turma de ensino (SMITH, 2001); • inspira professores a mudar a sua pedagogia e usar mais as TIC, estimulando o desenvolvimento profissional (SMITH, 1999). 	<ul style="list-style-type: none"> • prazer aumenta e motivação; (SYH-JONG, 2010; DIGREGORIO; SOBEL-LOJESKI, 2009) • as maiores oportunidades de participação e colaboração, o desenvolvimento de habilidades pessoais dos estudantes e social (LEVY, 2002); • reduz a necessidade de anotações através da capacidade de salvar e imprimir o que aparece na placa; • os alunos são capazes de lidar com conceitos mais complexos, como resultado de apresentação mais clara, mais eficiente e dinâmica (SMITH, 2001); • Os diferentes estilos de aprendizagem podem ser acomodados como os professores podem recorrer a uma variedade de recursos para atender às necessidades específicas (BELL, 2002); • permite que os alunos a serem mais criativos nas apresentações aos seus colegas, aumentando a autoconfiança (LEVY, 2002); • alunos não têm de usar um teclado para se envolver com o acesso à tecnologia, aumentando para crianças e estudantes com deficiência (GOODISON, 2002); • Melhora o desempenho (SYH-JONG, 2010; DIGREGORIO; SOBEL-LOJESKI 2009; ESSIG, 2011; CAMPBELL; KENT, 2010)

Fonte: ESTEVES, R. F. et al. (2014). A Lousa Digital Interativa como Instrumento de Melhoria da Qualidade da Educação – um panorama geral.

Araraquara, município do Estado de São Paulo, conta com 40 CERs (centro de educação e recreação), 14 escolas municipais de nível fundamental, 28 escolas estaduais de nível fundamental, 15 escolas estaduais de nível médio, 17 escolas particulares de nível fundamental e 18 escolas particulares de nível médio. Aproximadamente 8700 crianças são atendidas na rede municipal de Educação Infantil, por meio de 35 unidades de educação infantil e duas classes de pré-escola nas escolas rurais, e 7272 alunos no Ensino Fundamental.

Segundo dados da prefeitura municipal de Araraquara, 100% de suas escolas já possuem Banda Larga (02 links de 20Mbps), fruto de um projeto de inclusão digital da prefeitura. O município também tem hoje funcionando, aproximadamente, 46 lousas digitais, sendo 16 no ensino fundamental, e 30 nos CERs. Além da aquisição das Lousas Digitais, foram contratados serviços de capacitação e formação contínua para 1200 professores, agentes educacionais, equipe técnica e gestores das escolas e da Secretaria da Educação. Os profissionais foram capacitados inicialmente no Centro de Formação da Secretaria (CEDEPE) e, segundo a Secretaria Municipal de Educação, a continuidade dessa formação é realizada por agentes da própria secretaria.

Para a realização desta pesquisa, realizamos um estudo aprofundado de uma das escolas do município que pode ser considerada um caso de boas práticas com a lousa digital interativa e um modelo a ser seguido e alcançado pelas outras unidades. A unidade escolar em questão está situada em um bairro periférico, denominado Selmi Dei III, bairro este que fica afastado da região central da cidade, região nordeste do município de Araraquara. Segundo dados do Censo Escolar/INEP 2011 a EMEF atende 489 alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano), divididos em dois períodos (manhã e tarde), e é atendida por 30 professores. Detém os melhores índices educacionais do município, e por ter alcançado por anos consecutivos os melhores índices do IDEB⁵, obteve por mérito, mais dois conjuntos extras de lousas digitais.

A Unidade Escolar possui onze salas de aula com mobília adequada à faixa etária e ao tamanho das crianças que as utilizam. Destas onze salas três possuem lousa digital interativa, sendo, duas nos 3º anos e uma no 5º ano.

A unidade ainda conta com, um laboratório de informática, que conta com 20 computadores conectados a internet, todos em funcionamento. Segundo informações da direção, todos os alunos passam duas vezes na semana para realização de atividades complementares, de caráter lúdico ou de pesquisa, dando maior ênfase aos conteúdos de matemática. O laboratório conta com uma monitora que faz o acompanhamento das atividades junto dos professores, que monitora e direciona a manipulação do material e a navegação em sites. A escola conta também com: biblioteca; brinquedoteca; playground; quadra coberta; pátio coberto; cozinha; depósito; banheiro para alunos e para funcionários; e área arborizada.

Análise da utilização das lousas digitais interativa na sala de aula

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Devido um pedido da direção, todas as aplicações foram da disciplina de matemática, pois, neste ano de 2014 a escola privilegiaria a disciplina em seu plano político pedagógico e plano de gestão.

Para análise das dinâmicas de utilização da Lousa Digital, definiu-se em conjunto com as professoras algumas aplicações educativas da disciplina de matemática, em concordância com o plano de aulas. Em cada uma das turmas (3ºA, 3ºB e 5ºA) foi feita uma observação preliminar (OB-P) e duas observações sugeridas (OB-S1 e OB-S2). Os temas relacionados aos conteúdos curriculares estão listados no Quadro 2:

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas na Lousa Digital.

T	OB-P	OB-S-1	OB-S-2	OB-S-
3	Materia	Compond	Mais de	X
3	Forman	Compond	Mais de	X
5	Materi	Acerte o	Espaco e	Períme

Fonte: Esteves, R. F. (2014). Barreiras para Implementação da Lousa Digital Interativa - Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado

Além da observação “in loco”, foram realizadas gravações de vídeo no decorrer da pesquisa para garantir um conjunto de registros sobre como a lousa digital interativa vem sendo usada e como seu uso reflete nos alunos. O comportamento dos alunos varia de acordo com a quantidade de uso que eles habitualmente fazem dela, ou seja, quanto mais os alunos fazem uso da lousa digital interativa, mais pacientes e mais comportados eles ficam. Os alunos não eram obrigados a ir à lousa, mas, poucos se negaram a isso.

Foi possível observar que os alunos que não foram à lousa, não foram por terem alguma dúvida em relação ao conteúdo, ou seja, por medo de não saberem fazer a atividade. Enquanto um aluno estava na lousa os demais permaneciam sentados e atentos, mas todos sempre muito participativos. Dando sugestões sobre o exercício para o colega que estava na lousa, principalmente, quando errava o exercício: os colegas o corrigiam, ou então ele trocava informações com o colega mais próximo, e às vezes com o colega mais distante.

Quando os alunos se dirigiam à lousa digital interativa, as professoras orientavam aqueles que tinham mais dificuldade diante dela: sempre que era necessário retomavam os conteúdos e, se existisse a necessidade, faziam algum tipo de intervenção. No entanto, do que foi possível observar, não é uma prática recorrente das professoras usarem a lousa digital interativa para apresentar os conteúdos aos alunos, estando mais preocupados em levá-los a fazer atividades na lousa. Só foi possível observá-las fazendo uso da lousa digital interativa, para apresentar algum conteúdo aos alunos, quando houve uma atividade que exigisse essa demanda das professoras.

Por fim, realizamos uma breve entrevista com os alunos, onde os questionamos sobre a lousa digital interativa, buscando compreender como esses alunos observam e se relacionam com o instrumento tecnológico, como podemos ver no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Respostas da entrevista dos alunos

TURMA	3		3		5		MÉDIA			
PERGUNTA/RE								N		
Entende melhor a aula quando a professora usa a lousa digital interativa?	0%	0%	8,94%	1,06%	0%	0%	2,98%	7,02%	3	
Gosta de ir a lousa digital interativa fazer exercícios?	5%	%	4,73%	,27%	00%		6,58%	,42%	3	
Prefere que a professora só explique a matéria sem usar a lousa digital interativa?	5%	%	2,63%	7,27%	%	5%	0,88%	9,12%	4	
Tem vergonha de ir a lousa digital interativa?	0%	0%	5,78%	4,22%	5%	5%	6,93%	3,07%	6	
Acha que fazer exercícios na lousa digital interativa é mais divertido do que no caderno?	00%		9,47%	0,53%	5%	%	4,82%	,18%	5	
Acha que na lousa digital interativa os exercícios são muito rápidos?	00%		9,47%	0,53%	5%	5%	1,49%	,51%	8	
Acha que na lousa digital interativa dá para ver melhor as imagens?	00%		4,21%	5,79%	0%	0%	8,07%	1,93%	2	
Acha que a professora deveria usar mais a lousa digital interativa?	5%	%	00%		0	0%	0%	1,67%	,33%	8

Fonte: Esteves, R. F. (2014). Barreiras para Implementação da Lousa Digital Interativa - Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado

No geral, os alunos veem a Lousa Digital Interativa (LDI) de forma extremamente positiva, já que 62% deles dizem entender melhor o conteúdo quando a professora realiza atividades com o referido recurso. A grande maioria (96%), gosta de ir à lousa realizar atividades e 92% acha que fazer atividades na lousa é mais motivador do que no caderno. No entanto, 50% ainda “prefere que a professora explique a matéria na lousa tradicional”, sendo que, tal preferência parte principalmente dos alunos dos terceiros anos, em oposição aos alunos do quinto ano onde 95% que preferem que a professora explique os conteúdos utilizando a LDI. Grande parte dos alunos (78%), acha que a LDI melhora a visualização das imagens e conteúdos de maneira geral e 90% gostaria que a professora utilizasse mais esse recurso, por outro lado, um aspecto interessante é o fato de que grande parte dos alunos acha que as atividades e exercícios realizados na LDI são realizados de maneira acelerada, ou seja, não há tempo suficiente para o aluno pensar durante o exercício.

Considerações finais

A lousa digital interativa por si só, não muda a realidade em sala de aula, mas, sua presença física e utilização somam um reforço externo, que pode mudar o comportamento dos alunos positivamente, pois, a tecnologia atua como motivador. Por ser algo muitas vezes novo, suscita a curiosidade do aluno, levando-o a se concentrar mais. Também pode promover alguma indisciplina, devido à ansiedade causada. Por estar ligada diretamente a um computador, é mais eficaz para apresentar certos conteúdos, pois, pode apresentá-los com movimentos, e, principalmente, propiciar complexas formas de interação.

Acreditamos que as lousas digitais interativos são instrumentos voltados principalmente para o uso do professor, com a apresentação de conteúdos, e secundariamente para o uso do aluno. Com os recursos tecnológicos de hoje o professor pode preparar suas aulas usando diversas ferramentas, sempre podendo modificá-las, acrescentando ou retirando fragmentos do conteúdo. A lousa digital interativa usada em toda sua potencialidade pelo professor pode dinamizar a apresentação de conteúdos, que na lousa tradicional estariam estáticos, enquanto que na lousa digital interativa ele pode estar em movimento, ele pode se transformar em algo completamente novo, ser fracionado, multiplicado, movido, entre outras coisas. Porém, ainda não há repositórios que produzam em larga escala conteúdos para os professores, e quando produzem, não há a possibilidade do professor fazer alterações para sua realidade de sala de aula. Assim sendo, é possível afirmar que a principal barreira para o uso efetivo da lousa digital interativa pelo professor é a falta de aplicações adequadas e adequáveis.

Referências

Bell, M. A. (2002, January). *Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons!*. Retrieved from <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>

Campbell, C. & Kent, P. (2010). *Using interactive whiteboards in pre-service teacher education*. Examples from two Australian universities, *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (4), pp. 447-463.

Curwood, J. S. (2009). Education 2.0: The case for interactive whiteboards. *Instructor*, 118(6), 29-33.

Digregorio, P. & Sobel-Lojeski, K. (2010) *The effects of interactive whiteboards (IWBS) on student performance and learning*. A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 38 (3), pp. 255-312.

Essig, D. A. (2011). *Case Study of Interactive Whiteboard Professional Development for Elementary Mathematics Teachers*, PhD, Walden University.

Esteves, R. F., Fiscarelli, S. H., & Souza, C. B. G. (2013). *A lousa digital interativa como instrumento de melhoria da qualidade da educação – um panorama geral*. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*. n.15, pp.186-197.

Retrieved from <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/artigo-4---a-lousa-digital...-rodolfo-fernandes-esteves1.pdf>

Esteves, R. F., Fiscarelli, S. H., & Souza, C. B. G. (2014). *As barreiras para implementação das TIC na sala de aula*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9 (3), pp. 583-598. Retrieved from: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7619/5300>

Esteves, R. F., Fiscarelli, S. H., & Souza, C. B. G. (2014). *Barreiras para implementação da lousa digital interativa: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. UNESP/FCLAR. Retrieved from: <http://www.fclar.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto-sensu/educacao-escolar/teses-e-dissertacoes/>

Gerard, F. et al. (1999). *Using SMART Board in foreign language classrooms*. Paper presented at SITE 99: Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, San Antonio, Texas, 28 February–4 March 1999.

Goodison, T. A. M. (2002). *Learning with ICT at primary level: pupils' perceptions*. *Journal of Computer Assisted Learning* 18, pp.282-295.

Glover, D. & Miller, D. (2001). *Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school*. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (3), pp.257-276.

Hernández, F. & Sancho, J. M.; (2000). *Aprendendo com as Inovações nas Escolas*. Porto Alegre: ArtMed. Kennewell, S. (2001). *Interactive whiteboards – yet another solution looking for a problem to solve?* *Information Technology in Teacher Education*, 39, pp.3-6.

Levy, P. (2002). *Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Sheffield: Department of Information Studies, University of Sheffield.

McCrummen, S. (2010, June 11). Some educators question if whiteboards, other high-tech tools raise achievement.

Washington Post. Retrieved from: <http://www.washingtonpost.com>

Pedersen, S. G.; Malmberg, P.; Christensen, A. J.; Pedersen, M.; Nipper, S.; Græm, C. D.; Norrgård, J.; (2006):

E-learning Nordic 2006- Impact of ICT in education, Ramboll Management, Copenhagen;

Quashie, V. (2009). How interactive is the interactive whiteboard? *Mathematics Teaching*, 214, 33-38. Retrieved from: <http://thejournal.com/Articles/2010/08/04/Interactive-Whiteboards-Truths-and-Consequences.aspx?Page=1>

Schneiderman, M. (2004). What does SBR mean for education technology?. *T.H.E. Journal*, 31(11), 30. Retrieved from <http://thejournal.com/articles/2004/06/01/what-does-sbr-mean-for-education-technology.aspx>

Schroeder, R. (2007). Active learning with interactive whiteboards: A literature review and a case study for college freshmen. *Communications in Information Literacy*, 01(02), Retrieved from: [http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path\[\]=Fall2007AR2&path\[\]=50](http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path[]=Fall2007AR2&path[]=50)

Smith, A. (1999). *Interactive whiteboard evaluation*. MirandaNet. Retrieved from: <http://www.mirandanet.ac.uk/pubs/smartboards.htm>

Smith, H. (2001). *SmartBoard evaluation: final report*. Kent NGfL. Retrieved from: <http://www.kented.org.uk/ngfl/whiteboards/report.html>

Software & Information Industry Association (2009, March 9). *Software implementation checklist for educators*. Washington, DC: SIIA. Retrieved from: <http://www.siiia.net>

Somekh, B. et al., (2007). *Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project - summary report*. London: Report to the Department for Children, Schools and Families.

Syh-Jong, J. (2010). *Integrating the interactive whiteboard and peer coaching to develop the TPACK of secondary science teachers*. *Computers & Education*, (55) 4.

Walker, D. (2002). *White enlightening*. *Times Educational Supplement*. p. 19. Walker, D. (2003). *Quality at the dockside*. *TES Online*. pp. 66-67.

O pensamento complexo e a cibercultura para a construção de um curso midiático de espanhol no centro de estudos de línguas (cel)

Antonio Francisco MAGNONI¹

Sandra Regina SILVA²

O sociólogo Edgar Morin (2003) acredita que o desafio do século XXI é o de educar “na” e “para” a era planetária em que os fenômenos sociais, ambientais e políticos não se constituem mais em fatos isolados mas em partes de um todo, em uma grande vivência planetária na Terra e que impacta, influencia e transforma a natureza, as ideias e a sociedade em todas as partes do planeta em uma era conectada e cibernética. A comparação da onda informacional vivenciada no século XXI é a de um dilúvio exponencial, explosivo, caótico que tem a força destruidora e ao mesmo tempo a essência de uma nova força criadora, desafiando os educadores a ensinarem os estudantes a nadar, a flutuar e a navegar nessas águas (LÉVY, 1999). Christensen (2012) analisa o efeito das inovações disruptivas tecnológicas aplicadas nas escolas e desafia as escolas à implantação do ensino híbrido com o uso de dispositivos midiáticos na sala de aula. A adoção da prática da cibercultura trabalha para a convergência da educação à sociedade do conhecimento do século XXI.

A essência da apropriação de uma língua estrangeira deve ir além da natureza instrumental e inserir os adolescentes e os jovens na socialização de saberes, no intercâmbio de informações, culturas e valores para a adequada análise e o entendimento dos problemas fundamentais e globais, com a apropriação do pensamento complexo (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Os sistemas de ensino no século 21 tradicionais continuam a dividir e a fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados.

A descoberta dessa consciência de pertencimento a uma pátria terrestre é fundamental para a educação do século 21. É possível inferir então que o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira fortalece as possibilidades de emergência da sociedade-mundo formada por cidadãos protagonistas, conscientes e comprometidos com a construção e o fortalecimento de uma civilização planetária e diferenciada dos conceitos mercantilistas da globalização do século 20. Pierre Lévy define, a partir da cibercultura, o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes e caracterizado como uma oportunidade para a reconstrução e a ressignificação das mensagens. Esta recriação de significados acontece a partir de interações sociais (BAKHTIN, 2006) pessoais diretas e midiáticas, em uma renovação permanente do conhecimento.

Uma nova ecologia das mídias vai se organizando ao redor das bordas do ciberespaço. Posso agora enunciar seu paradoxo central: quanto mais universal (extenso, interconectado, interativo), menos totalizável. Cada

¹ Departamento de Comunicação – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC)/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - CEP 17.033-360 – Bauru – São Paulo – Brasil – afmagnoni@faac.unesp.br

² Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC)/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – CEP 17033.360 – Bauru – São Paulo – Brasil – sandrarsilva@faac.unesp.br

conexão suplementar acrescenta ainda mais heterogeneidade, novas fontes de informação, novas linhas de fuga, a tal ponto que o sentido global encontra-se cada vez menos perceptível, cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar. Esse universal dá acesso a um gozo do mundial, à inteligência coletiva enquanto ato da espécie. Faz com que participemos mais intensamente da humanidade viva, mas sem que isso seja contraditório, ao contrário, com a multiplicação das singularidades e a ascensão da desordem. (LÉVY, Pierre, 1999, p. 120)

O desafio deste artigo é então o de investigar a relação do ensino-aprendizado de espanhol no Centro de Estudos de Línguas (CEL) Christino Cabral, no Jardim Estoril, na cidade de Bauru, no interior do estado de São Paulo, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O ensino-aprendizado de espanhol no CEL Christino Cabral em Bauru vive um momento de estagnação com a diminuição do número de alunos e a falta de uma gestão midiática do curso. O curso optativo de espanhol no CEL existe desde a criação do centro em 2003. A hipótese investigada é a de que a utilização de recursos audiovisuais interativos resultaria em um curso mais atrativo para os nativos digitais em um momento de declínio do número de estudantes no centro. Em 2014, foram matriculados 543 alunos. No primeiro semestre deste ano pouco mais de 300. A maioria é estudante de espanhol. Para a diretoria do CEL, os motivos da desistência dos alunos são econômicos e decorrem da falta de recursos financeiros dos alunos, cuja maioria vem de escolas de áreas distantes na cidade de Bauru e utiliza transporte público, e da necessidade de busca do primeiro emprego nesta faixa etária. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não tem divulgado informações sobre a evasão e as matrículas nos cursos de espanhol nas 223 unidades do CEL do estado. O site da secretaria apenas divulga *releases* sobre o crescimento da procura pelos idiomas japonês, chinês, francês e italiano que existem em outros CEL do estado. Em Bauru, o CEL Christino Cabral disponibiliza apenas os optativos de espanhol e o de inglês, que também tem apresentado problemas de evasão.

A problemática do ensino-aprendizado de espanhol no Brasil sofreu por longas décadas o efeito da instabilidade e da fragilidade econômica e política da relação do Brasil com os vizinhos hispânicos, em um ambiente de constante pressão comercial e hegemônica dos Estados Unidos. Aprender uma língua estrangeira é entrar em contato com as forças opostas de dominação colonial e mercantilista e com a ideia de paz e solidariedade entre os povos, e muitos outros estigmas históricos das civilizações modernas. É o desafio da apropriação das estruturas gramaticais e do léxico e de compreender a história, a partir de pequenas experiências vivenciadas na sala de aula. A escola da sociedade do conhecimento do século 21 instiga a escola a não ser apenas um local de transmissão e de reprodução de conhecimentos formais e sem a apropriação de novas realidades. (MORIN; CIURANA; MOTTA, p. 23, 2003).

Descrição do trabalho desenvolvido

A pesquisa foi inicialmente de natureza bibliográfica, e num segundo momento qualitativa e exploratória de campo a partir de uma prática social realizada em observação quinzenal das aulas dos seis estágios do curso de espanhol do CEL Christino Cabral, que tem duração de três anos. A observação e análise de conteúdo das aulas foi realizada nos meses de maio e junho de 2015 e é importante para a investigação da necessidade de

criação de uma gestão midiática dos cursos de língua estrangeira no CEL no estado de São Paulo.

O curso optativo de espanhol disponibilizado aos estudantes no CEL a partir do sétimo ano do ensino fundamental das escolas públicas paulistas tem material audiovisual (filmes e músicas e apostila criada no CEL Bauru).

A multiculturalidade dos países de língua espanhola é uma das temáticas, com o destaque das similaridades e das diferenças nos países da América Latina e da Espanha. Dois eventos anuais pautam as atividades culturais na escola: a feira cultural, uma oportunidade para a visita das culturais de diferentes países da AL, e a festa dos mortos (um evento cultural mexicano)/ *halloween* (festa das bruxas, tradicional nos Estados Unidos), no final do ano.

A coordenação do CEL Christino Cabral destaca o perfil diferenciado dos alunos cuja maioria não vêm da E.E. Christino Cabral que funciona ao lado do centro mas de outras unidades de ensino mais distantes. Os estudantes dos três turnos são descritos como interessados nas aulas porque o curso é de natureza optativa. Há pouquíssimos problemas de disciplina e o relacionamento dos alunos e dos professores é fundamentado na cordialidade e confiança em turmas médias de 20 alunos. O perfil no curso de espanhol é de alunos comunicativos dos últimos anos do ensino fundamental mas que não exercem necessariamente o papel de lideranças na sala de aula. Os professores são jovens, com vivências de viagens na América Latina e têm jornadas de trabalho em outras escolas públicas e particulares da cidade de Bauru. Além dos fundamentos do espanhol, um dos estágios do curso do CEL tem unidade sobre a cultura espanhola, além da diversidade lingüística. A identidade latino-americana é também uma das temáticas na unidade Hispanoamérica.

Figura 1: Mapa mental do Plano de Aula do CEL



Fonte: Autores

Nos três anos do curso de espanhol com duas aulas semanais que têm duração diária de uma hora e quarenta minutos, além dos fundamentos da língua, são disponibilizados conteúdos audiovisuais aos estudantes, adequados aos fundamentos da sociedade mídia. Filmes, músicas e diálogos gravados em CDplayer do conteúdo didático são utilizados nas aulas, em salas equipadas com televisores 29 polegadas. O CEL tem uma TV tela plana de 57 polegadas, 2 DVDs, câmera digital e filmadora além de 2 laptops mas com uso restrito aos seminários dos trabalhos de conclusão de curso realizados pelos alunos do sexto semestre do curso. Ao final de cada semestre todos os alunos do curso têm prova e a nota do curso de espanhol é incluída no boletim escolar, como disciplina optativa.

Resultados obtidos

Nos parágrafos a seguir, são descritas algumas observações do objeto de pesquisa curso de espanhol CEL Christino Cabral, em Bauru, e que são fundamentais para as considerações deste artigo. No dia 06 de maio de 2015 os alunos do 1º estágio responderam a questões de vocabulário sobre o filme espanhol “*Labirinto do Fauno*” do diretor espanhol Guillermo del Toro, de 2006. A classe de 30 alunos vindos de diferentes escolas da cidade de Bauru recebeu as primeiras informações sobre a ditadura franquista na Espanha, ocorrida durante quatro décadas e que volta a ser tema do conteúdo programático do 5º estágio, com maior profundidade. Os alunos respondem as atividades escritas na sala de aula com o auxílio de dicionários em papel. O uso do celular que tem uma relação emotiva com a geração digital não é proibido mas não é incentivado o uso do dispositivo em consultas *online*.

No dia 19 de maio de 2015 a aula do 2º estágio de espanhol no CEL Christino Cabral tem o conteúdo sobre as partes do corpo humano com uma abordagem lúdica e divertida. A professora ensina ditados populares que citam várias partes do corpo (“*La mejor memoria es de el corazón*”, “A melhor memória é a do coração”) e os alunos colaboram com ditados em português mas não ousam falar em espanhol. Seguem atividades diversas na classe com 21 alunos, como a leitura de um texto sobre o uso das perucas na corte francesa de Luís XIII e de um poema sobre os cinco sentidos que remetem a determinados órgãos do corpo humano, para a expansão do vocabulário. A professora faz comparações pontuais sobre as diferenças de expressões comuns na Espanha e na América Latina. O ensino-aprendizado de verbos no pretérito indefinido em espanhol ocorre a partir de um áudio que conta a história de um *perro* (cachorro), em conteúdo com pronúncia argentina. Na última parte da aula, duas canções românticas, uma delas da cantora italiana Laura Pausini, em espanhol (“*Amores extraños*”, “Amores Estranhos”, bastante conhecida no Brasil) são utilizadas para treinar a habilidade de ouvir dos alunos, com palavras que devem ser completadas na letra que traz o uso de verbos no futuro.

No dia 08 de junho de 2015 a observação é no 6º e último estágio do curso de espanhol no CEL Christino Cabral e que estava em clima de preparação das apresentações do trabalho de conclusão de curso (TCC). Cada aluno deve escolher um tema livre para a elaboração de um texto e da apresentação oral em espanhol para a classe. A professora e a turma definem a data da prova que será um ditado em espanhol e uma redação sobre algum tema abordado nos filmes espanhóis e latinos exibidos durante o estágio. Em seguida

começa a exibição da co-produção dos Estados Unidos, Canadá e México “Frida” (dirigido por Julie Taymor, 2003) com uma pequena contextualização histórica da importância da pintora Frida Kahlo, interpretada pela atriz Salma Hayek, e do marido, o pintor Diego Rivera, além da chegada do socialista Trostsky, exilado no México. Após o filme, é realizada uma pesquisa coletiva de imagens no site Google sobre as personagens e as suas pinturas de arte que estimula comentários dos alunos sobre a artista.

A observação das classes de espanhol do CEL Christino Cabral permitiu a constatação do potencial de ensino-aprendizagem das TICs para ensino de línguas estrangeira com a utilização parcial dessas tecnologias. A unidade tem um *blog* que não é atualizado desde novembro do ano passado, quando houve os festejos do dia dos mortos. O grupo público no Facebook tem apenas 52 participantes e a página tem apenas atualizações pontuais (início das matrículas). Havia um projeto de produção de notícias produzidas pelos estudantes com divulgação no *blog* mas não está em funcionamento.

Considerações/conclusões

A utilização das TICs no curso presencial de espanhol no CEL Christino Cabral restrita ao uso do *CDplayer* e à exibição de filmes sobre a cultura espanhola e latina. Este uso poderia ser ampliado com a implantação de um sistema de rodízio dos *laptops* para a pesquisa e realização de projetos em um entorno virtual colaborativo, a partir da fundamentação de experiências na internet como a enciclopédia virtual *Wikipedia* (RUBIA; GUITERT, 2014). A feira cultural e a festa do dia dos mortos que transformam a decoração do CEL são oportunidades para a gravação de vídeos em espanhol, com a utilização do equipamento já disponível no centro com a participação dos estudantes, complementando as fotos postadas no blog do CEL. Os filmes sobre a temática do espanhol podem servir como estímulo para um projeto de gravação de curta-metragens produzidos pelos próprios alunos, com a utilização da filmadora do centro ou de *smartphones* dos estudantes como oportunidades para a prática da oralidade do espanhol. Os alunos do CEL Christino Cabral que foram ganhadores do concurso anual promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e que premia com viagens para a Argentina os melhores estudantes do CEL, podem ser as personagens de um documentário com a temática da realidade cotidiana deles e a do intercâmbio no exterior.

O século 21 traz valores multiculturais, acesso à informação e ao conhecimento de uma forma intensa e mais democrática e cria novas possibilidades para o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Principalmente em um momento em que o país tenta buscar uma maior visibilidade e integração mundial, como organizador de dois grandes eventos esportivos mundiais: a Copa do Mundo realizada em 2014, e as Olimpíadas do Rio de Janeiro, em 2016.

O aumento no fluxo de turistas no país e o aumento da oferta das viagens internacionais pela América Latina, a ampliação da exposição na mídia da cultura e da identidade brasileira abrem a possibilidade rica e culturalmente interessante de uma maior troca cultural com estrangeiros que utilizam o espanhol em viagens, criando um intenso fluxo de informações midiáticas de povos e de culturas em nosso país e que pode resultar em uma nova leitura da própria identidade latino-americana, expressada pelo espanhol de toda a América Latina e pelo eco do português brasileiro.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 12ª ed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B. *Inovação na Sala de Aula: Como a Inovação Disruptiva Muda a Forma de Aprender*. Porto Alegre: Bookman, 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGNONI, Antonio Francisco; FERNANDES, Daniele. *Comunicação Midiática e Educação na Cibercultura*. Curitiba: Rev. Estud. Comun, 2012.

_____; SILVA, Sandra Regina. O desafio da interação no ensino de língua estrangeira em cursos on-line e presenciais nas escolas públicas paulistas *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014, 128-144.

_____; SILVA, Sandra Regina. As contribuições do dialogismo de Bakhtin e do signo em Umberto Eco para o ensino de língua estrangeira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, UNESP, v. 9, série 4, 2014, 868-879.

MATEO-PÉREZ. María; ROMERO, Marc; ROMEU, Teresa. *La Construcción Colaborativa de Proyectos como Metodología para Conquistar Competencias Digitales*. Huelva (Espanha): Comunicar. Nº 42, V XXI, 2014.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Ed. Cortez: Brasília: UNESCO, 2003.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez; ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo. *Escola Híbrida: Aprendizes Imersivos*. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, vol. 01, nº 02, abril, 2012, p. 97-107.

RUBIA, Bartolomé; GUITERT, Montsé. *La Revolución de La Enseñanza? El Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (CSCL)*. Huelva (Espanha): Comunicar. Nº 42, V XXI, 2014.

CEL Centro de Estudos de Línguas. Disponível em: <http://centrodelinguaschristinocabral.blogspot.com.br/> Acesso em: 16/08/2015.

Desenvolvimento de sistemas gamificados com foco no edutretenimento e no jogador: uma análise dos arquétipos de Bartle e Marczewski

Shelley Navari CHRISTIANINI¹

Fernando Chade De GRANDE²

Marcos AMÉRICO³

Atualmente, pode-se observar a crescente produção de conteúdos educacionais, principalmente em ambientes ou suportes digitais que se utilizam das tecnologias dos games. As novas gerações, conhecidas como “nativos digitais” (Prensky, 2001) identificam-se com essa nova forma de aprender, rápida, compacta e tátil, com diversos recursos atrativos, como os sonoros e visuais. Trata-se de uma geração conectada (Siemens, 2005), que se utiliza, principalmente, de seus *smartphones* não apenas para se comunicar e se entreter, mas também para aprender, considerando-se a quantidade de soluções e aplicações educacionais que estão disponíveis hoje na web, inclusive para o público *mobile*, que vão desde o ensino de idiomas a cursos *on-line* de renomadas universidades.

Dentro desse contexto, surge um novo fenômeno, chamado de gamificação (Deterting et al., 2011; Cunningham e Zichermann, 2011; Werbach e Hunter, 2012), que significa o uso dos elementos dos games em outras áreas ou aplicações. Em educação, o termo é definido como o “uso da mecânica de jogos, estética lúdica e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas” (Kapp, 2012, p.11).

Esse fenômeno deriva do *design* de games, área que estuda sobre o desenvolvimento de jogos, em seus aspectos de regras, estética, interatividade, narrativa e interface. Dessa forma, ao invés de se objetivar um jogo como produto final, a gamificação consiste em aplicar somente algumas dessas técnicas em outras áreas, a fim de possibilitar o engajamento e a diversão dos seus usuários.

Assim como na produção de um jogo, o desenvolvimento de um sistema gamificado, requer que seja criado um contexto para ser vivenciado por diferentes perfis de usuários ou jogadores, no qual se possa obter algum elemento de significado dessa experiência.

No entanto, muito mais do que somente aplicar a técnica da gamificação nesses projetos, é imprescindível que se coloque o foco no usuário ou jogador, observando como ele interage, a partir de seus sentimentos e motivações, mantendo a diversão do começo ao fim, para que ele não desista de alcançar seus objetivos dentro do sistema.

Bartle (2004), pesquisador de jogos britânicos e um dos pioneiros na criação de jogos MMOPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*), desenvolveu um

¹ Mestre do Programa de Pós-graduação em TV Digital: Informação e Conhecimento, da UNESP/Bauru, SP, Brasil. E-mail: shelley.navari@gmail.com.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP/Bauru, SP, Brasil. E-mail: fchade75@gmail.com. Eixo Temático 02: Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação.

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP/Bauru, SP, Brasil. E-mail: tuca@faac.unesp.br

estudo sobre os diferentes tipos de arquétipos ou jogadores, a partir das formas de comportamento de cada um, descrevendo como cada arquétipo se comporta segundo uma motivação. O autor desenvolveu quatro tipos de jogadores, conhecidos como comunicadores ou *socializers*, exploradores ou *explorers*, conquistadores ou *achievers* e competidores ou *killers*.

Bartle fez essa classificação no final da década de 70, quando descrevia os tipos de jogadores nos primeiros MUDs (*Multi-User Dungeons*), que são jogos de RPG para multi-jogadores. No entanto, atualmente, essa classificação tem sido revisitada por alguns autores da contemporaneidade, principalmente por *designer* de jogos, que procuram desenvolver sistemas gamificados com foco no jogador. Marczewski (2015, documento eletrônico) é um desses autores que faz uma atualização da teoria de Bartle, acrescentando mais tipos de jogadores, nos quais ele faz uma divisão entre os motivados intrinsecamente e os motivados extrinsecamente.

Dessa forma, ao se ter um parâmetro sobre os comportamentos esperados de cada tipo de jogador, é possível projetar um sistema gamificado voltado para a educação, com base nas suas emoções e motivações, principalmente, a fim de favorecer situações de aprendizagem nem sempre formais ou lineares, mas que se constituem como experiências únicas de diversão, aprendizagem e descobertas.

Partindo desse pressuposto, este trabalho adota a metodologia do edutretenimento, que combina métodos de ensino e a forma de jogo para atrair os alunos (jogadores), favorecendo, dessa forma, a educação (Wang et al. 2007, apud Américo, 2010). Sendo assim, antes de avançar no planejamento de projetos de gamificação, é preciso conhecer o comportamento desses jogadores, a partir da linguagem dos games, que é própria e inerente a eles.

Edutretenimento

Segundo a definição proposta por Queiroga (documento eletrônico, 2009 apud Américo, 2010, p. 68), o Edutretenimento “refere-se a espetáculos, shows, eventos, programas de Rádio e TV, que em sua proposta, fundamentação, programação e formato, apresentam através do entretenimento, conteúdo educativo para o público participante”.

Além dessa definição, que aborda as mídias tradicionais de entretenimento, o conceito também se expande para outras áreas, criando novas possibilidades, principalmente quando está relacionado às mídias digitais, como é o caso dos games. Nesse sentido, Walldén (2004) defende que o Edutretenimento “são programas que utilizam diversas mídias para incorporar mensagens educativas em formatos de entretenimento, ou seja, educam com métodos de entretenimento”.

Existem outras definições sobre Edutretenimento, que mais se aproximam do conceito de gamificação da aprendizagem. Wang et al. (2007, apud Américo, 2010, p. 74) faz uma referência às formas de jogo como estratégias motivacionais que favorecem a educação.

Edutainment is the methodology of combining the methods of teaching and the form of game to attract the students and make the most of the active effect of games to help with our education. We can use the advantages of edutainment to improve the students' learning interest, to improve our teaching quality and efficiency and train their creative

ideation. Edutainment is possible to develop and can have a great potential in the future. (Wang et al. 2007, apud Américo, 2010, p. 74)⁴

Em relação a essa associação de entretenimento aliada à educação, Aloitabi (2014) afirma que quanto maior o interesse e o engajamento do aluno, mais resultados positivos podem ser observados em sua aprendizagem. Dessa forma, é importante desenvolver estratégias que possibilitem o mapeamento do perfil de cada tipo de jogador, principalmente por aquilo que o faz aprender enquanto se diverte.

Metodologia de pesquisa

A metodologia do presente trabalho consiste em analisar os arquétipos de jogadores nas pesquisas de Bartle e Marczewski, traçando as atualizações desse último autor sobre a teoria daquele, em que ele justifica a razão pela qual essas atualizações estão voltadas, mais especificamente, para sistemas gamificados, em virtude dos novos contextos e necessidades desses jogadores.

Além de se traçar um quadro comparativo sobre esses dois autores, far-se-á uma reflexão acerca das motivações e comportamentos mais apropriados para o contexto da educação, com apontamentos para futuros trabalhos sobre motivação intrínseca e extrínseca, temas que são de fundamental importância de serem observados, quando do desenvolvimento de sistemas gamificados, considerando-se que a gamificação leva em conta os fatores psicológicos e comportamentais dos indivíduos.

Gamificação, framework e arquétipos

A gamificação, do original inglês “*gamification*”, é definida de acordo Oxford (2015), como “o uso de elementos de jogos em outra atividade, geralmente, a fim de tornar essa atividade mais interessante” (tradução nossa)⁵.

No contexto da educação, Kapp (2012, p.11) entende a gamificação como “o uso de mecânica de jogos, estética lúdica e pensamento de jogo, para motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas.” Nesse sentido, a gamificação colabora como ferramenta ou tecnologia para o desenvolvimento de soluções educacionais no contexto do edutretenimento, como proposto inicialmente neste trabalho.

Em relação à mecânica de jogo, alguns sistemas de gamificação são constituídos por elementos mais simples, como a Tríade PBL (*The PBL Triad*)⁶ ou seja, pontos (*points*),

⁴“Edutretenimento é a metodologia da combinação de métodos de ensino e a forma de jogo para atrair os alunos e que se utiliza das características dos jogos para favorecer a educação. Podemos usar as vantagens do edutretenimento para despertar o interesse nos alunos na aprendizagem e para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino, assim como treinar a mente criativa.” (tradução nossa)

⁵“the use of elements of game-playing in another activity, usually in order to make that activity more interesting”.

emblemas (*badges*) e rankings ou placares (*leaderboarders*) e, conseqüentemente, não motivam nem mantém os usuários engajados por muito tempo, pois são elementos externos e associados a um tipo de motivação, chamada de motivação extrínseca. Assim, para que eles estejam sempre motivados, é necessário ir além da conquista de pontos e medalhas, bem como aprofundar as estratégias e as dinâmicas do jogo, proporcionando experiências mais significativas que atendam às necessidades e desejos inerentes dos usuários, a chamada motivação intrínseca.

Assim, ao invés de se pensar apenas nos elementos externos, ou seja, na mecânica do jogo, é preciso se atentar também nas estratégias e dinâmicas do jogo, que se constituem como fatores essenciais para a construção de sistemas gamificados mais robustos, do que utilizar simplesmente a conhecida Tríade PBL.

Nesse sentido, para a construção de um sistema gamificado, se faz necessária a escolha de um *framework* que melhor se ajuste às necessidades de um projeto. Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) desenvolveram um dos arcaouços mais conhecidos, que é o *MDA framework* (abreviação do inglês: *mechanics, dynamics and aesthetics*) e configura-se como uma base para as estratégias de gamificação, além de guiar e motivar a jornada do jogador, desde os mais simples, aos mais elevados níveis de experiência e de conhecimento.

É sobre o *aesthetics*, ou estética do jogo, que reside o estudo sobre as emoções, motivações e comportamento do jogador. É uma técnica empregada nos *frameworks*, a fim de orientar e motivar os usuários, provocando respostas emocionais neles e conduzi-los para a ação e o engajamento. Dessa forma, a estética do jogo envolve vários sentimentos nos usuários, tais como a confiança, a alegria, a satisfação, entre outros, em diversas situações ou aplicações.

Mohammad (2014) faz uma explanação (QUADRO 1), adaptada de Bunchball (2010) e Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004), na qual explica que a **mecânica de jogo** compreende as ações, comportamentos e controles usados para “gamificar” uma atividade e estimular emoções específicas no jogador, que estão diretamente ligadas à **estética do jogo**, enquanto a **dinâmica do jogo** significa o resultado dos desejos e motivações que refletem essas emoções, ou seja, a concretização dos objetivos ou tarefas por parte do jogador. A seguir, o autor elenca alguns exemplos mais simples da mecânica, dinâmica e estética.

⁶“*The PBL Triad*” é uma expressão cunhada por Werbach e Hunter (2012, p.56) para designar a mecânica mais simples e usual que caracteriza um sistema de gamificação (pontos, emblemas e rankings). No entanto, para os autores, não se deve focar apenas na tríade PBL, pois existem outros elementos da mecânica de jogos que podem tornar a experiência do usuário mais envolvente.

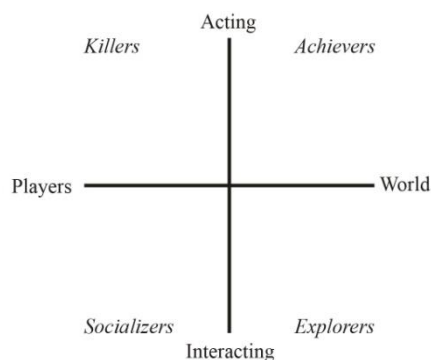
Quadro 1: Emoções do jogador a partir da mecânica e dinâmica do jogo.

MECÂNICA REGRAS	DINÂMICA USO DAS REGRAS	ESTÉTICA SENTIMENTOS
Pontos	Recompensa	Curiosidade
Níveis	Status	Satisfação
Desafios	Realizações	Surpresa
Bens e espaços virtuais	Autoexpressão	Confiança
Rankings	Concorrência	Inveja
Presentes e caridades	Altruísmo	Diversão

Fonte: elaborado, adaptado e traduzido a partir de Mohammad (2014).

Após compreender como funciona a técnica da estética em MDA *frameworks*, é possível passar ao estudo dos arquétipos ou tipos de jogadores. Bartle (2005) classificou-os em quatro tipos diversos (FIGURA 1), denominando-os de Predadores ou *Killers*, Conquistadores ou *Achievers*, Comunicadores ou *Socializers* e Exploradores ou *Explorers*, separados por dois eixos que expressam o grau de preferência em atuar ou interagir em seu próprio mundo virtual ou com outros jogadores.

Figura 1 - Tipos de jogadores



Fonte: Bartle (2005, p.1)

Bartle descreve seus arquétipos em quatro tipos de jogadores, baseados apenas em seus comportamentos, sustentando a ideia de que se trata de comportamentos durante e dentro do jogo, o que subentende-se, que não seja fora dele. Percebe-se que o autor, a partir de sua teoria, enfoca alguns tipos de jogos ou gêneros. Por esta razão, a classificação dos jogadores traz algumas peculiaridades, particulares e estritas aos ambientes e cenários de mundos virtuais, principalmente em jogos do tipo MMOPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*).

- Conquistadores: gostam de agir em relação ao mundo. Eles são tipicamente jogadores que buscam realizações e buscam recompensas para estar no topo da liderança.
- Exploradores: são jogadores que investigam o ambiente do jogo e como interagir com os desafios no percurso para se chegar à vitória.
- Comunicadores: pessoas interessadas em interagir com outros jogadores. Eles utilizam muito do seu tempo conversando e aprendendo formas de se socializar.
- Predadores: buscam derrotar os adversários para garantir a vitória. Eles desejam dominar e eliminar o oponente se necessário para garantir a liderança.

Considerando-se que a gamificação consiste no uso dos elementos de jogos fora do contexto de jogo, é essencial trazer as adaptações dessa teoria, a partir dos estudos de Marczewski (2015, documento eletrônico), em que se pode observar a relação que o autor estabelece entre os elementos de jogos que favorecem a motivação intrínseca e extrínseca com os tipos de jogadores, os quais ele divide em motivados intrinsecamente e motivados extrinsecamente.

Em cada um desses grupos, o autor apresenta um eixo referente à **ação** e à **interação** e um segundo eixo para definir que tipos jogadores são mais atraídos para interagir com os **usuários** ou com o **sistema**. Assim, observa-se, a seguir, o grupo dos jogadores que são motivados intrinsecamente e o grupo de jogadores que são motivados extrinsecamente (FIGURA 2).

Figura 2: Jogadores do Tipo Intrínseco e Extrínseco.



Fonte: elaborado e traduzido a partir de Marczewisk (2015, documento eletrônico)

Sobre os tipos de **jogadores do tipo intrínseco**, uma breve descrição os caracteriza como: a) filantropos: procuram ajudar os outros; b) conquistadores: vêm os outros como forma de autopromoção; c) sociáveis: buscam a socialização como própria recompensa; d) espíritos livres: fazem as descobertas mais interessantes do sistema como, por exemplo, os *Easter eggs*⁷ e, geralmente, são influenciados por outros jogadores.

Em relação aos tipos de **jogadores do tipo extrínseco**, eles podem ser descritos como: a) egoístas: pensam em si mesmos e não se interessam pela socialização; b) consumidores: querem ser recompensados pelo mínimo esforço possível e ter benefícios rápidos; c) *networkers*: interagem com os outros usuários por interesses pessoais, geralmente para um retorno de recompensas; d) exploradores: fazem uso de conhecimentos que muitos desconhecem, encontrando algum tipo de estratégia para usar em seu benefício próprio.

Em sua teoria, Marczewisk observa que tanto os jogadores motivados intrinsecamente, quanto os motivados extrinsecamente, ficam felizes em “jogar”, considerando-se que seus pontos e recompensas estão em disputa, nesse caso em um sistema gamificado, diferentemente de um ambiente de jogo, como proposto por Bartle.

Considerações Finais

O presente trabalho trouxe à discussão importantes aspectos para a produção de sistemas gamificados com foco no edutrutinamento e no jogador. De acordo com Kapp (2012) deve-se empregar a gamificação para “motivar ações, promover aprendizados e resolver problemas”, observando-se, no entanto, que para cada tipo de jogador há que se

⁷*Easter eggs*, significa qualquer coisa oculta que pode ser encontrada em qualquer tipo de sistema. Wikipédia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Easter_egg_\(media\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Easter_egg_(media)) . Acesso em 20 de agosto 2015.

considerar os sentimentos que são provocados neles, de acordo com a construção de certos tipos de mecânicas no sistema (Mohammad, 2014).

Mediante ao quadro comparativo sobre os tipos de jogadores de Bartle e Marczewisk, conclui-se, portanto, que a proposição feita por este último, se adequa mais aos propósitos e construção de sistemas gamificados e, contribui, sobretudo, com uma ampla compreensão sobre os tipos de jogadores, muito mais pelo aspecto dos sentimentos e motivações, do que meramente pela observação do comportamento em jogo.

Pode-se atribuir, dessa forma, que o edutretenimento também converge para este mesmo caminho, em que se procura ampliar as possibilidades de diversão, experiência e aprendizagem do jogador.

Referências

ALOTAIBI, M. B. Multimodal metaphors for edutainment in E-learning interfaces: A usability evaluation of learnability and experienced user performance. *Journal of Software*, Kuwait, v. 6, n. 6, p. 1412-1422, jun. 2014.

AMÉRICO, M. TV Digital: Propostas para Desenvolvimento de Conteúdos em Animação para o Ensino de Ciências: Tese de Doutorado em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2010.

BARTLE, R. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suits MUDs. *Journal of MUD research*, v.1, n.1, p.19, 1996.

BUNCHBALL, Inc. Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior, 2010. Disponível em: <<http://www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2015.

DETERTING, et. al. Gamification: toward a definition. In: *CHI 2011*. Vancouver, BC, Canada, 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em 20 jul. de 2015.

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A formal approach to game design and game research. In: *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 2004.

KAPP, K. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012.

MARCZEWSKI, A. A player type framework for gamification design (2015). Disponível em: <<http://www.gamified.uk/user-types/>>. Acesso em 20 ago. de 2015.

MOHAMMAD, A. Gameducation: Using Game Mechanics and Dynamics to Enhance Online Learning. *4th European Immersive Education Summit*, Viena-Austria, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/mOKDbA>>. Acesso em 10 jul. de 2015.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY, 2015. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/pt/defini%C3%A7%C3%A3o/learner/gamification>>. Acesso em 27 jul. de 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon - MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em 20 nov. 2014.

WALLDÉN, S.; SORONEN, A. Edutainment. From Television and Computers to Digital Television. University of Tampere Hypermedia Laboratory. Disponível em: <<http://www.uta.fi/hyper/julkaisut/b/fitv03b.pdf>>. Acesso em 28 jan. de 2009.

WERBACH, K.; HUNTER, D. For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. "O'Reilly Media, Inc.", 2011.

.

Objetos de aprendizagem e lousas digitais interativas: uma proposta de avaliação de objetos de aprendizagem para ensino de ciências

Silvio Henrique FISCARELLI¹

Karina BAPTISTA²

Mariana Felix da SILVA³

Com desenvolvimento acelerado da tecnologia e a informatização chegando ao mais diversos setores da sociedade, as escolas estão cada vez mais sujeitas a influências desse ambiente tecnológico que está se desenhando. Várias pesquisas, avaliações e relatórios (E-LEARNING NORDIC, 2006; EUROPEAN SCHOOLNET, 2006; BECTA, 2007; NETP, 2010) têm apontado que uma das possibilidades para melhorar a qualidade do ensino é inovar as metodologias e variar as formas de apresentação de informações para nossos alunos. Essas inovações, em grande parte, estão associadas ao uso da tecnologia, entre elas as chamadas Lousas Digitais Interativas (LDI), no processo de ensino-aprendizagem.

Porém o *Hardware* é somente ponto de partida para a implementação das tecnologias na escola, o fundamental para que ela possa realmente melhorar o ensino é dispor de recursos de aprendizagem adequados para trabalhar o currículo, bem como ter professores formados para trabalhar com esses equipamentos e os conteúdos no formato digital.

Michael Thomas (2009) mencionou que “a história das lousas digitais interativas, até o momento, ainda é um estudo de caso que exemplificam a filosofia equivocada da introdução de um monte de ‘tecnologias da informação’ na educação”, ou seja, “introduzir primeiro e pensar sobre como usá-lo mais tarde”. Em sua revisão sobre o livro, “The Interactive Whiteboard Revolution – Teaching with IWBs”, confirmou que “mais estudos longitudinais ainda são necessários”.

Os *softwares* são elementos importantes para a qualidade no uso da lousa digital interativa, bem como a criatividade do professor no momento de preparar as aulas explorando os recursos da tecnologia, e não incluindo apenas apresentações de conteúdos de forma tradicional. É preciso que o *software* propicie uma nova experiência para o aluno, levando os alunos a uma participação mais ativa e coletiva durante a aula.

Uma das possibilidades promissoras para agregar valor ao uso das LDI durante as aulas são os "Objetos de Aprendizagem" (OA), que consistem em recursos digitais, tais como vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, mapas, jogos, simulações, animações e infográficos que podem ser utilizados isoladamente ou agrupados em um único aplicativo.

Para Audino e Nascimento (2010), objetos de aprendizagem “são recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem, elaborados a partir de uma base tecnológica. Desenvolvidos com fins educacionais, eles cobrem

¹ Departamento de Didática – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista – UNESP – 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil - silviohf@yahoo.com

² Mestranda – Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista – UNESP – 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – mila.morgado08@gmail.com

³ Graduanda – Pedagogia – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista – UNESP – 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – moni.felix@hotmail.com

diversas modalidades de ensino: presencial, híbrida ou à distância; diversos campos de atuação: educação formal, corporativa ou informal”.

No entanto, um dos grandes problemas deste recurso é que muitas vezes os OA não são plenamente adequados à dinâmica da LDI, seja do ponto de vista funcional ou pedagógico, cabendo ao professor analisar e avaliar as características que consideram indispensáveis e que revelam se aquele material é de qualidade ou não. Tratando-se de duas tecnologias que ainda estão sendo implantadas de forma assistemática no Brasil, não existem parâmetros ou indicadores que possibilitem uma avaliação consistente sobre a qualidade de OA para uso em Lousas Digitais Interativas.

A proposta de deste trabalho é analisar e propor um conjunto de indicadores que avaliam os Objetos de Aprendizagem para serem utilizados em conjunto com Lousas Digitais Interativas. Neste sentido foi realizada uma revisão da literatura sobre avaliação de OA e análise de uma experiência de uso de LDI em uma escola Municipal de Ensino Fundamental. Após a definição dos indicadores de avaliação vamos analisar uma amostra de 30 OA destinados ao ensino de Ciências na 3º série do Ensino Fundamental. Pretende-se, com este procedimento, analisar e verificar a adequação dos indicadores propostos.

Avaliação de objetos de aprendizagem e lousas digitais interativas

É comum a afirmação de que existe uma grande variedade de Objetos de Aprendizagem em repositórios online. É inegável que os sites centralizam os recursos e facilitam a busca e seleção pelo professor, no entanto é preciso estar atento à qualidade técnica e pedagógica, pois muitas vezes os OA disponibilizados não atendem as necessidades básicas do processo de aprendizagem ou possuem atributos que tornam inviável o seu bom aproveitamento em sala de aula, principalmente quando utilizados nas LDI.

Por essa razão, no momento de selecionar o objeto, o professor precisa estar atento para a adequação do recurso à faixa etária de seus alunos e aos objetivos de aprendizagem visados. O professor deve verificar se a linguagem é apropriada para o nível dos alunos; se a abordagem está de acordo com os interesses dos alunos; se as informações são corretas e atualizadas; se o conteúdo é livre de preconceitos e estereótipos; se os conteúdos abordados nos OA requerem dos alunos conhecimentos prévios.

A preocupação com a avaliação de OA não é uma questão nova, vem sendo discutida desde a década de 90, vários autores, entre eles, Andrews e Goodson (1980), Campos (1991), Oliveira (2001), Vieira (2004), se preocuparam em elaborar algumas diretrizes para a avaliação desses.

No entanto, o crescimento dos repositórios e o grande acesso à tecnologia pelas escolas nos dias atuais intensifica a necessidade de discutir e refinar as propostas e modelos de avaliação para os OA.

Para os autores Araújo, Santos, Nascimento, Catarino, Filho e Cazarini (2007) a metodologia de avaliação de OA se divide em três categorias, dimensão física do objeto, dimensão pedagógica e dimensão cognitiva. Os aspectos físicos contemplam a modularidade, a reusabilidade, a portabilidade, a interatividade e os pré-requisitos (técnicos). Para ter uma boa dimensão pedagógica, é indispensável que o objeto de aprendizagem tenha um planejamento, no qual são estabelecidos os objetivos de aprendizagem a serem atingidos e como podem ser atingidos. Por fim a última dimensão, a

cognitiva, se divide em dois aspectos. O primeiro consiste na preferência de aprendizagem do indivíduo, no qual se refere ao modo com que cada indivíduo interpreta determinada informação e o segundo consiste na memorização e indução, na onde a aprendizagem ocorre através da relação de um conhecimento já existente e um recém-adquirido, sendo assim, a função do objeto de aprendizagem seria a de favorecer essa associação e para isso o objeto necessita ter simulações, na onde faz representações do mundo real, fazendo com que o usuário experimente de forma sintética.

Reategui, Boff e Finco (2010), entendem que os OA podem ser avaliados a partir de dois principais enfoques, o técnico e o pedagógico. Os aspectos técnicos de avaliação dos objetos de aprendizagem partem dos princípios de terem portabilidade, robustez e de uma boa interface para serem qualificados. O princípio da robustez se resume em ser um software sem erros, estável, ter escalabilidade, um controle de problemas inesperados, entre outros aspectos. O princípio da portabilidade consiste em um software poder ser transportado para outro local sem qualquer alteração, tanto no sistema, quanto no custo.

A avaliação técnica ainda pode incluir aspectos ligados ao design do OA. Uma boa interface de um objeto de aprendizagem pode facilitar no processo de aprendizagem e também facilitar seu manuseio. Esse princípio é caracterizado por seis aspectos, sendo eles: Emprego de imagens, Apresentação de textos, orientação e navegação, interatividade, estética e por fim a afetividade. (REATEGUI; BOFF; FINCO, 2010)

Questões de usabilidade também são muito importantes, os mecanismos de orientação e a navegação de um objeto de aprendizagem permitem ao indivíduo que está utilizando aquele *software* saber quais atividades já foram feitas, quais ainda estão disponíveis e qual atividade está sendo executada, pois se o objeto não contiver uma boa organização pode deixar o usuário perdido, inseguro e com medo de fazer algo errado. Os trabalhos de Donald Norman (2002) e Steve Krug (2006) também mostram como a falta de usabilidade pode afetar negativamente a utilização de um produto.

Além de todos esses aspectos, é importante que o educador verifique, se a maneira que o conteúdo está sendo exposto para os alunos está adequada ao seu nível de conhecimento e se o objeto se adapta aos diferentes estilos de aprendizagem, pois cada indivíduo se apropria de forma diferente, uns tendo mais dificuldade em certas áreas e outros mais facilidade, e o educador acima de tudo precisa conciliar as aulas dadas nas salas de informática, que são utilizados recursos digitais, com as aulas dadas nas salas habituais.

Ensino de ciências no ensino fundamental

Os recursos tecnológicos podem ser utilizados de diversas maneiras no campo educacional. Uma ferramenta tecnológica bastante promissora para melhoria da aprendizagem são os "Objetos de Aprendizagem" (OA) que se caracterizam como recursos digitais, tais como vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, mapas, jogos, simulações, animações e infográficos, que podem ser utilizados de forma isolada ou em aglomerados em um aplicativo. (Fiscarelli, 2012)

Normalmente o fracasso escolar é atribuído somente ao aluno, mas segundo Weiss (2007), a escola em seus diferentes níveis é a maior contribuinte para esse fracasso. A construção dos conhecimentos depende muito de como os conteúdos são apresentados aos alunos, dos estímulos a que eles estão submetidos e das estratégias de comunicação utilizadas em sala de aula. Conforme McDermott (1996), grande parte das falhas na

aprendizagem ocorrem porque apresentamos aos estudantes conceitos complexos e difíceis, de forma verbal ou textual.

A maioria das dificuldades encontradas pelos alunos está justamente relacionada à capacidade dos mesmos fazerem as abstrações necessárias para entender modelos, conceitos e processos do mundo natural e biológico. Portanto, explicar conceitos e fenômenos das Ciências de maneira oral ou escrita dificilmente surtirá o efeito desejado, pois exigimos do aluno um alto desempenho cognitivo, o que nem sempre é possível ou viável. (Mc DERMOTT, 1996)

Sweller (2003) chama este fenômeno de "sobrecarga cognitiva". Ela ocorre quando apresentamos ao aluno um conjunto de informações que ele não é capaz de processar cognitivamente, seja pelo excesso de informação ou pela dificuldade de transformá-las em algo compreensível para ele. Este fenômeno da sobrecarga cognitiva pode acontecer com qualquer conteúdo de qualquer disciplina, não é fenômeno de exclusividade das ciências exatas, já que não estamos nos referindo especificamente a um conteúdo, mas a forma de apresentação e representação desse conteúdo.

Neste sentido, trabalhar com ludicidade, propiciada pelos OA, possibilita ao professor desenvolver competências e habilidades de uma maneira que exija menor esforço e abstração do aluno e favoreça a apropriação de conceitos e atender aos anseios daqueles que ainda estão em processo de desenvolvimento (CAMPOS, 2008).

Uma proposta de modelo de avaliação para objetos de aprendizagem

O principal objetivo deste artigo é apresentar e verificar a pertinência de um modelo de avaliação de Objetos de Aprendizagem para uso em Lousas Digitais Interativas, esse modelo é composto por um conjunto de diretrizes ou indicadores que podem ser empregados no processo de apreciação da adequação técnica e pedagógica dos mesmos. Trata-se de uma avaliação preliminar e não em circunstâncias reais de sala de aula, portanto tem como objetivo auxiliar no processo de seleção de OA apresentam potencial para atuarem como.

Tal proposta fundamenta-se na importância das escolas e educadores e pesquisadores da área de tecnologia disporem de um instrumento preliminar para reconhecer e avaliar características importantes nestes materiais, características que podem atestar ou não sua adequação e qualidade para o processo de ensino-aprendizagem.

O Quadro 1 apresenta o conjunto de indicadores propostos, dos quais os mais presentes e recomendados na literatura sobre avaliação do OA de maneira mais ampla, outros estão sendo sugeridos a partir de nossa experiência em pesquisa e uso de Lousas Digitais Interativas no Ensino Fundamental. Tais indicadores, de uma maneira geral, são a expressão das necessidades dos usuários (alunos/Professores), explicitadas em termos quantitativos ou qualitativos, e têm por objetivo definir a presença ou ausência das características desejadas (Tsukumo,97).

Para testar o modelo foi sorteada uma amostra aleatória de 30 objetos de aprendizagem de um montante de 109 objetos de Aprendizagem destinados ao ensino de Ciências, referente ao currículo do 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Dimensões e Indicadores para avaliação de OA

Dimensão	Indicadores
Design	Visualmente atraente? Tamanho adequado da tela? Ajusta se adequadamente a tela? Faz uso adequado do teclado? Faz uso adequado do Mouse? Organizado? Padronizado? Tamanho das letras? Tamanho dos botões? Navegação padronizada?
Funcionalidades	Apresenta falha carregamento? Carregamento rápido? Falha (erro) durante a execução? Fácil de utilizar?
Qualidade Pedagógica	A Linguagem é adequada a idade? A sequencia do conteúdo é adequada? A Extensão (quantidade de informação, conteúdo, duração) é adequada? Possui erros de linguagem? Existe alguma restrição de tempo na execução das tarefas?
Objetivos de Aprendizagem	Os objetivos de aprendizagem são claros? Atende completamente o conteúdo ou tópico proposto? Os objetivos de aprendizagem podem ser cumpridos? É flexível ou permite adaptar a utilização?
Feedback	Existe um feedback ao usuário? Qual o tipo de feedback Visual, escrito, sonoro? O tempo de feedback é adequado? Existe ação corretiva para os erros dos usuários? Propostas de atividades podem ser refeitas?
Motivação	É visualmente atraente? Propõe desafios ao usuário? Está contextualizado na realidade do aluno? Oferece algum tipo de punição ao erro?

A partir do conjunto de critérios definidos no Quadro1 foi elaborado um instrumento de avaliação com características de *checklist*, ao qual cada um dos 30 objetos

foi submetido. O *checklist* tem como objetivo averiguar cada um dos atributos desejados no OA em forma de perguntas objetivas. Cada pergunta contemplava somente um atributo e tem como alternativas três tipos de respostas: “S”(Sim) para as proposições verdadeiras; “N”(Não) para as proposições falsas; “NA”(Não Aplicável) para as proposições que fazem referência a uma característica que não se ajusta ao OA que está sendo avaliado.

O preenchimento do *checklist* para cada OA aconteceu fora da sala de aula, momento em que é realizada uma exploração geral das funcionalidades e interações didático-pedagógicas propiciadas pelo recurso. Um usuário com experiência sobre o OA e currículo identificou as potenciais evidências para cada um dos critérios desejados, indicando o quanto cada evidência fornecida atende ao resultado esperado.

Resultados e conclusões

Depois de submetermos os 30 OA aos critérios de avaliação definidos, os dados foram organizados em tabelas para melhor compreensão e visualização dos resultados. Durante o processo podemos perceber que, de maneira geral, o instrumento proposto mostrou-se adequado para realizar uma avaliação prévia dos OA, pois grande parte dos aspectos essenciais e necessários para o uso desses recursos foram contemplados. Diante do grande número de critérios, optamos por comentar apenas alguns resultados que evidenciam a pertinência do modelo proposto.

Entre os objetos sorteados para a amostra encontramos a seguinte composição: 57% eram animações, 10% simulações, 29% Atividades de Exercício e Prática e 14% pequenos jogos educacionais. Dos OA analisados 84% traziam figuras ou animações no design e 100% apresentaram uma disposição adequada e equilibrada dos elementos na tela. Com relação ao uso do teclado, aspecto funcionalmente importante para as LDI, 90% não apresentavam a necessidade de utilização do mesmo, 10% não exigiam o uso e apenas 12%, dos que exigiam o uso, apresentaram dificuldades ao utilizador. No que diz respeito ao tamanho das letras e botões nas telas, todos os OA analisados foram considerados adequados neste quesito. Do conjunto analisado, 6% apresentou alguma falha durante a utilização e 96% foram considerados de fácil utilização.

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, 65% dos OA possuíam uma linguagem apropriada para a idade dos alunos, o que chamou nossa atenção, pois quase metade dos objetos analisados apresentavam elementos de linguagem que poderia dificultar a compreensão do assunto pelos dos alunos. Grande parte, 87% foram considerados bons com relação à quantidade e qualidade das informações apresentadas sobre o tópico do currículo focalizado. Verificamos que 78% dos OA foram considerados bons no que diz respeito à sequência de abordagem dos assuntos e tópicos, cabe ainda ressaltar que 16% dos objetos não exigiam um sequenciamento durante sua utilização. Em sua grande maioria (84%), os objetivos de aprendizagem foram considerados claros, o que permitiria consequentemente um bom aproveitamento em sala de aula. Aproximadamente 68% dos OA possuíam características que permitiam um uso flexível em dois ou mais temas do currículo do 3º ano do Ensino Fundamental.

Verificamos que apenas 18% dos OA, durante sua utilização, ofereciam um feedback visual ao usuário, 10% sonora e 28% de forma escrita, esse aspecto está relacionado ao fato de que a grande maioria dos OA foram classificados como animações o que normalmente não oferece muitas formas de interações com o usuário. Devido ao

mesmo fato, apenas 28% dos recursos trazia alguma ação corretiva, no caso de erro por parte do usuário, mas, em sua grande maioria, essa ação corretiva foi considerada adequada.

De maneira geral, este trabalho é uma iniciativa que oferece bases para uma possível metodologia para avaliação de OA para uso em Lousas Digitais, aspecto que é de fundamental importância para o êxito do uso da tecnologia em sala de aula. É importante reforçar, conforme Moreira [Moreira1987] declara "... não é desejável que o software educacional venha substituir situações já resolvidas de modo mais simples...". Sendo assim, verifica-se que o bom software educacional agregado, o bom uso da tecnologia da informática na educação propiciará experiências educacionais inovadoras e enriquecedoras, ou pelo menos tornará muito mais eficiente o ensino efetivado nos moldes tradicionais.

Embora alguns modelos de avaliação de OA existentes procurem cumprir os procedimentos definidos nas Normas internacionais de qualidade, é o usuário final, professor ou aluno, aquele que fará o uso do software no dia-a-dia, quem dá o veredicto final da aceitação ou rejeição. Desta forma, as metodologias de avaliação de software adotadas devem levar em consideração o paradigma educacional que permeia o software a ser avaliado, sob pena de não atender a produção e utilização de muitos aplicativos que não estarão em conformidade com os requisitos do paradigma pedagógico adotado. Assim, consideramos viável e profícuo o modelo proposto, pois busca discutir elementos e características que assegurem uma maior probabilidade de sucesso de uso da tecnologia no âmbito educacional.

Referências

ALMEIDA, R. A. ; CHAVES, A. L. ; Coutinho, F. A . **Avaliação da usabilidade e da qualidade do conteúdo de Objetos de Aprendizagem digitais sobre o sistema digestório**. In: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2010, Ponta Grossa - PR. Anais do II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2010.

ANDREWS, D. H., & GOODSON, L. A. A comparative analysis of models of instructional design. **Journal of Instructional Development**, 3(4), 2-16. 1980.

ARAÚJO, E. M. ; SANTOS, E. M. ; NASCIMENTO, E. V. ; CATARINO, I. C. S. ; FILHO, J. D. O; CAZARINI, E. W. (2007) **Proposta de uma metodologia para avaliação de objetos de aprendizagem em curso de graduação em engenharia USP** – Escola de Engenharia de São Carlos Departamento de Engenharia de Produção XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia –COBENGE

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S.; **Objetos de Aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação**. Revista Contemporânea de Educação, 128 – 148, vol. 5, n. 10 , jul/dez 2010

BAILEY, R. W. et al. **Research-Based Web Design & Usability Guidelines**. U.S. Department of Health & Human Services. Capítulo 11, pg. 101. 2003.

BECTA (2007). Learning in the 21st century. Coventry, Becta. Disponível em < <http://www.e-learningcentre.co.uk/Resource/CMS/Assets/5c10130e-6a9f-102c-a0be->

[003005bbceb4/form_uploads/review_early_years_foundation.pdf](#)> Acessado em 12 de março de 2012.

BOSLEY, C., Moon, S. **Review of existing literature on the use of information and Communication Technology within an educational context**. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby. 2003

CAMPOS, Gilda H. Bernardino de e Rocha, Ana Regina C. da. **Manual de Avaliação de Software Educacional. Relatório Técnico do Programa de Engenharia de Sistemas**. Es-232/91. COPPE/UFRJ. Janeiro/1991.

CASTRO FILHO, J. A. ; FREIRE, Raquel Santiago ; FERNANDES, Alisandra CAVALCANTE ; LEITE, Monalisa de Abreu. **Quando objetos digitais são efetivamente para aprendizagem: o caso da matemática**. In: XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 2008, Fortaleza. Anais do XIX SBIE. Porto Alegre : Sociedade brasileira de Computação, 2008. v. 1. p. 583-592.

COSTA, L. A. C. e Franco, S. R.K. Ambientes Virtuais De Aprendizagem e suas Possibilidades Construtivistas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1. Maio, 2005.

EUROPEAN SCHOOLNET (2006), "The ICT Impact Report, a review of studies of ICT impact on schools in Europe" Disponível em: <http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf> Acessado em 15 de fevereiro de 2012.

FISCARELLI, S. H.; BIZELLI, M.H.; FISCARELLI, Patricia Eliane. (2013) INTERACTIVE SIMULATIONS TO PHYSICS TEACHING: A CASE STUDY IN BRAZILIAN HIGH SCHOOL. **International Journal of Learning and Teaching**, Vol 5, No 1.

GIERE, R. (1988). *Explaining Science*. Chicago: University of Chicago Press.

GILBERT, J. K., BOULTER, C., & RUTHERFORD, M. (1998) Models in explanations, Part 1: Horses for Courses. **International Journal of Science Education**, 20, 83-97.

MCDERMOTT, L. C. (1996). **Physics by Inquiry**, Wiley, New York.

NETP- National Education Technology Plan 2010. Government Report, USA. 2010. disponível em < <http://www.ed.gov/technology/netp-2010>> Acessado em 10 de março de 2012.

NORMAN, D. (2002). **The design of everyday things**. New York: Doubleday.

PASSEY, D. et. al (2003). The Motivational Effect of ICT on Pupils. British Educational Communications and Technology Agency. Department for Education and Skills.

REATEGUI, E.; B., E.; FINCO, M. D. (2012) Proposta de Diretrizes para Avaliação de Objetos de Aprendizagem Considerando Aspectos Pedagógicos e Técnicos. **Revista Renove**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.1-10.

SANTOS, José Jefferson Aguiar dos; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva CORDEIRO. **Objetos de Aprendizagem e o Ensino de Matemática: análise de sua importância na aprendizagem de conceitos de probabilidade**. In: Anais do II Encontro Regional de Educação Matemática (II EREM). Rio Grande do Norte: 2009. Disponível em: <http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica13.pdf>. Acesso em: 11/07/2015

THOMAS, M. (2009). The interactive whiteboard revolution. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 962.

TOMASI, J. (1988). Models and modelling in theoretical chemistry. **Journal of Molecular Structure**, 179, 273-292.

TSUKUMO, A.N., et al (1997) **Qualidade de Software: Visões de Produto e Processo de Software**. In: VIII CITS - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA DE SOFTWARE: QUALIDADE DE SOFTWARE, Curitiba, Paraná, Brasil. Anais.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Avaliação de Software Educativo: Reflexões para uma Análise Críteriosa**. Disponível em: <http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmagali2.htm>. Acesso em: Mai. 2015.

Objetos digitais de aprendizagem: avaliações e considerações de professores da educação básica

Thaís Cristina Rodrigues TEZANI¹

A integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e mídias ao currículo demandam que o professor no exercício da docência *online*, além do domínio operacional das diversas ferramentas tecnológicas e de suas possibilidades para a educação, faça a leitura do mundo digital de forma crítica, o interprete e “lance sobre ele suas palavras” (ALMEIDA e SILVA, 2012, p. 54).

Este trabalho surge diante das avaliações e considerações de 15 professores da educação básica, alunos do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, na disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, a qual foi ministrada no primeiro semestre de 2015.

Nosso objetivo foi analisar as avaliações e considerações desses professores sobre objetos digitais de aprendizagem disponíveis em sites de caráter educacional, gratuitos e fácil acesso. Assim, podemos tecer considerações sobre a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem como oportunidades para repensar currículos e práticas da docência na educação básica.

As práticas pedagógicas estão passando por um processo de críticas e reformulações diante das necessidades da sociedade da informação e do conhecimento e também, em virtude do que Castells (2002) aponta como revolução tecnológica, ou seja, o domínio das tecnologias de informação e comunicação, formando a sociedade em rede que passou a ser uma expressão corrente para classificar a sociedade contemporânea da era de informação.

Vivemos em pouco tempo dois momentos significativos, ou seja, em pouco mais de 20 anos, passamos da *web* 1.0 direcionada para a informação e comunicação, marcada pela criação do e-mail e de portais de informação como o Yahoo (1994) e Google (1998) para a *web* 2.0 (2000) marcada pela criação de interfaces que valorizam a interação social, como Blogs, Wikis, Facebook, YouTube, Twitter, entre outros. Assim, a Internet é hoje um universo de comunicação, redes sociais e aprendizagem.

Os alunos atualmente são também conhecidos como nativos digitais. Conforme Palfrey e Gasser (2011, p. 13) todos os que nasceram depois de 1980 estão imersos no universo das tecnologias digitais e com habilidades para seu uso. “O mais incrível, no entanto, é a maneira em que a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca.”

¹ Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional) da Faculdade de Ciências UNESP/Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01, CEP 17033-360, Vargem Limpa, Bauru SP, contato: thais@fc.unesp.br

Portanto, os professores estão diante de inúmeros desafios, pois a cibercultura significa para a educação escolar novas potencialidades de ensinar e aprender baseadas nos princípios da flexibilidade e interconexão em várias escalas: local, regional, nacional, mundial (LÉVY, 1993; 1996; 1999).

As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação escolar contemporânea: dos professores aos objetos digitais de aprendizagem

No cenário da cultura digital, lançar sobre o mundo suas palavras pode, no contexto da internet e em especial da *web* 2.0, ampliar as possibilidades de autoria e de publicação do docente, mediador e discente. Publicar aqui entendido como tornar público, levar ao conhecimento de todos, estendendo as palavras para além da sala de aula presencial ou virtual, ao mundo todo (ALMEIDA e SILVA, 2012, p. 54).

Diante das possibilidades que as tecnologias podem proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem na escola contemporânea, inúmeros temas podem ser abordados, entretanto optamos por discutir (mesmo que brevemente) sobre formação de professores para o uso racional das TDIC e objetos digitais de aprendizagem.

As peculiaridades da sociedade da informação e do conhecimento proporcionaram alterações sociais e políticas. E, na escola, contribuíram para repensar decisões, orientações e novas ações em relação ao trabalho com os conteúdos curriculares, de modo a atender as atuais necessidades formativas dos alunos e assim proporcionar aprendizagens.

A educação escolar está articulada ao ritmo do progresso tecnológico o que demanda novas exigências tanto na formação como nas práticas. Para Barros (2009, p. 62):

O uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, e necessita que o docente apresente uma série de habilidades e competências. Além de competências técnicas, exige também as competências pedagógicas, as mais importantes para a gestão das tecnologias para o ensino. Ressalta-se que as tecnologias têm várias possibilidades na educação, que vão desde os antigos recursos audiovisuais até os aplicativos de software e atuais recursos da internet (BARROS, 2009, p. 62).

Nessa direção Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que diante das novas condições sociais e educacionais em virtude das tecnologias, os processos de ensino e aprendizagem sofreram alterações e a formação de professores deve acompanhar essa nova perspectiva, ou seja, há necessidade de repensar a formação articulada com o uso das tecnologias.

Inúmeros estudos relacionam as TDIC na formação de professores, podemos destacar brevemente: Almeida e Valente (2012); Almeida e Silva (2011); Almeida e

Assis (2011), pois foram desenvolvidos em diferentes situações de formação e apontaram resultados satisfatórios, desde a exploração da comunicação multidirecional síncrona e assíncrona até a representação do pensamento dos participantes.

As práticas pedagógicas unidirecionais baseadas na centralidade do professor e na transmissão passiva dos conteúdos não atendem mais às necessidades de aprendizagem dos alunos. A teoria de Daydov (1978) pode nos ajudar a compreender um pouco melhor esses aspectos, para isso dois pressupostos são fundamentais: a atividade representa a ação humana que se concretiza pela mediação da relação entre o sujeito da aprendizagem (homem) com os

objetos da realidade; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores origina-se nas relações sociais do sujeito com o contexto social e cultural no qual está imerso.

Sua concepção de ensino desenvolvimental tem como pressuposto básico a teoria histórico-cultural e que adota como fundamento que a educação escolar e o ensino são formas universais e essenciais para o desenvolvimento humano e estão intrinsecamente interligados aos fatores individuais (atividade interna) do sujeito e do contexto sociocultural. Destacamos ainda três contribuições fundamentais da sua teoria (DAVYDOV, 1978):

Integração entre os conteúdos científicos e o desenvolvimento dos processos de pensamento.

Necessária correspondência entre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos no processo de aprendizagem.

Fundamentação teórica dos professores no conteúdo das disciplinas e também na sua prática.

Mas, sendo a escola responsável pelo ensino dos conteúdos científicos, por que os alunos não aprendem?

Pesquisas realizadas por Silva e Davis (2004) afirmam que a permanência (ainda) de práticas advindas da pedagogia tradicional e que numa formatação defasada, equivocada e antiquada ainda prevalecem na prática dos professores. Porém, encontramos também o que podemos nomear como uma pedagogia mais atualizada aos dias atuais, pautadas no papel ativo dos alunos, sujeitos do processo de aprendizagem na educação escolar, construção de conceitos baseados nos contextos dos alunos, articulação intrínseca entre realidade e conhecimento, currículo flexível no qual há possibilidade de construção de situações de interação, cooperação e aquisição de novos conhecimentos.

Nessa concepção, a prática docente não pode ser considerada como intencional ou abstrata, pois o professor desenvolve sua prática marcada por valores e repleta de sentido. Assim, há articulação entre a atividade de ensino do professor e de aprendizagem do aluno, de modo que proporcione aos alunos adquirir o pensamento teórico-científico e conseqüentemente ampliação do desenvolvimento mental.

A apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação e seu uso inovador podem se iniciar, mas não se limitam ao uso de tecnologia ou mídias no processo de ensino e aprendizagem e não se encerram com a descoberta de novos contextos de sua utilização. Envolvem, nesse processo, a consciência do papel dos agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital, sua inserção neste mundo e, ainda, a recontextualização de sua prática

pedagógica e sua integração ao currículo (ALMEIDA e SILVA, 2012, p. 53).

Desta forma, marcado por práticas comunicacionais baseadas na liberação da autoria, do compartilhamento, da conectividade e da colaboração é que o trabalho com os objetos digitais de aprendizagem ganha espaço na educação escolar contemporânea e pode ser uma possibilidade para o professor trabalhar os conteúdos científicos.

“Há dois caminhos possíveis diante de nós: um em que destruímos o que é ótimo na internet e na maneira como os jovens a utilizam, e outro em que fazemos escolhas inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante na era digital” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 17).

Objetos de Aprendizagem são considerados “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino” (WILEY, 2000, p. 3). Estes podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides ou complexos como uma simulação. Atualmente, existem inúmeros objetos de aprendizagem disponíveis na internet ou em CD-ROM.

Eles se utilizam de imagens, animações e tem um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto (BETTIO e MARTINS, 2004).

Pesquisadores indicam vários fatores que favorecem o trabalho dos conteúdos curriculares por meio dos objetos de aprendizagem (LONGMIRE, 2001; SÁ FILHO e MACHADO, 2004). Podemos, então, descrever aspectos como:

- a) Flexibilidade: os objetos de aprendizagem são construídos de forma simples e, por isso, já nascem flexíveis, de forma que podem ser reutilizáveis sem nenhum custo com manutenção.
- b) Atualização: como são utilizados em diversos momentos, a atualização dos mesmos em tempo real é relativamente simples, bastando apenas que todos os dados relativos a esse objeto estejam em um mesmo banco de informações.
- c) Customização: cada instituição educacional pode utilizar-se dos objetos e arranjá-los da maneira que mais convier.
- d) Interoperabilidade: podem ser utilizados em qualquer plataforma de ensino em todo o mundo.

Assim, consideramos objetos digitais de aprendizagem os recursos disponíveis na web com a finalidade de ensinar algo e desta forma contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Os caminhos da pesquisa

Antes de descrevermos os caminhos os quais percorremos para coletarmos os dados empíricos desse estudo, cabe destacar que nessa proposta concebemos o professor não como construtor de objetos de aprendizagem, mas avaliador do que já foi produzido e está disponível na web gratuitamente para uso.

Os dados aqui apresentados foram coletados com 15 professores da educação básica, alunos do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru, na disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, a qual foi ministrada no primeiro semestre de 2015.

Iniciamos os trabalhos com revisão da literatura sobre formação de professores, TDIC e objetos digitais de aprendizagem. Após esses estudos teóricos e início das atividades da disciplina, elaboramos um protocolo de avaliação de objetos digitais de aprendizagem disponíveis em sites de caráter educacional, gratuitos e fácil acesso, específico para os professores daquele contexto. Esse tipo de avaliação já foi realizado pela pesquisadora com outros públicos e outros contextos, mas para esse trabalho consideramos adequado apresentar essa amostra.

Após a elaboração do protocolo de avaliação de objetos digitais de aprendizagem, realizamos a seleção dos objetos digitais de aprendizagem que seriam avaliados. Esses objetos foram selecionados em virtude da faixa etária dos alunos da educação básica. Em seguida, aplicamos o protocolo de avaliação com os 15 professores, descrevemos e categorizamos os dados.

As avaliações e análises dos professores

A disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, foi ministrada no primeiro semestre de 2015 e tratou das seguintes temáticas: retrospectiva da evolução tecnológica; as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); nativos digitais; teorias que embasam a prática pedagógica com o uso das TDIC.

Selecionamos para avaliação três sites de caráter educacional, gratuitos e fácil acesso que contém objetos digitais de aprendizagem, foram eles: IBGE 7 a 12 (www.ibge.gov.br/7a12); Plenarinho (<http://www.plenarinho.gov.br>); Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>).

O protocolo de avaliação foi dividido em 10 blocos temáticos e questões. Agrupamos os alunos para a realização da avaliação em grupos de 5 alunos por sites. Para apresentação das respostas dos professores

Portanto, de acordo com o apresentado no Quadro 1 os professores consideraram os

objetos digitais de aprendizagem disponíveis nos sites adequados para o trabalho articulado com os conteúdos curriculares e assim facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, conforme aponta Barros (2009).

Desta forma, como afirmam Almeida e Valente (2012); Almeida e Silva (2011); Almeida e Assis (2011), o trabalho com as TDIC não deve ser mais um componente curricular ou uma obrigatoriedade e sim uma proposta transversal de exploração do virtual como possibilidade de ensinar e aprender.

Considerações finais

A formação de professores para o uso das TDIC como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem, articulando os conteúdos curriculares é um desafio e uma realidade. Com os inúmeros materiais disponíveis atualmente nos resta saber avaliar e utilizar, levando em consideração a usabilidade e interatividade que a web 2.0 possibilita. Há que se investir na formação e na divulgação de projetos dessa natureza.

Consideramos que há necessidade de investigação sobre as TDIC na prática docente, pela possibilidade de se identificar aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem e numa perspectiva de novas competências pedagógicas. A complexidade do impacto das TDIC na educação escolar nos possibilita a investigação da aplicabilidade desses recursos com os nativos digitais.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; ASSIS, M. P. Integração da Web 2.0 ao Currículo: A Geração Web Currículo. **la educ@ción revista digital.**, v.145, p.1 - 24, 2011. Disponível em: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/articles/ART_bianconcini_ES.pdf. Acesso em 30 de maio de 2012.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP). , v.7, p.1 - 19, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em 26 de abril de 2012.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Políticas de educação e comunicação no Brasil: o design didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência online. In:

SILVA, Marco. (Org.). **Formação de professores para docência online**. 1ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, v. 1, p. 53-66.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras.** , v.12, p.57 - 82, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

BETTIO, R. W. de; MARTINS, A. **Objetos de aprendizado: um novo modelo direcionado ao ensino a distância**. Documento online publicado em 17/12/ 2004: Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>>. Acesso em: 20/05/2006.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 6ª. Edição. 2002.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1978.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONGMIRE, W. **A Primer On Learning Objects**. American Society for Training & Development. Virginia/USA. 2001.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. de C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem**. Documento online publicado em 17/12/2004: Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=5939>>. 2004. Acesso em: 20/03/2006.

SILVA, F.G.; C. Davis. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, 2004, p. 633-661.

WILEY, D. (2000) **The instructional use of learning objects**. On-line version. Disponível em: <<http://reusability.org/read/>>. 2000. Acesso em: 20/02/2007.

Nas tramas do *audioler: podcasts* para ensinar e aprender

Maria Regina MOMESSO¹

Eduardo YOSHIMOTO²

A complexidade de nossa linguagem é uma das características que nos diferencia das demais espécies de vida do planeta. Nela, como seres humanos, inventamo-nos e nos reinventamos, construímo-nos e nos desconstruímos, reproduzimos e rompemos. É na difusão da linguagem que se dá a comunicação.

Conforme Charaudeau (2007, p.276):

Nós, seres sociais, somos uma mistura de desejo e de racionalidade que nos leva a preferir a desordem à ordem, para poder traçar hipóteses sobre as causas da desordem, imaginar possíveis ordenações, para, no fim das contas, confrontar-nos com nosso próprio destino de seres coletivos.

A partilha da comunicação com o outro, passando por gerações, criou o que chamamos de cultura. Essa transmissão era feita oralmente, até que se deu a invenção da escrita.

Com o surgimento de uma forma de transmitir e armazenar o som, transforma-se novamente a relação dos seres humanos com a comunicação.

Pretende-se nesse trabalho discutir alguns aspectos de como a oralidade se relaciona com a escrita, procurando algumas pistas de como os significados se constroem a partir dessa relação, abordando a experiência dessa prática pedagógica que está em curso desde o ano de 2012.

Nessa prática é utilizado o áudio e a escuta como elementos centrais no desenvolvimento de pequenos programas - os *podcasts*³

Com a possibilidade tecnológica do áudio, surge o primeiro meio de comunicação de massa: o rádio. Sua influência era muito grande no início do século XX, pois o rádio não só atingia várias pessoas ao mesmo tempo nas cidades, mas ia além, atravessava as fronteiras dos países no mundo todo.

Na atualidade, a linguagem do rádio ressurgiu, primeiro na *internet* por meio das *web* rádios, com os mesmos significados do suporte antigo e depois ressignificado, com o *podcast*.

¹ 1Doutora em Linguística (UNESP, Araraquara,SP) e Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais (UNESP, Bauru,SP). Pesquisadora e docente do Mestrado em Educação Sexual – UNESP, Araraquara,SP e docente do CTI-UNESP, Bauru,SP. Líder GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos). Área temática de pesquisa: em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discurso.

² Mestre em Linguística (UNIFRAN) e especialista em Design Instrucional (UNIFEI). E as suas graduações? Pesquisador participante do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) da (CTI-UNESP, Bauru/SP GESTELD/Universidade do Estado de São Paulo - UNESP – CEP – Bauru – São Paulo – Brasil – eduyoshimoto@gmail.com

³ Podcast é um arquivo digital de áudio do tipo MP3, atualmente este tipo de arquivo pode ser produzido de forma rápida e simples sem grandes custos com software ou hardware. A palavra é uma junção de Pod-Personal On Demand, numa tradução literal, pessoal sob demanda, retirada de i-Pod e broadcast, transmissão de rádio ou televisão (A. A. CARVALHO; AGUIAR, 2012).

Existem deslocamentos de sentidos desse suporte quando passa a ser utilizado na internet. Procura-se nesse trabalho abordar alguns desses deslocamentos e relacioná-los com a escuta. Para investigar as condições de produção do áudio, recorreremos a estudiosos da oralidade, do gênero radiofônico, da música, do discurso, chegando-se a algumas hipóteses das possíveis articulações desses elementos, resultando na trama proposta por essa investigação.

Por fim, a trama chega à continuação do desenvolvimento de uma conceituação que propõe o estudo das práticas da linguagem oral e da linguagem radiofônica atualizada digitalmente. Esse movimento cíclico de “volta à oralidade” resulta na exploração do conceito de *audioler*⁴.

Descrição do trabalho desenvolvido

A estratégia de desenvolvimento da *web* rádio passa por algumas iniciativas pontuais que contribuem para sua estruturação e, finalmente, sua implantação, conforme descrito abaixo:

A fase de implantação começou com a produção de *podcasts*, os quais são arquivos em áudio no formato *MP3*, produzidos em episódios e distribuídos com tecnologia *RSS*⁵ (A.

A. CARVALHO; AGUIAR, 2009), com conteúdo educacional, cultural, informativo e de entretenimento. Esses conteúdos foram desenvolvidos na primeira etapa do projeto piloto para familiarização dos alunos com o processo de produção radiofônico.

O processo de articulação da pauta, o roteiro, passando pela locução até a montagem dos episódios, foram repassados aos alunos e professores por meio de capacitação. Os programas são de curta duração (2 a 4 minutos), abordando conteúdos de sociologia e temas variados.

Depois de implantado o *podcast*, passa-se para a segunda fase: a implementação do *vodcast*, arquivos em formato *MP4* no mesmo formato de episódios do *podcast*, mas com o registro do vídeo. Esse formato somente complementaria o formato de áudio, utilizando-se a mesma estrutura de gravação (optou-se nesse projeto ficar, a princípio, somente com os *podcasts*).

Na terceira fase, foi realizada a seleção de toda a produção feita em episódios de *podcast* e montando-se uma grade de programação para a rádio *web*. O acúmulo dos episódios selecionados no decorrer do desenvolvimento do projeto vai aumentar gradativamente a grade de programação da rádio.

É desejável que a *web* rádio estabeleça parcerias com rádios convencionais, como as rádios comunitárias, comerciais ou universitárias, com o objetivo de divulgar sua programação para que esta chegue ao maior número de pessoas possível.

Em relação pessoas envolvido, no caso da experiência aqui relatada, foi formada uma equipe composta pelos bolsistas do Projeto OBEDUC “Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de leitura e escrita na educação básica, ensino fundamental e

⁴ Esse conceito está em construção. Foi cunhado pela Doutora em lingüística Maria Regina Momesso (2013) para designar a leitura por meio da escuta em suporte digital. É um neologismo a partir da junção de duas palavras: áudio- considera-se como os sons gerados ou gravados por meio de suporte tecnológico; e ler-refere-se à decodificação da linguagem.

⁵ *RSS* é um subconjunto de "dialetos" *XML* que servem para agregar conteúdo ou "*Web syndication*", podendo ser acessado mediante programas ou sites agregadores. É usado principalmente em *sites* de notícias e *blogs* (MÜLLER, 2012).

médio”. Estes se ocuparam da pesquisa dos meios e do treinamento da equipe de produção nas escolas parceiras.

O treinamento da equipe de produção ocorreu por meio de material didático produzido com as pesquisas que estão em andamento, subsidiadas por estudos teóricos em radiodifusão, e o contato com profissionais⁶ de rádio educativa, como produtores, radialistas e técnicos, bem como produção de material piloto para ser utilizado como parâmetro e modelo. Essas pesquisas resultaram no desenvolvimento de uma oficina de rádio e *podcast* que, inserida em arquivo no formato de apresentação, foi multiplicada entre os participantes e disponibilizada em *blog* no endereço: <http://socionismo.blogspot.com.br/>. Nela são abordados quatro tópicos principais: 1- A pauta; 2- O roteiro; 3- A locução; 4- Edição;

A equipe de produção da escola piloto é acompanhada por um monitor bolsista do Projeto Observatório da Educação, no que compete a informações sobre recursos teóricos e técnicos envolvidos na produção de material.

A competência em selecionar, gerenciar e produzir o material inicial em *podcast*, e posteriormente outros materiais, ficou a cargo de coordenadores, professores e alunos, que se engajaram no projeto na unidade escolar participante.

Depois de algumas experiências no decorrer do projeto, percebeu-se a necessidade de adaptar ou aperfeiçoar algumas ações anteriormente planejadas. A princípio eram feitas reuniões com uma equipe determinada fora do período de aulas, isso ocorreu no ano de início do projeto em 2012; posteriormente a mesma produziria pauta, roteiro, locução e edição dos programas.

Essa iniciativa centralizada mostrou-se inadequada para as condições de produção da escola participante, pois se restringiu a um grupo específico, ocasionando a dificuldade de trazer os alunos para escola em períodos contrários ao turno de estudos. Outra questão foi de ordem burocrática e de responsabilidade, pedir formalmente autorizações para os pais dos alunos, por exemplo, além da indisponibilidade de horários por parte de muitos deles.

Decidiu-se pela realização das gravações dentro do período de aulas, aproveitando as aulas vagas do professor, as chamadas “janelas”, mas essa iniciativa também se mostrou insuficiente.

Devido às questões expostas acima, optou-se no ano seguinte (2013) por realizar as atividades com todos os alunos no formato de grupos de trabalho previamente definidos, descentralizando a produção.

No ano de 2014 foram propostos temas norteadores para os trabalhos num primeiro momento, depois temas livres, além da gravação do áudio ficar a cargo dos próprios alunos, em seus celulares ou computadores. Essa iniciativa se mostrou mais eficaz que a anterior, sendo produzidas inúmeras gravações, dezenas de minutos de áudio.

A princípio os temas tratados foram relacionados com a disciplina que ministramos na referida escola - a Sociologia – e, em concordância com a matriz curricular para o ensino médio, num segundo momento foram propostos temas pelos próprios alunos como visto no quadro abaixo:

⁶ Professor de comunicação e radialista Reginaldo Viana da Rádio - Veritas FM 102,7 - ligada à Universidade Sagrado Coração – USC campus de Bauru, e o técnico em programação e sonoplastia Renato Posca, da Rádio UNESP FM 105,7 - ligada à Universidade do Estado de São Paulo – UNESP - campus de Bauru.

Quadro 1

2º BIMESTRE	
1º ano	
- O que é sociologia? - O que é o conhecimento científico?	- O que é o senso comum? - O que é o olhar crítico?
2º ano	
- Cultura regional: Sudeste - Cultura regional: Sul - Cultura regional: Centro-Oeste	- Cultura regional: Nordeste - Cultura Regional: Norte
3º ano	
-Cidadania na atualidade - Direitos humanos - Direitos civis	- Direitos políticos - Direitos sociais
3º BIMETRE	
1º ano – temas livres propostos por alunos	
- <i>Bullyng</i> - Copa do mundo - Política - Área 51 - Tecnologia e educação - Ensino público	-Redes Sociais - Corrupção - Aplicativo <i>Secret</i> - Preconceito - Arte - História do rock
2º ano – temas livres propostos por alunos	
- Tecnologia - Redes sociais - Relacionamentos à distância - Preconceito em relação aos <i>games</i> - Crise hídrica - Invasão de privacidade	- Racismo - Resenha de filmes - Indústria cultural e consumismo -Educação -Dicas de vestibular - Futebol
3º ano – temas livres propostos por alunos	
- Crise hídrica - Anarquismo - O ebola - Curso de direito - Câncer de mama - Animais domésticos	- Corrupção - Trabalho escravo - Guerra na Síria - <i>Linkedin</i> - Curso de nutrição - Legalização da maconha

Os alunos em grupo utilizaram as orientações da capacitação, os recursos que tinham disponíveis para a gravação e edição, desde celulares até programas específicos de edição de som.

Os áudios consistiram em gravações simples, utilizando somente a voz e um celular, e também gravações mais elaboradas, com vinhetas de abertura, música de fundo (*background*) e efeitos sonoros gravados em estúdio. Dessa maneira, começou-se a pensar na coleta de material bruto de áudio para possível edição.

Em 2014, como nos anos anteriores, foi aplicada uma oficina de rádio e *podcast* durante as aulas de sociologia e, ao término desta, disponibilizamos o material digital no *blog*⁷.

Resultados obtidos

Em primeiro lugar é importante ressaltar que houve um estranhamento quando da proposta de gravação apenas do áudio, afinal os estudantes estão mais acostumados ao mundo das imagens de trabalhos escritos, do *selfie* e do *youtube*.

No segundo momento, o áudio despertou grande interesse, pois foi algo inusitado o “velho” como “novo”, ou melhor, como nos ensina Michel Foucault (1996, p. 26): “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”

A surpresa inicial dos estudantes quanto a gravação somente em áudio reforça o atual domínio da imagem, sendo a proposta de desenvolver um trabalho de áudio lidando com a escuta muito pertinente. Alguns autores do século passado defendem posições nesse sentido.

M. V. Carvalho (2014, p. 65) cita alguns exemplos em que a cultura da escuta transcende a esfera musical, com relevância filosófica em Wolfgang Iser (1993 apud M. V. CARVALHO, 2014, p. 65) onde analisa uma “cultura de audição” como alternativa a uma “cultura da visão” imposta desde Heráclito e Platão, indissociável, segundo ele, de um modelo de civilização com relações de dominação do homem e da natureza.

Nesta mesma linha, Jameson (1991 apud M. V. CARVALHO, 2014, p. 65) defende a existência de um processo de desumanização centrado na cultura da imagem. Finalmente, na ópera de Luigi Nono, sem visualização cênica, há a ideia de que uma cultura da escuta poderia reabilitar a interação sócio-comunicativa e restituir seu potencial crítico e emancipatório, o mito de Prometeu⁸ e a essência da libertação.

A proposta desse trabalho não é tão radical quanto substituir a cultura da imagem por uma cultura da escuta, mas pretende proporcionar outros “canais” sensíveis que não se resumam somente à cultura da imagem, pensar uma maior equidade desses sentidos. A resposta ao áudio foi muito positiva tanto na produção quanto nas audições feitas posteriormente.

Este “dizer”, frequentemente é trabalhado na escola somente como forma avaliativa, seminários, leituras em voz alta, entre outras. Essas práticas discursivas podem ter um horizonte de possibilidades limitado. Como diz Momesso:

É necessário primar por práticas educacionais que ajudem a (re)construir cidadãos capazes de lidar com o progresso tecnológico, participando dele e de suas conseqüências, que este cidadão possa ser

⁷ <http://socionismo.blogspot.com.br/>

⁸ É um mito criado por Hesíodo, o Titã Prometeu roubou o fogo dos deuses e o deu aos homens (GAMA, 2015).

consciente de que o seu discurso também faz parte da construção da historicidade desse processo (Momesso, 2012, p. 73).

Na escola atual, um texto escolhido pelo professor em função de um determinado conteúdo é um veículo de um saber institucionalizado, autorizado e quase nunca questionado, é o saber aceito e conservado de uma comunidade (CORACINI, 1991).

É preciso romper com a cristalização dos discursos, esse exercício de construção é permanente, formar um cidadão crítico consciente é também dialogar, desestabilizar os saberes e construir outros saberes, é ensinar e aprender também.

Considerações

Existem características que fazem do rádio, da *web* rádio e do *podcast* meios em que os efeitos de sentidos entre os interlocutores sejam outros. Nas décadas passadas, o cinema e a televisão conquistaram espaços que eram dominados pelo rádio.

Assim, pode-se falar de uma cultura da imagem que se propagou a partir do momento em que a televisão se tornou um veículo de massa, como anteriormente o rádio o foi. A escrita nos permite, por meio dos textos, criar paisagens, feições de personagens, lugares e até mesmo sons que são sugeridos pelos autores.

Segundo Barbosa Filho (2003), uma das características do rádio, de sensorialidade do rádio, é o poder de formar imagens. Como se trata de um meio “cego”, a linguagem do rádio estimula a imaginação, o ouvinte participa da mensagem, constrói um diálogo mental.

Em grande medida essa criação é pessoal, no sentido das experiências e contatos que são vivenciados. A partir desses, reconstrói-se o texto com essas referências que se têm e fazem parte da cultura local, bem como toda essa experiência constrói as imagens de outras culturas.

A viagem no texto suscita essa criatividade que é co-autora, realiza-se em nossas mentes e traduz a ambientação de uma história não vivida. Quando se tem um texto interpretado, seja ele no teatro, cinema ou televisão, essa co-autoria das imagens se transforma em sentidos outros da nossa percepção, estamos imersos na imagem e os referenciais estão lá, já construídos.

Na atualidade, parcelas significativas de pessoas ligam-se às telas, seja no celular, *notebook*, computador, não mais somente à televisão ou ao cinema. Cada vez mais imersos no mundo virtual em que se confundem os textos, imagens e sons.

De outro lado, a escuta está cada vez mais difícil de ser realizada nesses tempos, é raro parar para dar atenção às pessoas, todos estão muito ocupados correndo o tempo todo.

Em todos os aspectos da vida estamos vivendo essa escalada sem fim e na educação não poderia ser diferente, existe a mesma dificuldade de compreensão, de aprendizagem. O valor da educação e da aprendizagem no ambiente líquido-moderno está mais centrado na possibilidade de sua renovação, a todo momento e durante toda a vida, que na formação do “eu” em si, reproduzindo a lógica do mercado, do consumo e do descartável (BAUMAN, 2007, p.163-164).

A dicotomia entre o dinâmico (movimento da imagem e da busca incessante por coisas em nossa sociedade) e o estático (do tempo que se deve parar para escutar). Esse contraponto traz a perspectiva dos estudos do audioler. Por outro lado, escuta do rádio não requer o mesmo tipo de atenção como a leitura exige; a escuta pode se dar num espaço onde é possível realizar simultaneamente diversas atividades (CHARAUDEAU, 2007, p. 109).

É interessante fazer um contraponto a essa situação: para escutarmos o áudio, sobretudo o rádio ou o *podcast*, podemos realizar outras tarefas; mas, e se subvertermos essa lógica e realizarmos essa escuta em um ambiente calmo e sem estímulos visuais, apreciar a palavra e deixar de seguir a lógica das multitarefas?

O audioler pode proporcionar as duas situações: realizar outras tarefas concomitantes à escuta ou simplesmente apreciar o que é dito. A linguagem humana em sua essência é oral, mas com a tecnologia essa originalidade da voz de cada ser humano está cada vez mais massificada. A proposição é cada vez mais forte de utilização de auxiliares tecnológicos para uma atividade que é humana, a comunicação.

A proposta do audioler não é aceitar a total substituição da fala humana por uma tecnológica, mas tentar resgatar de alguma maneira essa escuta qualificada que parece cada vez mais distante nos dias atuais.

Referências

BARBOSA FILHO, André. Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003.

BAUMAN, Zygmund. Vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2007.

CARVALHO, A. A., AGUIAR, Cristina & MACIEL, R. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. Braga. UMINHO, 2009. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Pocasts.pdf>>. Braga, Portugal. Acesso em: 22 de Maio de 2012.

CARVALHO, Mário Vieira de. Escutar a literatura: universos sonoros da escrita. Lisboa. Edições Colibri, 2014.

CORACINI, Maria José R. F. Um saber persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. Campinas. Pontes editores, 1991.

FOCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 26 p.

GAMA, Ruy. Uma declaração de intenções: o mito de Prometeu. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. USP-SP. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/73402/77144>> acesso em 23 de julho de 2015.

MOMESSO, Maria Regina. Diário de classe virtual: Práticas educacionais transtextuais e transdiscursivas. Revista Linha D'Água. São Paulo: Editora da USP, 2009. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37326/40046>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2012

Transmídia e educação

Paulo Henrique Ribeiro CARDOZO

A narração de histórias nasce nos primórdios da raça humana. Desde o momento mais remoto que se conhece da humanidade, a história vem sendo contada, utilizando os recursos de cada momento. No início era algo parecido com traços, rabiscos, desenhos, à época chamados pictogramas que faziam nascer algo que depois seria parte da história.

Antes do papel inventado pelos chineses e levado ao mundo ocidental no século XII, os tais registros pictográficos eram apresentados de diversas formas como peles de animais, tábuas de argila e pergaminhos. A prensa, criada por Gutenberg no século XV, permitiu a reprodução documental, preservando-se a integridade dos escritos originais. Contribuiu ainda para que as informações, antes restritas às igrejas, pudessem ser difundidas de modo a socializar o conhecimento.

Muitas transformações foram observadas na linguagem das mídias ao longo do desenvolvimento da sociedade e da evolução tecnológica, porém as narrativas permanecem sendo a maneira mais comum de se contar histórias que envolvam e seduzam o público, já que trazem uma carga emocional que segue atraindo as pessoas a que se destinam. (SALMON 2007, 2008). As narrativas que hoje se observam na TV, nos seriados e nos quadrinhos, por exemplo, seguem os modelos encontrados nas revistas do século XIX (MACLUHAN apud BRIGGS & BURKE, 2004 p.14) observando-se, como já mencionado, as atualizações dos cenários e da ambiência da atualidade.

Desde os registros pictográficos, passando pela oralidade e o surgimento do alfabeto, contando com a contribuição importante da fotografia, do cinema, chegando às mídias de massa como rádio a TV e à internet, o que se pode observar é que o sistema narrativo tem se tornado cada vez mais complexo, modificando de modo significativo as relações humanas. Marshal McLuhan destacou a mudança sofrida pela sociedade comparando o comportamento social antes e depois do advento da prensa de Gutemberg que possibilitou a um número maior de pessoas terem acesso à informação e a partir desta, construir um ponto de vista acerca do que era informado.

Assim como a interpretação literal, ou "letra" do texto passou a ser identificada com a elucidação, ou luz sobre o texto, em contraste com a iluminação por transparência, ou luz através do texto, também veio a dar-se importância equivalente ao "ponto de vista" ou à posição fixa do leitor: "de onde estou colocado". Esse relevo ou acentuação visual era completamente impossível antes de haver a imprensa aumentado a intensidade visual da página escrita pela sua completa uniformidade e repetibilidade. (MACLUHAN, 1972 p. 147)

Fica exposto que o avanço tecnológico impôs impacto relevante na maneira pela qual a sociedade passou a receber a informação e ainda, como isso mudou o modo de pensar e de agir das pessoas, se comparado ao método manuscrito de produzir informação.

Pode-se imaginar que esse impacto se deu com maior intensidade entre os séculos XVI e XIX, mas a história nos apresenta outro cenário. O século XX é o período

da história em que o ser humano e suas relações foram mais significativamente impactados pelas mudanças tecnológicas, mas a invenção da energia elétrica no final do século XIX foi o que propiciou que a velocidade da evolução tecnológica alcançada nos séculos XX e XXI chegasse ao que se conhece e se desfruta hoje.

[...] às três da tarde do dia 4 de setembro de 1882, (Thomas) Edison instruiu o chefe de sua equipe de eletricidade, John Kieb, ligar uma chave na central de Pearl Street, liberando a corrente de um de seus geradores. [...] No dia seguinte, como ele mesmo disse à reportagem do New York Herald “num piscar de olhos a área compreendida pelas ruas Spruce, Wall, Nassau e Pearl Street iluminou-se”. (Carr, 2008 p.34)

Nos últimos 50 anos, há uma mudança de paradigma no que tange à produção e recepção de informação. A partir da metade do século passado a produção e veiculação das informações, do entretenimento e tudo que se referia a esse universo, era prerrogativa de emissoras e grandes conglomerados de comunicação em via de mão única. Isso quer dizer que o público espectador atuava apenas como receptor do que era produzido, sem a possibilidade de ser este o emissor de opinião e muito menos de ser o construtor da programação.

Entre os séculos XV e XX a evolução da escrita nunca deixou de ocorrer, mas o poder de decisão, de interferir no que é noticiado e oferecido enquanto programação, a sociedade só viria a ter mesmo na segunda metade do século XX. A introdução dos meios tecnológicos modernos como internet e redes sociais na vida cotidiana, transformou a maneira que a sociedade tem de contar suas histórias, já que hoje o usuário compartilha as próprias histórias se valendo do ambiente virtual e pode criar avatares¹ para sua própria existência numa mescla constante entre ficção e realidade. Não há mais como imaginar que o consumidor de informação, hoje denominado usuário, se permita ser informado sem que seja co-protagonista do cotidiano. Hoje ele busca conteúdo, ajuda a construir, fabrica, compartilha informação, entretenimento e tudo que possa ser dividido com os grupos de que este faz parte. A geração Z² busca tudo o que precisa ou deseja na net, como se quisesse dividir a vida com o mundo inteiro. Nesse sentido, é curioso como algo que parece ser tão atual e intrínseco à vida do jovem do século XXI havia sido antevisto como sendo a Aldeia Global descrita McLuhan (1964). É a necessidade de ver e ser visto constantemente.

Esse comportamento gera construção de repertórios culturais próprios na medida em que as experiências desse jovem alcançam seus pares enquanto ele próprio é alcançado pelas experiências dos outros jovens. É uma troca constante. A construção dessa cultura denomina-se socioconstrutivismo e foi defendida pelo psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, que entendia que as crianças deveriam construir seu repertório cultural a partir das experiências e vivências próprias de experimentação social.

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo,

¹ São figuras semelhantes ao usuário que transita nas redes de relacionamento, permitindo a personalização dentro do computador, ganhando assim um corpo virtual. É uma espécie de transcendência da imagem da pessoa real.

² Indivíduos nascidos a partir da segunda metade da década de 1990.

independentes da informação do ambiente. Em Vygotski, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA,1995, p.57).

Dessa forma, as ideias são contadas de modo a trazer para o contexto as vivências reais e as ficcionais fazendo surgir uma maneira contemporânea e modificada de narração.

Com o surgimento de novas alternativas de meios digitais, sobretudo com a mescla entre mídia e informática, o surgimento da internet e algo novo na possibilidade de distribuição de conteúdos, aparecem mudanças significativas nas formas e modos narrativos, em larga medida, influenciados pela mescla dessa modernidade midiática e a forma convencional de se construir a narração (LEMOS, 2005). No passado a história podia ser contada de várias formas como desenhos, textos, maneiras de agir como rituais, por exemplo, (BRIGGS & BURKE, 2004) o que poderia nos levar à falsa ideia de que hoje, com o desenvolvimento da convergência internet e informática, o que foi usual no passado estaria fora de propósito. Na verdade, a convergência midiática acabou por oferecer àquele que narra várias maneiras diferentes de contar a mesma história. A narrativa usada no passado ganhou alternativas para, a partir do ambiente midiático contemporâneo, ter sua difusão muito mais completa, em virtude das novas plataformas de que dispõe o contador da história da atualidade. É a cultura da convergência a que se referiu o pesquisador Henri Jenkins (2006).

Bem-vindo à cultura da convergência, onde mídias antigas e novas colidem, onde mídias corporativas e populares se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor de mídia interagem de formas imprevisíveis. Cultura da convergência é o futuro, mas está tomando forma agora. Os consumidores serão mais poderosos dentro de cultura da convergência, mas apenas se reconhecer e usar esse poder como consumidores e cidadãos, como participantes plenos em nossa cultura. (JENKINS, 2006b, p.259-260)

Isso já havia sido preconizado pelo filósofo Pierre Levy (1994) quando mencionava que o ciberespaço iria se tornar o ambiente em que todas as pessoas poderiam oferecer seus conhecimentos e experiências numa espécie de retroalimentação de conteúdos e histórias em que todos detinham conhecimento e poderiam oferecê-lo, se assim desejassem. É o prenúncio da inteligência coletiva, conceito que remete à ideia de que o coletivo é alimentado a partir das individualidades de cada ser, formando uma teia de conhecimentos. Completa essa ideia, o conceito de desterritorialização, em que o saber não está fechado, circunscrito a um determinado nicho de pessoas, mas espalhado e que seriam reunidos em um espaço virtual em que haveria um encontro entre “conhecimentos e conhecedores de grupos inteligentes desterritorializados”. (LEVY, 1994, P. 39)

E já em 1996 o autor africano antevê a internet como a grande alternativa para esse compartilhar de informações, ideias e a criação da inteligência coletiva. Ela é, segundo Lévy (p. 114), “um tapete de sentido tecido por milhões de pessoas e devolvido

sempre ao tear. Da permanente costura pelas pontas de milhões de universos subjetivos emerge uma memória dinâmica, comum, ‘objetivada’, navegável”. É a virtualização do mundo humano.

Analisando McLuhan (2007) compreende-se como as tecnologias amplificaram as extensões do corpo humano passando pelas três épocas distintas desde a Primeira Revolução Industrial, passando pela Segunda Revolução Industrial e chegando ao Terceiro Milênio, no século XXI. A inteligência humana também foi muito ampliada pelas tecnologias, pois estas oferecem a possibilidade de funcionarem como auxiliares no incremento de divulgação das histórias que o homem deseja contar.

Hoje a história pode ser contada por textos, modos de agir, culturas diferentes, desenhos e ainda, com o apoio da internet, do vídeo, do quadrinho, cada um contando uma história que faça sentido *de per se*, mas que alcance significado mais amplo quando faz parte de uma narrativa que perpassa várias plataformas. Surge a narrativa transmídia.

Embora o compositor e instrumentista Stuart Saunders Smith já tivesse mencionado o termo *trans-mídia* em 1975, referindo-se a esta como sendo uma composição de melodias criadas para cada instrumento diferente e que seria harmonizada junto a outros compositores/instrumentistas da peça (Sauer, 2009), o conceito só seria aplicado à Comunicação em 1991 com a publicação do livro *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles* de Marsha Kinder, professora de Estudos Críticos na Escola de Cinema-Televisão da University of Southern California. Ela observou em seu filho um comportamento curioso, já que ele assistia aos episódios de Tartarugas Ninjas nas manhãs de sábado e a tarde reproduzia o episódio na brincadeira com os colegas da rua. Esse relato, embora sem anseio de conceituar o que hoje conhecemos por narrativas transmídia, oferece elementos de inferência que, como já visto, permeava a sociedade bem antes de ser mais densamente conceituada por Jenkins (2003).

Segundo Paul Levinson (2012), os dispositivos móveis agora possibilitam que os usuários estejam em qualquer parte do mundo a qualquer tempo. E cita o iPhone como sendo o parceiro midiático favorito, e a partir do qual tudo se produz. Além disso, Levinson (2012, p. 125) declara que “a essência dos novos meios é a escolha”, que pode ser potencializada em ambientes tácteis com interfaces eficientes.

É preciso trazer à reflexão o fato de o consumidor contemporâneo ter intrínseca à sua vida atribulada, sobretudo nos grandes centros urbanos, o hábito ou necessidade de fazer várias atividades de modo simultâneo e esse comportamento passa necessariamente, pelo imperativo de estar sempre conectado. Esse comportamento parece abrir espaços para que a mensagem publicitária chegue a ele na tela do smartfone, na TV, no tablet, no spot de rádio e nas ações mais agressivas de marketing que possam alcançá-lo no supermercado ou no restaurante.

Por esta razão, há quem entenda a narrativa transmídia como tendo seu uso meramente centrado nos interesses de otimização de resultados comerciais para determinada pessoa ou organização. Para Rafael Felipe Santos (2009), transmídia é a criação de ferramentas colaborativas com objetivo basicamente comercial de criar novas interfaces de interesse a fim de impactar o maior número de pessoas.

Transmídia é a criação de inúmeras ferramentas de acesso e a geração de novos focos de interesse, que são os atuais movimentos da indústria de entretenimento e publicidade. [...] abordar em diversas mídias, gerar interação e envolvimento, impactar o maior número de pessoas, das mais variadas formas [...] (PEREIRA, 2008 apud SANTOS, 2009).

Sob este aspecto, é importante fazer a distinção entre *transmídia* e *crossmídia*. Crossmídia é quase sempre um recurso de uso comercial publicitário que traz à luz uma mesma história contada de várias maneiras e em várias plataformas, enquanto transmídia versa sobre uma história expandida em várias plataformas, que ganha novos contornos, novas formas de ser vista, explorada e valorizada. (Jenkins, 2006, pp.123-124)

Ainda segundo Jenkins (2009), narrativas transmídia são histórias contadas em diferentes plataformas, que embora façam sentido em cada um desses ambientes de modo singular, têm a função de compor um todo de forma a alcançar um público maior, distribuídos nas várias mídias, tornando a narrativa mais completa para todos os públicos a que se destina.

Cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa (JENKINS, 2009, p. 29).

Segundo o autor, a narrativa transmídia deve contemplar várias linguagens e várias mídias, ou seja, pode conter em seu desenvolvimento o verbal, gestual, a televisão, o cinema, os quadrinhos, os *games* de forma que cada um conte a história de modo diferente e explorando o que de melhor pode produzir, mas alinhado ao projeto central de fazer prosperar o todo como prioridade.

Existem experiências ainda incipientes na programação de televisão cujas propostas avançam no sentido de serem entendidas como iniciativas transmidiáticas, mas ainda não podem ser entendidas como tal em sua plenitude devido, ao fato de o conteúdo de uma plataforma apenas se somar ao conteúdo da outra quando, na verdade, deveria permear os conteúdos expostos nas outras plataformas, o que se espera que ocorra, quando o conceito versa sobre narrativa transmídia.

Na cultura contemporânea, mediada e midiaticizada pelas novas mídias, as possibilidades de comunicação surgem e se disseminam continuamente, independentemente do seu propósito quando lançado e até possibilitando que seus usuários se transformem em produtores e distribuidores de conteúdos (Castells, 2007, p. 13).

Mas não é só no âmbito do entretenimento que a tecnologia tem gerado mudanças de toda ordem. Outro ambiente que tem sido impactado pela evolução na construção e no uso da tecnologia é o educacional, embora a previsão para o uso da tecnologia neste ambiente não seja nova.

Já em 1971 a Lei 5.692 que tratava das diretrizes do ensino fundamental e médio, à época chamados primeiro e segundo graus, já trazia encaminhamentos acerca da normatização sobre tecnologias educacionais. A partir daí foram criadas ou sofreram modificações as normas que tratavam do assunto dando origem ao PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação e o PLANATE Plano Nacional de Tecnologias Educativas. Mais recentemente, em 2012, foi instituído o PROUCA - Programa Um Computador por Aluno e o REICOMP - Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional.

A normatização no uso das tecnologias educacionais parece andar mais devagar do que a própria história, até porque, é a internet que transforma a possibilidade de acesso às informações em realidade tangível. É inegável que a educação também

responde a tais estímulos. A tendência é que essa junção (internet/educação) estenda-se para toda rede de ensino brasileiro (fundamental, médio, superior) sedimentando e disseminando o conhecimento, e participando de uma nova forma de estabelecer elementos, que possam contribuir para a construção do conhecimento, seja individual ou coletivo, podendo estender-se numa missão maior, que seria o fomento à inteligência coletiva (LEVY, 1998).

Se há um consenso acerca das consequências sociais do maior acesso a informação, é que a educação e o aprendizado permanente, tornam-se recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e o desempenho pessoal. (CASTELLS, 2003, p.211).

De acordo com Mostafá (2000), a proliferação de documentos que a sociedade vive hoje no período de pós-modernidade, guarda lembrança com o contexto da era gutenberguiana vivida nos tempos idos, em plena mudança sociocultural e econômica proporcionada pela idade moderna. As inovações tecnológicas que têm incidência sobre as decisões educacionais (o que inclui as Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC e as técnicas de planejamento inspiradas nas teorias de sistemas) constitui importante fenômeno social que vai além da prática no ambiente educacional, convertendo-se em clara modificação social, que é papel inequívoco da tecnologia e das inovações nas sociedades contemporâneas desenvolvidas.

Para Amaral (2002) há necessidade de ampliação do universo de aprendizagem desfazendo-se as barreiras de ordem física e isso acontecerá por meio da internet e os mecanismos de tecnologia e a consequente difusão dos conteúdos pedagógicos, com objetivo de que sejam diminuídas as desigualdades sociais.

Para Branco (2013) a vida conectada dos alunos fora do ambiente escolar, faz com que a escola de modo geral, se encontre obrigada a reinventar suas estratégias e maneiras de fazer chegar a esse aluno o conteúdo programático se utilizando das tecnologias da informação. O fato de o aluno ter uma vida de aprendizagem fora da escola utilizando a tecnologia da informação cria na escola um ambiente de aprendizagem mais condizente com sua realidade cotidiana. Nesse contexto, o uso das narrativas transmídia como ferramentas de apoio interessantes para fazer chegar ao aluno os conteúdos educacionais de forma mais adequada à sua realidade de vida, são cada vez mais presentes e eficazes, atribuindo à escola contemporânea, a característica desejada para os objetivos que são propostos pela própria instituição de ensino. Segundo Bottone (2012), o fato das narrativas transmídia se apresentarem em várias plataformas que aderem à realidade desse jovem (sites, blogs, quadrinhos, tv, mídias sociais, entre outras), faz com que o aproveitamento do conteúdo a ser apresentado e absorvido pelo estudante se dê de modo muito mais lúdico, real e eficaz a esse aluno.

Estudos desenvolvidos por Illera e Castells (2012) indicam que a abordagem de conteúdos educacionais tradicionais oferecidos pela escola se torna mais atraente quando inseridos no contexto de vida dos alunos e seus hábitos cotidianos ligados as TIC e as narrativas transmídia. Ficou demonstrado que há uma motivação maior quando o que deve ser apresentado tem relação com a vida real ou fictícia que estes alunos têm dentro e fora do ambiente escolar formal. Os autores sugerem que o fato de as narrativas serem ótimos integradores entre Tecnologia de Informação e conteúdos curriculares, as práticas transmídia devem ser ampliadas de forma que se incentivem outros tipos de integração e participação. (Illera e Castells, 2012).

As experiências se proliferam no mundo e o Brasil não poderia ficar fora destas iniciativas. Um projeto denominado Almanaque na Rede foi desenvolvido com o objetivo estimular o desenvolvimento da leitura e ensinar a técnica de escrita a todos os

alunos da Rede Pública Estadual de Ensino. Consiste basicamente em uma plataforma de escrita criativa e cultura digital, onde os alunos começaram por contar as histórias em papel a partir de um jogo para depois as divulgarem na Internet. Como resultado foi que os alunos aderiram de forma maciça ao projeto, passaram a ter mais cuidado no desenvolvimento da escrita, sempre com o objetivo de atrair cada vez mais leitores. Outro destaque foi o fato de os mais jovens se sentirem mais atraídos pelas histórias oferecidas em narrativa transmídia, que se demonstraram importantes ferramentas de difusão de mensagens, temas e informações (Rodrigues, 2011).

Em que pese o fato de ainda haver alguma manifestação sobre a legitimidade e a viabilidade de se acessar qualquer conteúdo, de qualquer lugar, a qualquer tempo como manifestado por Patrick Jonh Coppock (2009:7) é inegável que a combinação de multiplataformas em nuvem e o desejo de oferecer conteúdo ajudando a construir novas histórias que mesclam o real e o ficcional, são terreno fértil para que a proliferação do aproveitamento cada vez mais intenso das narrativas transmídia siga avançando dia após dia com mais vigor, seja apenas para que cada ser humano normal possa oferecer uma contribuição para o universo em que está inserido ou como parte de uma elaborada estratégia de comunicação de um conglomerado qualquer com objetivos de ordem comercial. O certo é que as experiências têm demonstrado que a educação formal pode ser mais interessante e gerar muito mais resultados aos jovens do Brasil e do mundo, se adaptadas às novas características da vida destes alunos, bastando que se use de boa vontade e criatividade. Para Moran (2007, p. 90), “não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”, mas é essencial pensarmos a educação incluindo as novas práticas socioculturais que trazem as redes em sua configuração atual. Deve-se ainda entender as mídias e a tecnologia como instrumentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e na formação social.

Referencias

AMARAL, V. L. Tão Longe, tão perto. Natal: UFRN/PPGED/GPEM, 2002. (Tese de Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

ARAÚJO, T. C. D., Tecnologias educacionais e o direito à educação; disponível em <http://jus.com.br/artigos/22819/tecnologias-educacionais-e-o-direito-a-educacao> em: out. 2012, acesso em 14 ago. 2015

BOTTONE, J. (2012). Transmedia Design for Education and Training. In The Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (I/ITSEC). Volume: 2012. Orlando, FL. Em <http://www.iitsec.org/attendees/Documents/11Abstracts.pdf>

CASTELLS, M., FERNÁNDEZ-ARDÈVOL, M., QIU, J., SEY, A. Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global (2a ed. atualizada). Barcelona: Ariel, 2007

ILLERA, R., & CASTELLS, M. Usos educativos de la narrativa transmedia. La Carta Ancestral . Universidade de Barcelona. 2012.

LEVINSON, P. New new media. Nueva York: Pinguin, 2012.

LÉVY, P. A Inteligência Colectiva: para uma antropologia do ciberespaço, Instituto Piaget, 1994.

_____. (1996), O que é o virtual?, Ed. 34.

_____. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MCLUHAN M. Os meios de comunicação como extensões do homem. 15. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2007

MORAN, J. M. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007

MOSTAFÁ, S. P., TERRA, M. C. Das cartas iluministas às listas de discussão. Rev. Data Grama Zero, v. 1, n. 3, jun. 2000. [[Disponível no endereço eletrônico Internet] http://www.dgz.org.br/jun00/F_I_art.htm . Acesso em: 16 ago. 2015.

NEGROPONTE, N. A vida digital. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de, Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico. São Paulo: editora Scipione, 1995.

RODRIGUES, S. (2011, 8/11/2011). Sônia Rodrigues e o projeto Almanaque da Rede. In Conexão do Professor: tudo que interessa ao professor da rede estadual. Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1956> Acessado em 19 de ago 2015.

SANTOS, R. F. Transmídia: A Mídia e a publicidade em constante movimento; disponível em <http://www.artigonal.com/multimidia-artigos/transmidia-a-midia-e-a-publicidade-em-constante-movimento-999249.html>>publicado em: 29 jun. 2009, acesso em 11 jun. 2015

PRATTEN, R. Getting started in transmedia storytelling: a practical guide for beginners. USA: 2011.

Reflexões sobre uso das tecnologias de comunicação e informação e os conteúdos midiáticos na educação

Ramon Lombardi Teixeira NUNES

Marco reflexivo sobre a educação pública

Para versar sobre a educação pública e sobre as tendências atuais do uso de Tecnologias de Informatização e comunicação (TIC), é imprescindível procurar compreender o contexto da globalização neoliberal na qual a sociedade moderna está imersa neste início do século XXI.

Ao refletir sobre aspectos políticos da educação pública no âmbito do discurso neoliberal, Marrach (1996) enfatiza que ela deixa de ser parte do campo social e político para integrar a lógica do mercado e funcionar com características próprias das práticas mercadológicas observadas em seu bojo. Esta mesma lógica tem induzido a educação escolar a assumir a responsabilidade de orientar os educandos para o trabalho profissional, e a pesquisa acadêmica passa a destinar-se ao imperativo do mercado ou às necessidades da iniciativa privada, fazendo da escola um veículo de transmissão dos princípios doutrinários neoliberais e fazendo da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que evidencia a lógica de fazer com que a escola funcione de forma semelhante ao mercado.

Tratando de novas perspectivas para a educação, o filósofo e educador Moacir Gadotti afirma ainda em sua obra que “o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação” (Gadotti, 2007, p. 9).

Portanto quando educadores estabelecem expectativas em relação às novas possibilidades para a educação pública, consideradas as citações dos autores supracitados, torna-se de suma importância refutar tal perspectiva, e buscarmos defender uma concepção emancipadora da educação, fundada no respeito as diferenças entre as pessoas e capaz de conviver com estas, compreendendo sua funcionalidade e riqueza cultural.

Diante das propostas de utilização da educação como aparelho ideológico neoliberal, tornando a escola um mercado para produtos e tecnologias informacionais, Gadotti (2007) reitera que a mercantilização da educação representa o maior e mais decisivo desafio imposto a história atual da educação, por considerar que a perspectiva mercadológica supervaloriza o econômico em detrimento do humano, e compreendemos que somente uma educação emancipadora pode inverter esta lógica através da formação para construção da verdadeira consciência crítica despida de quaisquer vestígios de alienação.

A educação e as tecnológicas de informação e comunicação – TIC

Ao estudar as TIC é importante lembrar que inicialmente elas não eram restritas ao atendimento da esfera educacional, e não foram criadas para atender unicamente as demandas de ensino-aprendizagem, mas foram concebidas sobre diferentes plataformas,

para atender a crescente informatização das instituições financeiras, setores de produção industrial e agrícola, prestadores de serviços e a grande demanda da indústria cultural e de entretenimento, expandido sua utilidade mais recentemente para a área educacional.

Norman Fairclough (2005), observou que a educação ao integrar as novas tecnologias da informação e comunicação, vem sofrendo concomitantemente, a crescente influência da lógica dos “negócios”, fortemente marcada pela comodificação do conhecimento, na medida em que seu campo de atuação é deslocado para o setor de serviços, o que pode ser observado através de sucessivos acordos firmados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e por iniciativas da UNESCO em favor da maior internacionalização dos serviços educacionais.

Esta realidade pode ser observada através da maneira como, sistematicamente, organismos internacionais têm estabelecido “condicionalidades” para a concessão de créditos como forma de forçar a incorporação das TIC como elemento central de qualquer política educacional dos países em desenvolvimento, medida muitas vezes acompanhada da aplicação de sanções pelo seu descumprimento (Fonseca, 1998, p. 41), o que chama atenção dos educadores para às possíveis transformações engendradas pela chamada revolução científico-tecnológica e às necessidades da economia.

Observam-se com frequência, que nos textos produzidos sobre a educação, e nos mais distintos espaços de debate, são feitas referências às TIC e sua disseminação no ensino, atribuindo os mais distintos e difusos sentidos ao fenômeno, fato que desautoriza leituras singulares. Assim, se por um lado não há dúvidas acerca da centralidade e relevância atribuída às TIC, também não há consenso sobre seus limites, abrangência e riscos, que precisam ser mais rigorosamente analisados e debatidos.

O fenômeno da introdução das TIC na educação tem-se revestido de múltiplos sentidos, que partem desde a simples alternativa de superação dos limites próprios das “velhas tecnologias”, compreendidas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à suposta resposta para diversos problemas educacionais ou de forma mais ambiciosa, para questões socioeconômico e políticas.

O termo “tecnologias” vem sendo percebido e utilizado com frequência, como designação de uma parafernália capaz de solucionar magicamente quaisquer problemas, resolvendo questões históricas e estruturais da educação, sobre as quais os educadores e pesquisadores têm-se debruçado insistentemente por décadas, sem que tais resultados miraculosos aconteçam.

O sociólogo belga Armand Mattelart (2002) afirma, que a segunda metade do século XX viu emergir e consolidar-se sistematicamente a crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais e do discurso messiânico com promessas de conformidade universal de pareceres, além do pretense discurso de democratização descentralizada, acompanhada de justiça social e de prosperidade para todos. Porém os discursos apologéticos parecem ter, como objetivo único, atestar o final de importantes determinantes sociais e econômicos, no intuito de construir modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes.

A questão de acordo com Kellner (s/d), é que embora as TIC venham propiciando mudanças relevantes em diversos setores da sociedade como no trabalho, no lazer e nas formas de comunicação, elas seguem permitindo a continuidade, em relação a situações sociais anteriores, como a manutenção dos poderes econômicos e políticos dominantes, e a reprodução do criticado aprofundamento do abismo entre possuidores e despossuídos, na perspectiva de uma nova forma de tecnocapitalismo global, cujas bases ideológicas, políticas e sociais permanecem as mesmas.

As tecnológicas de informação e comunicação - tic e a educação a distancia

A utilização das TIC no desenvolvimento da Educação à Distância estava prevista desde a designação de uma secretaria criada em 1995, para promover a incorporação educacional das TIC nas diversas instancias e nos processos educacionais. Assim, a Secretaria de Educação a Distância foi qualificada como agente de inovação tecnológica a serem introduzidos nos processos de ensino e aprendizagem, e promovendo a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos.

Partindo-se do pressuposto de que a EaD configura opção assumida no conjunto das políticas educacionais, entende-se que para além de quaisquer considerações operacionais, esteja implícita uma dimensão político-ideológica nesse modo de incorporação das TIC, o que nos leva a refletir sobre as condições sócio, históricas e políticas da sua realização. Os argumentos que lhe dão sustentação dizem respeito à legitimação dessa estratégia, principalmente se observarmos que o principal objetivo perseguido, tem sido o seu largo e irrestrito uso na educação pública e privada.

As discussões sobre o EaD tendem a focar com maior frequência a dimensão técnica, tanto no formato e conteúdo quanto no controle do processo operacional. Tal abordagem tenta se justificar apresentando como argumento, a necessidade de superação de barreiras relacionadas a tempo-espço, tendo em vista à urgência de “democratizar” o acesso ao conhecimento no país.

Esta institucionalização do EaD como política nacional, não pode ser vista apenas como opção estratégica, para superar obstáculos como distância geográfica e escassez de professores formados. Usando tais argumentos alguns justificam “ser melhor ter a EaD do que não ter nada”, simplificação rude, que desloca do cenário s questões mais sérias, despolitizando a abordagem e a relevância da presente discussão. Busca-se induzir à ideia de que questões relativas a presente tema, devam ser observadas somente do ponto de vista operacional, e, como se a dimensão técnica não estivesse envolta num sentido político mais amplo.

A educação desenvolvida a distância, através de plataformas de informação e comunicação, até pode produzir movimentos de aproximação entre formandos e formadores. Porém, a amplitude das redes, a qualidade e formato do conteúdo produzido e a estrutura de implementação, apresentam fragilidades conceituais, fato que deve trazer para o centro das discussões, as implicações deste projeto que, simultaneamente ser propõe a aumentar a oferta da educação através das TIC em todo o país, porém, proposta que levada ao limite da substituição tecnológica, poderá atingir a longo prazo, a integridade e o valor das instituições educacionais.

Reflexões sobre a educação a distancia

Embora documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 1996), também estimulem a utilização das tecnologias de informação e comunicação na perspectiva da “sociedade da informação”, causa preocupação entre os estudiosos da educação, e a toda comunidade vinculada à escolarização, o crescimento de cursos na modalidade EaD ocorrido nos últimos anos.

Existe uma clara percepção de que a formação indiscriminada utilizando plataformas de educação a distância para qualificação dos profissionais para o

magistério, ocasiona privações referentes à vivência universitária, comunitária e institucional, que são elementos indispensáveis para o processo formativo de docentes.

Durante a Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB realizada em abril de 2008 em Brasília, os 1463 delegados representantes das organizações sociais de base, oriundos dos 26 Estados e do Distrito Federal, aprovaram a decisão de que a formação inicial de professores deveria ser feita preferencialmente em cursos presenciais.

A Educação à distância com utilização das TIC, da forma como vem sendo conduzida, centrando a aprendizagem com materiais ditos, “auto instrucionais”, embutem o pressuposto de que sejam autoexplicativos, dispensando a mediação pedagógica do docente formador. Afirmam serem necessários somente tutores que permitam que os “clientes”, tirem dúvidas oriundas das “suas” dificuldades de leitura e interpretação. Portanto estes materiais induzem a secundarização do ensino, com base numa aprendizagem supostamente “autônoma”. Subentende-se que o binômio ensino-aprendizagem pode ser substituído pelo estabelecimento de uma relação direta e automática, entre TIC e aprendizagem no “mercado educacional”, hipótese que de acordo com o discurso de comodificação, pode nem mais provocar indignação.

A sucessão de simplificações é crescente: as TIC, os pacotes e os tutores no lugar do trabalho docente, a ausência de discussões coletivas, a aceleração do processo que descaracteriza a formação de qualidade, a ampla distribuição de diplomas e certificações, a prática pedagógica separada da pesquisa, a suposta competência para respostas no lugar da elaboração de questões formuladas a partir de situações concretas vividas pelas pessoas que ensinam e aprendem, são alguns exemplos da fragilidade conceitual e reflexiva.

A dinâmica de multiplicação dos polos de formação de professores, constitui-se ainda num fator de estabelecimento de um modelo semelhante a fabricação de produto/serviço em massa, e, nos leva a refletir sobre os problemas da possível industrialização do ensino. A produção de professores em série através do amplo acesso às TIC, e o uso do material de ensino veiculado através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas constitutivas do processo de formação deve ser amplamente analisada, discutida e avaliada.

Na medida em que é estruturada a política nacional de formação de professores a distância, separada da formação presencial, não apenas as modalidades de ensino são comprometidas, mas é promovida uma ruptura radical, onde a concepção de ensino é desvinculada da pesquisa, e é constituído de sistema paralelo, supostamente “mais democrático” e fortemente justificável do ponto de vista de viabilidade econômica. Podemos então entender que significa o “barateamento” da formação docente, com diferentes sentidos e componentes.

A ausência de investimentos específicos predefinidos e as poucas dotações orçamentárias destinadas às TIC, sequer garantem o direito de acesso dos formandos ao sistema no futuro. Na formação a distância com todas suas simplificações como a mera transposição de aulas para as novas plataformas, o acesso às TIC fica limitado à condição de usuários ou consumidores passivos. Considere-se que até mesmo esta condição de usuário passivo, pode ser esvaziada ao final do processo, devido as atuais condições materiais de existência dos sujeitos em formação e da remuneração que percebem quando formados.

A Universidade Aberta do Brasil, que é um programa articulador entre governo federal e entes federativos para apoio as universidades públicas na oferta cursos de superiores de graduação e pós-graduação por meio da educação a distância, vem empreendendo esforços massivos de ampliação de suas atividades, mas parece perseguir

unicamente metas estatísticas. O fator agravante é o de conformar os professores a uma concepção de caráter instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio histórico, onde o professor é considerado um profissional da educação, componente intelectual essencial para a construção de um projeto socioeducacional emancipador que ofereça novas perspectivas para educação infantil, juvenil e adulta.

Assim, fica justificada a compreensão da EaD como uma alternativa simplista para ampliar o número de professores matriculados, sem investir adequadamente na ampliação e melhoria dos quadros docentes e nas estruturas institucionais.

Vemos assim despontar um processo de precarização do trabalho docente, facilmente identificável com a lógica do mercado, onde se preconiza: quanto maior a utilização da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Ou seja, teremos cada vez menos professores e mais alunos, com a justificativa de que o desempenho dos estudantes, dependerá cada vez menos da formação dos professores e cada vez mais da qualidade dos materiais disponibilizados na EaD.

O discurso do MEC (Brasil, 2000) promove duas grandes inversões: substitui a lógica da produção de conteúdo e conhecimento pela lógica da maior circulação e minimiza a lógica do trabalho humano e intelectual, enfatizando a lógica da comunicação massiva, na expectativa de que, “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUI, 1999, p. 33).

Conclusão

O tema abordado buscou refletir sobre a urgência de entender a “sociedade da informação” como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. Ao visitar questões relativas a tecnologia e da educação, é imprescindível diferenciar estudos que propõe seu questionamento, de outros estudos que assumem tal “sociedade da informação” como pressuposto. Porque é exatamente no nível dos pressupostos e implícitos, que a ideologia manifesta seu discurso.

A referida lógica pode ser observada no “discurso da democratização do acesso ao ensino superior”, sem projeto pedagógico explícito, conferindo centralidade ao “aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo” (Dourado, 2008, p. 905).

O artigo propôs lançar um olhar sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação presencial e a distância, **introduzindo reflexões críticas relativas** a importância do estabelecimento de uma proposta de educação emancipadora em contraposição com a crescente incidência da lógica de mercado de origem neoliberal, no meio educacional. A adoção da lógica do mercado na condução de questões educacionais, com a redução das TIC à EaD, tem fornecido condições objetivas, que favorecem a transformação da educação em mercadoria (Oliveira, 2009).

Tal reflexão nos convida para atentarmos às simplificações constitutivas do marco regulatório para EaD, elaborado pela Câmara Consultiva Temática que foi instituída pela Resolução CC-PARES nº 3, de 17/05/2013, considerando que subestimar a relevância do tema, pode também significar nivelamento por baixo, e aligeiramento favorecedor de uma “semiformação” associada a formas e representações de uma “aprendizagem turbo” (Zuin, 2009).

A complexidade das realidades socioeconômicas e educacionais encontradas nas diferentes regiões do país e presentes em diferentes níveis da população e nas várias instâncias organizacionais, nos convidam a evitar o reducionismo, buscando apropriarmos-nos das melhores práticas de formação presencial e a distância, com uma perspectiva real sobre a abrangência e impacto do uso das tecnologias de informação e comunicação e dos pressupostos sociopolíticos e educacionais implícitos.

No Eixo 2 do Documento-Referência da CONAE (2010), que se refere à qualidade da educação, gestão democrática e avaliação, encontra-se destacado que: “Não há como educar para a autonomia, criatividade e autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento” (p. 56).

Não se deve prescindir da inserção cada vez maior das novas tecnologias da informação e do seu conhecimento nos processos formativos dos estudantes, porém devem ser articuladas ações integradas a um conjunto de estratégias formativas presenciais que estimulem a autonomia, criatividade e autoconfiança, para contribuir com a democratização do acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais agilidade e flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos. Assim, requerem-se ambientes formativos dotados de equipamentos de informática, sem descuidar, no entanto, da ampliação das suas bibliotecas, laboratórios e salas de aula.

Apesar dos desafios e das dificuldades iniciais encontradas na implantação do uso das TIC na educação a distância e presencial, inúmeras outras situações e contingências deverão surgir em diferentes momentos, cujas demandas exigirão ações estratégicas e reflexivas, soluções inovadoras e específicas, intervenções e correções, para garantir o sucesso no uso das tecnologias e as adequações necessárias para sua correta implementação.

Referências

- BRASIL/MEC/CNE. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL/MEC. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior. Brasília: 2000
- CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Org.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [www.http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf) Acesso em: 18 out. 2015.
- DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.
- FAIRCLOUGH, N. Blair's contribution to elaborating a new 'doctrine of international community'. Journal of Language and Politics, v. 4, n. 1, p. 41-63, 2005.
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. p. 37-69.
- GADOTTI, M. Novas perspectivas para a educação. In: Pátio. Porto Alegre: Artmed Editora, n. 41, fev./abr. 2007.

KELLNER, D. Globalization, technopolitics and revolution. Disponível em: <<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/papers/GlobTPRev-Foran.htm>>. Acesso em: 16 de Agosto de 2012.

MARRACH, S. et al. Neoliberalismo e Educação. In: Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42-56, 1996

MATTELART, A. História da sociedade da informação. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, R.P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

ZUIN, A.A.S. Itinerário histórico da comunicação e da formação. Palestra proferida no PROPED-UERJ, em 17 set. 2009.

Ensino a distância: contribuições para a educação do futuro

Vagner Donisete De AGUIAR¹

Moacir De GÓES²

Lucas Henrique De AGUIAR³

Carlos Tertuliano Da Silva GONÇALVES⁴

O presente artigo pretende nos mostrar a evolução que o ensino vem sofrendo e as mudanças que devem ocorrer ao longo dos tempos; com isso, salienta-se que nas últimas décadas o Ensino a Distância adquiriu um papel indispensável e, com as altas tecnologias, o EaD ganhou um grande número de seguidores desse novo método de ensino.

Tem-se em vista ainda que o Ensino a Distância, com a ajuda das tecnologias vai nos ajudar a melhorar a educação e atenderá uma enorme massa de excluídos da escola. Mostra, também, que o ensino presencial está sendo ultrapassado pelas atuais formas de ensino, ou seja, as Tecnologias de Informação da Comunicação (TIC) cada vez mais veem tomando espaços nas universidades, mostrando que os professores e alunos terão que se adaptarem para não se sentirem excluídos do mundo educacional e social. Este artigo ainda nos fala das diversas formas que o EaD proporciona para que alunos e professores tenham um ensino excelente e em qualquer lugar e espaço, mostra que a educação vai muito além do que uma sala de aula fechada e que com avanço das tecnologias os usuários do EaD tem sim um vasto mundo para ser explorado simplificando o acesso ao conhecimento.

Ainda salienta que o acesso será muito amplo e fácil, que os meios de comunicações, como a Internet e as videoconferências, farão com que alunos e professores se comuniquem em tempo real, diminuindo assim, o espaço entre o professor/tutor e o educando na construção do seu conhecimento. Mostra-nos que a disputa entre as Universidades por alunos será muito acirrada, e que o EaD sendo uma nova modalidade de ensino, apenas os alunos que se dedicarem e fizerem um bom uso desta metodologia de ensino, terão sucesso profissional.

Reflexões sobre o EaD

O Ensino a Distância teve seu início nas Universidades da Europa por volta de 1930, mas especialmente na Alemanha e Inglaterra onde foram se consolidando aos

¹Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 37.959-000 – Monte Santo de Minas /MG – Brasil – whagneraguiar@gmail.com

²Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

³Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 37.810-000 – Guaranésia /MG – Brasil – lucashaguiar@hotmail.com

⁴Graduado em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa - FATEC Mococa(2014) – 37.820-000 – Arceburgo/MG – Brasil – kaka011001@hotmail.com

poucos. De acordo com Reali e Mill, apud Toffler, (2014) no período Industrial apenas pouquíssimas pessoas tinham acesso ao conhecimento, pois a desigualdade que existia na época entre as pessoas mais ricas e as mais pobres fazia que com houvesse um declínio do nível de capital social.

Ainda nesta linha de pensamento, a sociedade deverá sofrer uma grande mudança, para que todos tenham acesso aos mesmos direitos e deveres de cada cidadão. Reali e Mil (2014) afirmam que somente através da educação poderá ocorrer tal mudança contribuindo para que o indivíduo consiga se adaptar a diversidade.

Enquanto isso no Brasil, durante a década de 40 do século passado, muitos experimentos tiveram êxito por lançarem cursos de datilografia por correspondência, esse fato é confirmado pelo surgimento do Instituto Universal Brasileiro, que junto ao Instituto Radiotécnico Amador da época, deu origem a Fundação Roberto Marinho e ao Sistema Globo de Televisão que lançou o Telecurso de 2º grau em 1978.

Alves expõe que foi através da aprovação da Lei nº 9.394 em 23 de dezembro de 1996, Lei das Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), que o EaD teve sua expansão no Brasil, trazendo diversos cursos em varias instituições de ensino. De acordo com Moore e Kearsley (1996) o Ensino a Distância pode ser dividido por três etapas. A primeira etapa se deu pelo estudo através de correspondências, posteriormente, os cursos começaram a ser realizados pelos meios de comunicação, como a televisão, rádio e telefone até chegar aos dias atuais em que no EaD utilizam-se os computadores conectados a grande rede.

Podemos dizer que são vários os conceitos sobre EaD, porém o que mais se aproxima desta abordagem é “(...) qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS, CARDOSO e SABBATINI, 2000); para esses autores EaD não significa apenas uma educação onde o aluno não está presente no local de estudo com alta tecnologia, pois o aluno pode estudar a distância com ajuda de livros, porém também englobam as mais recentes e inovadoras tecnologias como o fato de poder utilizar uma videoconferência. Mill e Pimentel (2013) nos dão diretrizes como a educação se adaptar a este nova forma de aprender, vejamos:

(...) A educação começa a tomar novos direcionamentos, inovando por meio de processos de socialização, buscando cumprir sua função integradora, possibilitando adequar o sujeito ao seu meio, desempenhando os papéis que socialmente lhe são destinados. Nesse cenário, a EaD ganha notoriedade e credibilidade como modalidade de ensino e aprendizagem pela sua multiplicidade de recursos midiáticos disponibilizados pela internet. (MILL; PIMENTEL, 2013, p.21).

Diante deste novo cenário, em algum espaço ou há tempos atrás, como poderíamos acreditar que a melhor tecnologia é a que utilizávamos, pois dependendo da real situação da instituição ou do local, se não tinha telefone ou internet e possuía apenas correio, a melhor forma de se estudar seria através de correspondências e livros.

Para HOLMBERG (1981) a EaD se caracterizava apenas pela comunicação indireta, ou seja, pode ser definida como aquela que o emissor da comunicação está consciente do que faz, embora o receptor não tenha completo domínio desta situação. Porém, com o vasto aumento das tecnologias, como Internet e a Videoconferência, podemos dizer que o EaD pode ser baseado na comunicação direta, pois o aluno consegue estudar em momento real, mesmo estando longe do seu professor. Mill (2014) nos fala sobre o tempo e espaço:

Enfim, interessa aqui, neste capítulo, compreender que a educação está relacionada com tempos e espaços numa firme amálgama. Interessa também que é nesse contexto de espaços e tempos sistematizados para o ensino-aprendizagem que se instala o trabalho do educador, do trabalhador da educação, do docente virtual. (MILL, 2012, p. 106).

Mill (2010) ainda salienta que os avanços tecnológicos devem ser utilizados com cautela para que auxiliem na construção do conhecimento. O uso destas ferramentas tecnológicas na prática pedagógica só ocorrerá de forma adequada se também houver uma transformação da mentalidade dos envolvidos no processo educacional.

Silva (2010) expõe que mesmo o professor tendo acesso a computadores, não é o suficiente para que esteja incluso na geração virtual. Ou seja, ele terá que ressignificar seus conceitos para aprender e se adequar a cibercultura. É Levy (1999) que nos traz constatações importantes, sobre a cibercultura:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memórias (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LEVY, 1999, p.157.)

Reali e Mill (2014) informam que as escolas que não se adaptarem ao mundo digital no ensino dos discentes, estarão caminhando na contramão da sociedade moderna, podendo assim fazer com que os alunos se sintam excluídos socialmente ou alijados da cibercultura. Ainda expõe que o professor terá que estar incluído e com entendimento sobre o mundo atual e da cibercultura, devendo mudar seu jeito de ministrar as aulas buscando a ruptura da maneira tradicional para a “era digital”.

Por outro lado o autor (Carmo, 2010) destaca algumas vantagens: como a diminuição da desigualdade, uma vez que a qualidade apresentada pelos trabalhos e avaliações dos alunos do EaD estão em condições tão iguais ou até melhores do que o ensino presencial. Souza e Ribeiro (2008) nos advertem:

É extremamente necessário que seja desenvolvido um maior número de pesquisas acerca dos resultados dos programas de formação que utilizam intensamente o EaD, aliados aos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação, até mesmo para possibilitar que os cursos presenciais possam incorporar novas práticas e recursos, que contribuiriam de forma bastante significativa para a melhoria do trabalho desenvolvido na formação e no exercício profissional desses futuros educadores. (SOUZA; RIBEIRO, 2008, p. 175).

Devemos ainda acrescentar que o EaD é muito mais do que uma modalidade de ensino que ocorre em um espaço virtual, é uma cultura educacional diferenciada e moderna, que proporciona novas vivências, metodologias, e novos procedimentos aprimorados.

Os dados publicados nos meios de comunicação mostram que o EaD tem atendido indivíduos que se inserem no mercado de trabalho e àqueles que buscam

aperfeiçoamento profissional com a possibilidade de flexibilidade de tempo e espaço e uma educação de qualidade.

Nicolaio e Miguel (2010) acrescentam que o Ensino a Distância, possibilita aos alunos com dificuldade de se expressar verbalmente uma oportunidade de expor suas opiniões através de textos e discussões virtuais, além de gerar economia, já que os indivíduos não precisam migrar de um estado para o outro, de um país para outro para obterem sua titulação.

Segundo Reali e Mill (2014), o aumento excessivo de computadores e a interconexão mundial do início do século XXI, faz com que as escolas e universidades se adaptem cada dia mais com o uso das novas tecnologias. Mostram-nos ainda que cada dia que passa computadores, tablets e celulares conectados a internet estão tomando espaço que antes eram de livros, revistas, rádio e até mesmo da TV.

A experiência acadêmica de pesquisa nos revela que a tecnologia oferece diversas maneiras de se conviver com outras pessoas, mesmo estando distantes umas das outras. Ou seja, esta “presença virtual” faz com a sensação de distanciamento seja minimizada, propiciando maior interação e proximidade entre os envolvidos. Tanto é que (Castells 2007) afirma que “as forças das novas tecnologias são muito fortes e acabam interferindo na vida pessoal”, a busca por conexões entre tecnologia, conhecimento, economia e cultura interferem diretamente em todo o mundo e de modo especial, na educação.

Para (Moore; Kearsley, 2013) esse fenômeno se confirma pelo alto número de pessoas que estão tendo acesso às tecnologias atuais, ou seja, o fácil acesso à internet possibilita que o ensino não fique somente nas salas de aulas, gerando assim, maior disponibilidade tanto de tempo quanto de espaço para a construção do conhecimento, podendo entender-se com isso que a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) esta sendo essencial para tal acontecimento. Ferreira e Mill (2014) nos falam sobre este acontecimento:

O conceito de EaD abrange um vasto território de informações: suas características têm mais a ver com circunstâncias históricas, políticas e sociais do que com a própria modalidade de ensino. Essas condições fazem com que haja um desenvolvimento vertiginoso das TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação -, medidas com transmissões via satélite, internet e material multimídia. (FERREIRA e MILL, in Reali e Mill – orgs – 2014, p.84).

(Reali, Mil, 2014) relatam que as TICs têm entrado no ensino, pois a globalização está mudando seu jeito de ver as coisas, onde o mundo virtual e presencial acaba se tornando o mesmo. Pensando sobre a nova geração, Schlemmer (2010), expõe que os discentes aprendem de maneira diferente comparado aos alunos de outras épocas. Os indivíduos da atualidade possuem acesso a um grande número de informações, contato e uso de novas formas de comunicação, além de terem certa facilidade de manusear equipamentos tecnológicos modernos e de fácil utilização.

O EaD, segundo Mill (2010), vem proporcionar a esses indivíduos a possibilidade de ter acesso às informações de acordo com seu tempo e espaço disponível, já que independentemente de onde os professores e alunos estiverem, podendo estabelecer comunicação e discutir sobre os diversos temas apresentados. Todorov et. al. (2009) acrescenta que a internet, como ferramenta do Ensino a

Distância, faz com que estas informações sejam trocadas de maneira eficaz e em um rápido e curto período de tempo.

Outra contribuição do EaD está em atingir lugares de difícil acesso, levando a informação e o conhecimento, possibilitando que o discente controle seu ritmo e tempo de aprendizagem para conseguir desenvolver suas competências de comunicação e aprendizagem.

Belloni (2005) relata que o Ensino a Distância também contribui para progresso e melhoria da qualidade do ensino tradicional, podendo motivar um equilíbrio positivo entre as duas modalidades.

Esta nova tendência, o EaD tem se revelado como um papel de grande relevância, em especial no âmbito para atingir indivíduos adultos, no ensino superior e também na formação continuada.

Reali e Mill, citando (Caetano; Lori 2013, p. 38) nos informam que a tecnologia atual está ajudando muito, pois uma pesquisa, que antes levava muito tempo, hoje com a ajuda do Google Acadêmico, das Bibliotecas Digitais das Universidades e dos Blogs de Pesquisadores, se transforma em fácil tarefa, porém isso ainda é muito pouco diante das possibilidades que essas tecnologias podem nos oferecer.

Segundo (Lori, Caetano, 2013) o EaD servirá para facilitar o ensino dos alunos utilizando as melhores técnicas digitais, ou seja, procurando o melhor método para que se consiga melhor resultado final de aprendizagem. Esses autores afirmam que os indivíduos devem fazer um bom uso dos métodos inovadores com as TIC para que o sucesso do ensino seja garantido.

A grande disputa entre as universidades na captação de alunos e no uso dos novos métodos utilizados pela EaD em um futuro próximo, provocara uma melhoria elevada na própria tecnologia para EaD, que agregará valor para os indivíduos que serão capazes de entender e resolver problemas interdisciplinares. Reali& Mill (2014). Moran (2013) adverte sobre os números de alunos presenciais ou virtuais:

EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender, como no ensino presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores e mediadores, e também pelo envolvimento do aluno. As instituições sérias no ensino presencial costumam desenvolver também um trabalho sólido a distância. (MORAN, in Mill e Pimentel – orgs. - 2013, p. 129).

Podemos afirmar que o Brasil tem alto potencial para que no futuro se torne um dos líderes mundiais em EaD, não somente em número de estudantes, mas também na qualidade destes serviços, pois as condições são favoráveis para eventual ampliação da oferta.

Para nossa atual presidente, Dilma Rousseff, existe uma grande diferença entre a educação brasileira e a educação apresentada na Europa, todavia, para ela existe algo muito importante. Quando a mesma se encontrou com estudantes brasileiros nos Estados Unidos, na universidade de Harvard em abril de 2012, ela destacou que para o Brasil se desenvolver, o Ensino a Distância Superior Brasileiro terá que ser eficaz (Reali e Mill, apud Brasil b, 2013, p. 41).

Carmo (1992, 1994) afirma que o público das atuais universidades ao ser comparado com as universidades dos tempos passados, possuíam outras características. Como já abordamos este tema, as universidades do passado para ensino a distância

utilizavam material de papel, livros e conteúdos por correspondência, enquanto nos dias atuais desfrutamos de alta tecnologia na produção e apresentação dos cursos. Podemos citar um exemplo em que a Universidade Aberta (UAB) que hoje é a maior editora universitária de Portugal, desde 2012, só publica livros em formato eletrônico, contudo muito raramente publicam livros em papel, porém em menor escala. (Reali Mill 2014).

Reali e Mill (2014), relatam que o perfil dos estudantes que buscam o EaD está mudando, o que antes eram apenas pessoas que queriam se socializar buscando o ensino que não tiveram quando era jovem, hoje este tipo de estudante é menor, pois com a política de inclusão todos estão buscando o modalidade do EaD pela facilidade que este traz para cada um determinar como e quando vai se formar. Com isso, os autores salientam que os melhores estudantes do EaD serão aqueles que buscarem seu aperfeiçoamento com o uso das novas tecnologias, fazendo um bom uso daquilo que lhe for oferecido.

Conclusão

Diante de tudo que se pesquisou neste artigo e de acordo com a proposta do mesmo, foi possível ver que o EaD, com a ajuda das tecnologias atuais, vai ser um fator fundamental para ajudar na captação de alunos e professores e que os indivíduos envolvidos terão uma interação proporcionando um alto volume de informações e de conhecimentos, fazendo que as tocas de ideias sejam algo benéfico.

Nos mostra ainda que o Ensino a Distância dependerá exclusivamente do aluno, ou seja, o mesmo assumirá o papel de defender o que lhe for apresentado, e, independente de seu desempenho, terá ou não bom aprendizado, pois caberá ao mesmo fazer o bom uso do ensino; portanto, este assume a direção do processo ensino-aprendizagem;

Salientou que o ensino a distância deve acontecer de forma conjunta, fazendo-se um bom uso das tecnologias apresentadas no contexto atual, onde professores e alunos estarão sempre buscando inovações para o método de aprendizagem, a expectativa de ensino será sempre de buscar a melhoria contínua com a ajuda das Cibercultura.

Referências

ARAÚJO, Marcus de Souza. EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000300011&](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000300011&script=sci_arttext)

script=sci_arttext> Acessado em 12 ago. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trab.educ.saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100010&lng=en&nrm=iso>Acessado em 06 ago. 2015.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. *Ensino, aprendizagem e inovação em Educação a Distância*. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.

MILL, Daniel. *Docência virtual: Uma visão crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

REALI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel. Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes contextos e processos. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Política, Gestão Educacional e Formação de Educadores: contribuições ibero-americanas para a educação. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial, 2008.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 25, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 Ago. 2015.

Publicações de trabalhos envolvendo experimento virtual voltados para o ensino de física: uma análise

Waldemir de Paula SILVEIRA

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes no mundo moderno e, no que diz respeito ao processo educativo, tornou-se uma possibilidade real e, desta forma, acaba sendo tema de discussão entre os estudiosos da área. As TDIC têm sido vistas como uma importante ferramenta no ensino de uma forma geral. Vários pesquisadores defendem seu uso em sala de aula, salientando que sua simples utilização não é garantia de aprendizado (ANJOS, 2007; FERRACIOLI *et al.*, 2012; FIOLHAIS & TRINDADE, 2003; LACERDA & SILVA, 2015; MEDEIROS & MEDEIROS, 2002; SANTOS *et al.*, 2000). Lacerda & Silva (2015), por exemplo, em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) afirmam que:

Não se trata aqui de bancar a aposta em um determinismo tecnológico, que venha considerar as TDIC, e conseqüentemente as ferramentas e recursos dos AVA, como fatores únicos determinantes daquilo que se entende como melhorias no processo ensino e aprendizagem. Mas sim de tentar compreender com clareza, o papel que desempenham no redimensionamento da prática docente e das possibilidades e potencialidades que possuem para promover práticas mais dinâmicas e flexíveis para melhor lidarmos com essa realidade (p. 159).

Alguns autores como Pires & Veit (2006) e Martinho & Pombo (2009) pontuam que as TDIC servem como meio de motivar o educando em seu aprendizado. Segundo Heidemann *et al.* (2012) elas podem ser usadas de forma integrada com as atividades experimentais reais. Para Macêdo (2014), as simulações, por exemplo, se constituem em uma forma de amenizar as dificuldades enfrentadas pelos professores na explicação de fenômenos físicos que são difíceis de serem imaginados e visualizados. Neste sentido, Macêdo (2009) afirma que elas permitem que a evolução temporal de diversos fenômenos seja observada em intervalos curtos de tempo, além de possibilitarem a manipulação de dados e a repetição virtual do fenômeno a qualquer momento. Entretanto, Rino *et al.* (2002) salientam que “É importante, entretanto, ter em mente que por mais chamativo, por mais elegante que seja um “software” de simulação, estes jamais poderão substituir qualquer experimento real” (p. 1).

Procedimentos metodológicos

O objetivo deste trabalho consiste em analisar trabalhos que apresentam propostas de experimentos virtuais voltados para o ensino de Física, visando caracterizar diferentes abordagens nesta área. Nesse sentido, a pesquisa aqui empreendida é de natureza qualitativa e a coleta das informações para esta investigação foi realizada na Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF) e Caderno Brasileiro de Ensino de Física (CBEF), considerando os artigos publicados a partir do ano 2000 até 2015. Esses dois periódicos foram escolhidos, conforme foi expresso por Moraes & Barbosa (2011), devido a sua importância na área de ensino de Física e na pesquisa em ensino de Física no Brasil. Também conforme apontam Araújo & Abib (2003), eles trazem artigos procedentes de importantes instituições de ensino - daí sua

expressividade - de diferentes estados, de diversos pesquisadores e de fácil acesso, permitindo, desta forma, um mapeamento mais amplo dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos na área de ensino de Física.

Nesta análise, procurou-se verificar através do título do artigo se o mesmo considera a experimentação virtual. Caso isto não fosse possível, recorria-se ao resumo da proposta apresentada no próprio artigo.

Na análise dos dados foram adotadas algumas das orientações da “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2011). Oliveira *et al.* (2003), pontuam que as técnicas da análise de conteúdo possibilitam a identificação dos principais conceitos e/ou temas presentes nos textos. Ainda de acordo com os autores, o principal objetivo desta técnica de análise dos dados é fornecer “(...) indicadores úteis aos objetivos da pesquisa” (p. 6). Desta maneira, o pesquisador possui a liberdade de interpretar seus resultados relacionando-os ao contexto de produção do documento, bem como aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Para o levantamento do corpus documental dessa investigação, procedeu-se da seguinte forma: inicialmente foi feita a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos apresentados nas duas revistas (CBEF e RBEF) para separar aqueles envolvendo temas relacionados ao uso de ferramentas instrucionais via computador como, por exemplo, simulações, objetos de aprendizagem, etc. Nesta fase, chegou-se ao número total de 37 artigos, sendo 22 da RBEF e 15 do CBEF; numa etapa posterior, realizou-se uma leitura flutuante do artigo separado para levantar alguns aspectos considerados nesta pesquisa, dentre as quais, a modalidade do material, o conteúdo específico de Física, o nível de ensino a que destina o material e o objetivo do artigo; finalmente os dados coletados foram agrupados em tabelas.

Experimentos virtuais no ensino de física

Conforme já foi assinalado, este trabalho tem como objetivo analisar e discutir alguns aspectos presentes nos artigos publicados no período de 2000 até 2015 na RBEF e CBEF que apresentam propostas de experimentos virtuais. Esses aspectos são: a modalidade do experimento virtual, o conteúdo específico considerado, o nível de ensino para o qual é destinado o experimento e o objetivo do artigo.

Nesta análise, constatou-se que 59,5% dos artigos analisados provem da RBEF e 40,5 % do CBEF. Constatou-se também que em 2002 foi o ano em que a RBEF mais publicou artigos sobre o assunto em questão, totalizando 5 trabalhos. Isso ocorreu porque em 2002 esta revista lançou uma edição especial que teve como tema “Informática no ensino de Física”. Segundo os editores dessa revista, isto se justifica porque, devido ao avanço tecnológico, o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade hoje se faz com o suporte computacional.

Já no CBEF, foi o ano de 2012 com 8 artigos publicados, pois nesse ano de 2012 foram publicadas 2 edições especiais dedicadas ao tema “Ensino de Física mediado por tecnologias”. Segundo os editores, a tecnologia está muito presente no cotidiano das pessoas em geral e, portanto, a escola, em todos os níveis de ensino, tem o importante papel de fazer uso das novas tecnologias.

Em relação ao nível de ensino, consideraram-se os níveis fundamental, médio e superior para verificar qual nível de ensino estão voltadas as propostas de experimento virtual. A distribuição dos artigos em relação ao nível de ensino está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos em relação ao nível de ensino

Nível de	RBEF	CBEF	Total
Fundamental	1	0	1
Médio	3	5	8
Superior	18	10	18
Total	22	15	37

Nesta tabela, verificou-se que a grande maioria dos artigos analisados traz propostas destinadas ao nível superior (76%).

Silveira (2014) que analisou propostas experimentais da RBEF e do CBEF que consideram o conteúdo de Mecânica no período entre o início das publicações destes periódicos até o primeiro semestre de 2014, constatou que a maioria das propostas que faz uso do computador está voltada para o ensino superior.

Esses resultados podem estar associados ao fato de que no nível básico de ensino, o computador ainda é pouco explorado no processo educativo. A respeito disso, Anjos (2008) assinala:

Se analisarmos atentamente as práticas educativas no contexto das escolas em geral, podemos observar que diversas são as preocupações e posturas adotadas por elas no que tange ao uso da informática: escolas que têm alguns poucos computadores que sequer servem para, simplesmente, demonstrar alguma coisa para os alunos, a título ilustrativo; escolas que possuem modernos e equipados laboratórios de informática, mas que não são utilizados, graças à ausência de professores capacitados para lidar com os equipamentos ou, quando existem esses profissionais para manuseá-los, o fazem com ênfase na máquina e nos seus recursos, não no processo educativo (p. 578).

Considerando cada periódico isoladamente, destinados ao ensino superior, tem-se 82% na RBEF e 67% no CBEF. Para o nível médio, tem-se 14% na RBEF e 33% no CBEF. Não foram encontradas propostas voltadas para o nível fundamental no CBEF. Para esse mesmo nível, foi constatado apenas um único trabalho na RBEF. Como exemplo de trabalho que considera atividade experimental virtual voltado para o nível superior, tem-se o trabalho de Figueira (2005) que apresenta o *software Easy Java Simulations* e o seu uso em duas aplicações de modelagem, uma envolvendo o sistema massa-mola e a outra, a Equação de Schroedinger. Para o ensino médio tem-se, por exemplo, o trabalho de Cardoso & Dickman (2012) que apresenta a elaboração e aplicação de uma sequência de atividades a partir do uso de simulações computacionais envolvendo o efeito fotoelétrico. Voltado para o ensino fundamental, por exemplo, o trabalho de Lima & Takahashi (2013) aborda uma metodologia de ensino que utiliza a experimentação virtual para a construção de alguns conceitos de eletricidade.

Considerando os conteúdos específicos abordados nos trabalhos, aqueles foram classificados em oito categorias: 1- Mecânica; 2 - Termodinâmica; 3 – Óptica; 4 – Eletromagnetismo; 5 – Ondas; 6 – Oscilações; 7 – Física Moderna; 8 – Diversos. Nesta última, encontram-se os trabalhos que envolvem mais de um conteúdo. A Tabela 2 mostra a distribuição dos artigos em relação aos conteúdos específicos considerados nos trabalhos.

Tabela 2 – Distribuição dos artigos em relação ao conteúdo específico

Conteúdo específico	RBEF	CBEF	Total
Mecânica	6	8	14
Termodinâmica	1	2	3
Óptica	2	0	2
Eletromagnetismo	4	1	5
Ondas	2	1	3
Oscilações	2	1	3
Física Moderna	2	2	4
Diversos	3	0	3
Total	22	15	37

Em relação aos conteúdos específicos, constatou-se que há a prevalência de propostas voltadas para o ensino da Mecânica em ambos os periódicos, 38% no total. Em segundo lugar, encontra-se o conteúdo de Eletromagnetismo com 13,5%. Em terceiro lugar, tem-se o conteúdo de Física Moderna com 11% seguidos pelos conteúdos de Ondas, Oscilações e Termodinâmica com 8% cada um e, por fim, o conteúdo de Óptica com 5,5%. Vale ressaltar que três trabalhos da RBEF abrangem mais de um conteúdo.

Araújo e Abib (2003) em sua pesquisa já mencionada acima constataram também que há prevalência de trabalhos voltados para o ensino de Mecânica. Segundo eles, isto “pode ser considerado previsível, em virtude da vasta gama de possibilidades de temas que podem ser explorados nesta área e da importância com que esta é normalmente abordada nos cursos do ensino médio” (p. 178).

Outro aspecto considerado foi a modalidade de experimento virtual utilizada nas propostas de aprendizagem virtual. Essas modalidades foram classificadas nas seguintes categorias: 1 – modelagem computacional; 2 – experimento remoto; 3 – videoanálise.

Segundo Sales (2008), as atividades de modelagem computacional são classificadas em exploratória e expressiva. Na exploratória, o aluno explora um modelo já existente enquanto que na expressiva, o aluno tem a oportunidade de construir seu próprio modelo a partir do entendimento que tem acerca do fenômeno em estudo.

No experimento remoto, a atividade experimental real é realizada via *internet* de qualquer lugar, em qualquer horário por meio de controle remoto e na vídeo-análise faz-se uso de gravações de experimentos reais no formato de vídeos, sendo disponibilizadas para serem exploradas a partir de *softwares* educativos.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos artigos em relação à modalidade de experimentação virtual contempladas nos trabalhos analisados.

Tabela 3 – Distribuição dos artigos em relação à modalidade de experimentação virtual

Modalidade	RBEF	CBEF	Total
Modelagem	20	12	32
Experimento	1	1	2
Vídeo-análise	1	2	3
Total	22	15	37

Nesta análise, constatou-se que há prevalência de atividades de modelagem computacional, ou seja, 86,5 % do total, sendo 91% na RBEF e 80% no CBEF. Considerando a classificação da modelagem em exploratória e expressiva, verificou-se que há predomínio de trabalhos que contemplam a modelagem exploratória, 22 no total, sendo 13 na RBEF e 9 no CBEF. Já a modelagem expressiva é considerada em 10 trabalhos, sendo 7 na RBEF e 3 no CBEF. Constatou-se ainda a presença de dois trabalhos que envolvem experimentos controlados remotamente e três trabalhos relacionados com a análise de vídeos. Além disso, é válido ressaltar que 6 trabalhos, 3 da RBEF e o restante do CBEF, utilizam, além da experimentação virtual, atividades experimentais reais.

Um exemplo de trabalho voltado para a modelagem computacional é o de Gobara *et al.* (2002) que descreve algumas simulações com o objetivo de alterar as concepções espontâneas dos estudantes no estudo da segunda lei de Newton. Considerando o experimento remoto, tem-se o trabalho de Monteiro *et al.* (2013) no qual é apresentada uma avaliação de um protótipo envolvendo experimento de cinemática que pode ser controlado remotamente via internet. No caso de vídeo-análise, o trabalho de Bezerra Jr. *et al.* (2012) apresenta o *software Tracker* para a filmagem de experimentos, obtenção e tratamento de dados.

Outro aspecto considerado foi o objetivo do artigo ao propor o uso da experimentação virtual. A distribuição dos artigos em relação ao objetivo proposto nos trabalhos analisados está apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos artigos em relação ao objetivo proposto

Objetivo do artigo	RBEF	CBEF	Total
Apresentação de software	8	7	15
Apresentação de investigações	6	3	9
Apresentação de sequência de	3	4	7
Apresentação de simulações	5	1	6
Total	22	15	37

Nesta tabela, constatou-se que a maioria das propostas, ou seja, 15 trabalhos, 8 na RBEF e 7 no CBEF, tem como objetivo a apresentação de softwares para o uso de simulações e modelagem, sendo dois deles utilizados para vídeo-análise de experimentos e dois deles voltados para a realização remota via internet. Em segundo lugar, encontram-se os trabalhos que tem como objetivo a apresentação de investigações que envolvem experimentos virtuais. Nesse caso, contemplam esse objetivo um total de 9 trabalhos, sendo 6 na RBEF e 3 no CBEF. Em terceiro lugar, encontram-se os trabalhos que tem como objetivo a apresentação de uma sequência de atividades que envolvem experimentos virtuais, perfazendo um total de 7 trabalhos, sendo 3 na RBEF e 4 no CBEF. Em quarto lugar, têm-se os artigos que tem como objetivo a proposta de atividades de modelagem ou simulações. O número de publicações que consideram esse objetivo são 6 trabalhos, sendo 5 na RBEF e 1 no CBEF. O trabalho de Silva *et al.* (2011), por exemplo, voltado para o estudo de oscilações de sistemas não lineares, tem como objetivo apresentar o *SimQuest* que é uma ferramenta de modelagem computacional. Já o trabalho de Camiletti & Ferracioli (2001) que também considera o conteúdo de oscilações, visa à apresentação dos resultados de uma investigação sobre a

integração de ambientes de modelagem computacional e o aprendizado exploratório de Ciências. Com o objetivo de apresentar uma sequência de atividades, Macêdo *et al.* (2012), para o estudo de eletricidade, apresenta o processo de elaboração e aplicação de um roteiro de atividades através do uso de simulações computacionais. O trabalho de Yamamoto & Barbeta (2001), por sua vez, visa à apresentação de simulações usadas em aulas teóricas como ferramenta de demonstração experimental.

Considerações finais

Nesta pesquisa, realizou-se um levantamento de trabalhos que apresentam propostas de experimentos virtuais voltados para o ensino de Física presentes na RBEF e no CBEF no publicados a partir do ano de 2000 até 2015. Ao todo foram encontrados 37 trabalhos, sendo 22 deles da RBEF e 15 do CBEF. Nesta análise, buscou-se classificar os trabalhos em quatro categorias distintas: a modalidade do experimento virtual, o conteúdo específico considerado, o nível de ensino para o qual é destinado o experimento e o objetivo do artigo.

Os resultados mostraram que a grande maioria dos artigos analisados traz propostas destinadas ao nível superior (76%) e que são poucas as propostas voltadas para o nível médio (21%) e para o nível fundamental (3%). Em relação aos conteúdos específicos, constatou-se que há a prevalência de propostas voltadas para o ensino da Mecânica em ambos os periódicos, 38% do total e que, quanto à modalidade, há predomínio de atividades de modelagem computacional também nas duas revistas, 86,5 % do total. Por fim, constatou-se que a maioria das propostas, ou seja, 15 trabalhos, 8 na RBEF e 7 no CBEF, tem como objetivo a apresentação de softwares para o uso de simulações e modelagem.

Os resultados desta análise sinalizam que a experimentação virtual se constitui em um importante recurso na educação em Física, podendo servir como um meio de motivar o educando em seu aprendizado, bem como, em uma forma de amenizar as dificuldades enfrentadas pelos professores na explicação de fenômenos físicos que são difíceis de serem imaginados e visualizados. Contudo, acreditamos que existe a necessidade de que mais pesquisas sobre essa temática sejam realizadas a fim de que discussões sobre a relação entre o uso da experimentação virtual e aprendizado em Física sejam aprofundadas no sentido de que novas possibilidades metodológicas sejam propostas.

Referências

ANJOS, A.J.S. As novas tecnologias e o uso dos recursos telemáticos na educação científica a simulação computacional na educação em Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 25, n. 3, p.569-600, dez. 2008.

ARAÚJO, M.S.T.; ABIB, M.L.V. S. Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes enfoques, Diferentes finalidades. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 25, n. 2, p. 176-194, jun. 2003.

AXT, R.; MOREIRA, M.A. O ensino experimental e a questão do equipamento de baixo custo. Revista de Ensino de Física, v. 13, p. 97-103, dez. 1991.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo, Edições 70, 2011.

BEZERRA JR., A.G.; OLIVEIRA, L.P.; SAAVEDRA, N. Videoanálise com o software livre Tracker no laboratório didático de física: movimento parabólico e segunda lei de Newton. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. especial 1, p. 469-490, set. 2012.

BORGES, A.T. Novos Rumos para o Laboratório Escolar de Ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 3, p. 9-31, dez. 2002.

CAMILETTI, G.; FERRACIOLI, L. A utilização da modelagem computacional quantitativa no aprendizado exploratório de Física. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 18, n. 2, p. 214-228, ago.2001.

CARDOSO, S.O.O.; DICKMAN, A.G. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. especial 2, p. 891-934, out. 2012.

CARLOS, J.G.; MONTEIRO JR., F.N.M; AZEVEDO, H.L.; SANTOS, T.P.; TANCREDO, B.N. Análise de Artigos sobre Atividades Experimentais de Física nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2009. Florianópolis. Anais... 2009, p. 1-13.

CARRASCOSA, J.; PÉREZ, D.G.; VILCHES, A.; VALDÉS, P. Papel de la actividad experimental en la educación científica. Caderno Brasileiro de Ensino Física, v. 23, n. 2: p. 157-181, ago. 2006.

FERRACIOLI, L. et al. Ambientes de modelagem computacional no aprendizado exploratório de física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. especial 2, p. 679-707, out. 2012.

FIGUEIRA, J.S. Easy Java simulations - Modelagem computacional para o ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 27, n. 4, p. 613-618, dez. 2005.

FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 25, n. 3, p. 259-272, set. 2003.

GOBARA, S.T.; ROSA, P.R.S.; PIUBÉLI, U.G. Estratégias para utilizar o programa Prometeus nas alterações de concepções em Mecânica. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 24, n. 2, p. 134-145, jun. 2002.

HEIDEMANN, L.A; Araújo, I.S.; VEIT, E.A. Ciclos de modelagem: uma proposta para integrar atividades baseadas em simulações computacionais e atividades experimentais no ensino de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. especial 2: p. 965-1007, out. 2012.

LACERDA, A.L; SILVA, T. Possibilidades pedagógicas na perspectiva de uma educação online. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 32, n. 1, p. 157-179, abr. 2015.

LIMA, S.C.; TAKAHASHI, E. K. Construção de conceitos de eletricidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental com uso de experimentação virtual. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 35, n. 3, p. 3501-3511, set. 2013.

MACÊDO, J. A. Simulações computacionais como ferramenta auxiliar ao ensino de conceitos básicos de eletromagnetismo: Elaboração de Um Roteiro de Atividades para Professores do Ensino Médio. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Belo Horizonte.

_____. PEDROSO, L.S; VOELSKE, M.R.; ARAÚJO, M.S.T. Levantamento das abordagens e tendências dos trabalhos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação apresentados no XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 31, n. 1, p. 167-197, abr. 2014.

- MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das ciências naturais – um estudo de caso. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 2, p. 527-538, 2009.
- MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C.F. Possibilidades e Limitações das Simulações computacionais no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 24, n. 2, p. 77-85, jun. 2002.
- MONTEIRO, M.A.A.; MONTEIRO, I.C.C.; GERMANO, J.S.E.; SIEVERS JUNIOR, F. Protótipo de uma atividade experimental: o estudo da cinemática realizada remotamente. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 30, n. 1, p. 191-208, abr. 2013.
- MORAES, J. U.P.; BAROSA, C.J.V. TIC e aprendizagem significativa nas revistas nacionais de ensino de física: o estado da arte (2005-2010). In: XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física, Manaus. Anais... 2011, p. 1-10.
- OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; ANDRADE, D.B.S.F.; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n.9, p.11-27, mai./ago. 2003.
- PIRES, M.A.; VEIT, E.V. Tecnologias de informação e comunicação para ampliar e motivar o aprendizado de física no ensino médio. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n. 2, p. 241-248, jun. 2006.
- RINO, J.P.; COSTA, B.V.; COUTINHO, K. [Editorial]. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 24, n. 2, jun. 2002.
- SALES, G.L.; VASCONCELOS, F.H.L.; CASTRO FILHO, J.A.; PEQUENO, M.C. Atividades de modelagem exploratória aplicada ao ensino de física moderna com a utilização do objeto de aprendizagem pato quântico. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 30, n. 3, p. 3501-1 a 7, set. 2008.
- SANTOS, G.; OTERO, M.R.; FANARO, M.A. ¿Cómo usar software de simulación en clases de física? *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 17, n. 1, p. 50-66, abr. 2000.
- SILVEIRA, W. P. Experimentação em mecânica: enfoques, concepções e Características. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, 2014.
- SÉRÉ, G.; COELHO, S. M.; NUNES, A. D. O Papel da Experimentação no Ensino da Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 20, n. 1, p. 31-43, abr. 2003.
- SILVA, J.R.; GERMANO, J.S.E.; MARIANO, R.S. SimQuest - ferramenta de modelagem computacional para o ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 33, n. 1, p. 1508-1516, mar. 2011.
- SOARES, R.R.; BORGES, P.F. O plano inclinado de Galileu: uma medida manual e uma medida com aquisição automática de dados. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 32, n. 2, p. 2501-2511, abr. 2010.
- VEIT, E.A.; TEODORO, V.D. Modelagem no ensino/aprendizagem de física e os novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 24, n. 2, p. 87-96, jun. 2002.
- YAMAMOTO, I.; BARBETA, V.B. Simulações de experiências como ferramenta de demonstração virtual em aulas de teoria de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 23, n. 2, p. 215-225, jun. 2001.

As TIC e as práticas docentes: desafio da escola e dos educadores

Carlos Augusto De SOUZA¹

Luiz Eduardo ZERBINI²

Moacir De GÓES³

Carlos Tertuliano Da Silva GONÇALVES⁴

O processo de educar vem se tornando cada vez mais um processo que se tem como necessidade a renovação na maneira de como é feito. Com o avanço da informática os meios de se comunicar aumentaram, mudaram e se tornaram mais acessíveis de forma que a maior parte dos alunos na atualidade possui dispositivos que permitem uma grande comunicação entre eles.

Sabe-se que a educação não se dá apenas na escola, mas sim envolve toda a sociedade, os jovens têm acesso a uma infinidade de informações em suas casas e em diversos locais, com isso eles chegam à escola e não se sentem atraídos com o ambiente escolar atual tendo em vista que este não vem acompanhando as evoluções tecnológicas.

Atualmente os métodos tradicionais de se educar utilizados nas escolas públicas principalmente não tem tido êxito, a maior parte dos alunos não permanece com sua atenção voltada para o professor, ainda mais quando ele se utiliza somente de livros, apostilas e também da tradicional lousa para passar textos e pedir para que os alunos os copiem.

As aulas não estão sendo atrativas para os alunos e conseqüentemente o rendimento deles não é muito bom, tendo em vista isso vemos que deve haver uma mudança no método tradicional de dar aula, o professor e a escola devem se utilizar de recursos digitais como ferramentas inovadoras para que sua aula não siga sempre o mesmo ritual de escrever na lousa, pedir para os alunos copiarem, decorarem datas, fórmulas e não saberem aplicá-las no cotidiano.

Repensando as práticas docentes

Com os recursos tecnológicos existentes hoje o professor pode fazer de sua aula algo atraente e de interesse dos alunos permitindo a pesquisa, a comunicação e a interação entre eles. A escola e o professor devem abrir suas mentes e entender que a aprendizagem não se dá apenas em sala de aula, ela deve incentivar os alunos a pesquisar, a trabalhar em equipe, a desenvolver projetos e solucionar problemas.

¹ Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 13.735-000 – Mococa /SP – Brasil – carlossba21@hotmail.com

² Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 13.735-039 – Mococa /SP – Brasil – lezerbini1@hotmail.com

³ Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977);Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

⁴ Graduado em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa - FATEC Mococa -(2014) – 37.820-000 – Arceburgo/MG – Brasil – kaka011001@hotmail.com

"Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir." (MORAN, 2013, p.34)

Como se pode notar no texto acima descrito por Moran, a aprendizagem deve ser motivadora para os alunos e não vista como uma tarefa a ser cumprida por eles, e também deve despertar o interesse, a curiosidade de poder descobrir algo novo, de solucionar um desafio, isso faz com que os alunos se sintam orgulhosos de seus feitos e consequentemente os motiva ainda mais a progredir.

O professor deve agir como orientador do uso das ferramentas de pesquisa hoje existentes e assim coordenar o uso dos recursos tecnológicos para favorecer a aprendizagem e não apenas ao lazer e a diversão. Para isso é preciso que sejam elaborados projetos pedagógicos que utilizem desses recursos, além disso, o professor deve acreditar que o aluno seja capaz, criativo e que possa realizar um bom trabalho tanto individualmente quanto em equipe. Juntamente com o aluno o professor deve ser um investigador e estar sempre em busca de conhecimento, necessita aprender a aprender.

A prática pedagógica deve ter uma visão que não faça com que as disciplinas fiquem isoladas umas das outras, mas que desperte no aluno o interesse de se integrar e relacionar consigo mesmo, com os amigos e toda a sociedade. Essa visão é chamada de visão holística que segundo Cardoso (1995), é compreendida:

Saber respeitar as diferenças, buscando a aproximação das partes no plano da totalidade. Porque superar não é fazer desaparecer, mas progredir na reaproximação do todo. Pois o todo está em cada uma das partes, e, ao mesmo tempo, o todo é equivalente diferente do que a soma das partes.
(MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013, p.100; apud. Cardoso, 1995, p.49).

O docente hoje não deve ser mais o dono da verdade e sim um parceiro dos alunos na busca pelo conhecimento, agindo como mediador entre o aluno e as formas de aprendizagem, devendo ele ser capaz de perceber as diferenças e o ritmo de aprendizagem de cada aluno incentivando-os e fazendo com que todos se sintam motivados, pois quando o aluno se vê capaz de realizar um trabalho ele se motiva, no entanto quando este se sente incapaz perde o interesse, e na maioria das vezes, fica disperso dentro da sala de aula, geralmente causando indisciplina e transtorno para o professor. O professor precisa reconhecer em seus alunos as diferentes maneiras e capacidades que cada um tem no processo de construção do conhecimento.

Para que essa mudança na forma de ensinar aconteça é necessário que o professor esteja motivado e que seu trabalho também seja reconhecido e valorizado, a função de professor hoje não é tão valorizada tanto pelos alunos, mas também pela sociedade como no passado. Sem os professores não haveria nenhuma profissão é graças a eles que todos trabalhamos que temos médicos, engenheiros, etc. E para que haja esse respeito os pais dos alunos devem educá-los de maneira que enxerguem seus professores como parceiros que querem mostrar e ensinar para eles o melhor caminho.

Essa mudança na forma de ensinar não ocorre de uma hora para a outra, a escola deve começar levando os alunos aos laboratórios de informática sendo que isto faça parte da grade curricular do aluno. Em muitas unidades escolares os alunos não têm esse ensino e as salas que possuem computadores são usadas somente como um suporte no ensino e também muitas vezes para acesso as redes sociais somente. Mesmo não utilizando de maneira eficiente os laboratórios de informática, diversas unidades escolares, fazem um belo marketing dizendo que estão atualizadas com a tecnologia.

O professor também não se mostra empolgado quando o assunto é ir com os alunos fazer uma pesquisa ou trabalho nos laboratórios de informática, havendo assim certo preconceito com os alunos, com a desculpa que esses fazem muita bagunça e estragam os equipamentos. Com essa visão infelizmente o aluno se sente desvalorizado e conseqüentemente não cria uma afetividade com o professor.

Ninguém é bom em tudo, portanto o docente deve agir como mediador pedagógico mostrando os meios certos de se utilizar dos recursos digitais e perceber as dificuldades de cada aluno. O que acontece é que os alunos são pré-julgados pelos professores que pensam que eles já sabem usar o navegador, o Office, que já digitam bem e com isso eles se sentem reprimidos e incapazes. O docente deve ser capacitado para que possa agir como um mediador fazendo com que os alunos utilizem computadores, internet e os meios de comunicação não apenas como lazer e diversão, mas sim como ferramentas que os ajudarão em sua aprendizagem.

A maneira como os professores foram educados na infância também influencia na dificuldade de mudança no ensino. A sociedade das TIC tem exigências que não existiam há meio século. Nesse contexto, cada educador deve reconhecer seu inacabamento e buscar sua atualização de forma contínua, pois só assim ele poderá ter uma comunicação capaz de cativar o interesse dos seus educandos.

Desde que o homem passou a viver em sociedade ele passou a desenvolver formas de se comunicar e estas vem se modificando a cada ano. No passado, quando as sociedades eram hierárquicas e desiguais, a comunicação não era tão aberta como hoje, sendo que as mudanças, as iniciativas, as críticas feitas por pessoas que não eram da classe mais alta não podiam nem se quer serem citadas.

Desde o final do século XVII surgiram novas formas de se comunicar, com o surgimento do livro, da imprensa, do telefone, do rádio, da televisão e a internet, as pessoas passaram a trocar informações, a conhecer novos fatos históricos passados e atuais de maneira cada vez mais fácil e rápida, podendo analisá-los crítica e responsabilmente.

O professor que antes detinha o conhecimento e era aquele que ensinava a quem não sabia foi perdendo espaço para as ferramentas digitais sendo a principal a internet, com isso os alunos tem acesso a uma enorme quantidade de informações e o docente deve ajudá-lo a encontrar sentido, avaliar e aplicá-las tornando sua aula um ambiente onde os alunos participem mais profundamente, tanto individualmente quanto em grupo, sendo orientados e coordenados pelo professor.

Utilizando-se de recurso audiovisuais, redes de relacionamento e ambientes virtuais as aulas não ficam resumidas apenas em uma sala dentro de uma unidade escolar.

O chat ou como também é conhecido bate-papo, por exemplo, é uma forma que alunos e professor debatam ideias e faça com que os alunos se sintam mais a vontade para expor suas opiniões sobre determinado assunto, e com isso o professor pode preparar e motivar os alunos para que posteriormente seja feito um estudo mais profundo sobre o assunto.

Outra ferramenta que pode ser utilizada pelo docente é o e-mail, criando um grupo para determinada sala ele pode tirar dúvidas e enviar links para pesquisa dos alunos, também pode-se pensar em vídeo-conferências ou vídeo-aulas, neste momento o educador tem possibilidade de passar informações que possa motivar o educando, com isso é possível conhecer as dificuldades de cada aluno ou mesmo de toda sala e preparar melhor sua aula presencial, buscando atender estas necessidades.

O docente necessita enxergar seus alunos de maneira que consiga fazer com que todos participem de suas atividades não podendo haver uma desigualdade na forma de

se comunicar com eles, o aluno é o receptor de todo o processo de comunicação sendo ele influenciado pelo meio em que vive. Confirmando esta assertiva, muitos professores afirmam que mesmo quando propõem atividades diferenciadas, há, por parte dos alunos, uma resistência ativa e passiva; entendendo-se por resistência passiva aqueles que concordam com tudo e não fazem nada diferente.

Woltron (2006) diz que as condições sócio culturais são influenciadoras do receptor no processo de comunicação:

Lembrar essas três dimensões da comunicação: a técnica, a economia e a cultura, significa não somente valorizar o receptor, mas também lembrar a importância do processo de negociação que existe em todo o processo de recepção. (WOLTRON, 2006, p.38).

A princípio o professor pode não conseguir um resultado esperado mas ele deve cada vez mais ir conhecendo seus alunos, respeitando-os e valorizando-os e com isso criando um vínculo de amizade entre ambas as partes.

A comunicação não se trata apenas de transmitir e receber informações, o homem moderno está cada vez mais conectado, mas também sozinho, os dispositivos móveis nos trazem muitos benefícios permitindo-nos a comunicação mesmo estando muito distante, porém isso faz com que as pessoas fiquem tão concentradas em espaços virtuais que a convivência com a família e a sociedade acabam por se tornar bem esporádica.

Muitas vezes vemos um jovem na rua se relacionando virtualmente com outras pessoas, mas sem prestar atenção ao seu redor, atos como dizer bom dia quando alguém cruza o seu caminho é algo raro de acontecer.

O jovem hoje absorve mais informações vindo do que lendo, a televisão e demais mídias que o cercam fazem com que ele fique mais interessado em sugerir, criticar e discutir sobre um programa de TV ou um vídeo da internet do que um texto.

Antes de tudo é preciso registrar que estamos vivendo uma revolução da linguagem que se caracteriza por criação de termos e conceitos socioculturalmente estruturada e alto constituinte do sujeito social, da grupalidade e das relações sociais que cada indivíduo constrói no ambiente escolar.

Esta concepção de linguagem, suas injunções formais e as partes integráveis do processo de comunicação dos jovens nas mídias tecnológicas, fazem com que reflitamos no contexto em que essas novas linguagens se realizam e são modificadas.

Nota-se hoje que elementos mágicos e rituais de comunicação invadem e modificam o universo comunicativo das crianças e dos jovens nos veículos de comunicação social.

Considerações finais

Vivemos dias em que a razão e a emoção tem historicidade e fundamentos que não explicam o processo de construção de uma autêntica razão instrumental, mas representam a possibilidade do indivíduo desenvolver sua capacidade de conhecer, sua veracidade e poder, sua superioridade e justificativa diante a negativa do espaço público.

Nesta concepção estão presentes os conceitos de racionalidade, de inteligência artificial, de progressão cultural significativa, que mesmo com a utilização do computador/ internet só tem sentido se for capaz de torná-los sujeitos pensantes.

Outra leitura do uso das TIC na educação é que numa abordagem que aceita o desencantamento do mundo operado pelo uso progressivo da racionalização técnica, bem como a necessidade da crítica a dominação, faz surgir um educador e educando da história moderna que busca o progresso científico e cultural como uma otimização da autonomia do homem.

Finalizando, cabe destacar que o conhecimento humano que se opõe às reações do instinto comum, ao desenvolvimento do alto conhecimento, à ignorância dos princípios universais e aos entraves para emancipação do educando devem ser superados pelo compartilhamento das habilidades específicas, e pelo uso da racionalidade crítico-social para a leitura e superação da racionalidade discursiva.

Na sociedade das TIC os sistemas precisam ser abertos, as trocas nos ambientes virtuais são extremamente necessárias e as buscas da unidade entre a racionalidade técnica e a racionalidade discursiva caracterizam uma escola que prima pela autonomia do educando e do educador.

Referências

MORAN, J. M.; MASETTO, MARCOS T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARCONDES, Ciro. Pensar pulsar: Cultura comunicacional, tecnologias, velocidade. São Paulo: Edições NTC, 1996.

PERES, Lucia M. Vaz, PORTO Tania M. Esperon. Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corpo e idade e emoções. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

WOLTON, Dominique. É preciso salvar a comunicação. Trad. de Vanise Pereira Dresch – São Paulo: Paulus, 2006.

A utilização das tecnologias móveis na educação e a inclusão social e digital

Carlos Tertuliano Da Silva GONÇALVES¹

Moacir De GÓES²

No atual cenário as palavras educação e tecnologias móveis tem relação com várias matérias de debate que discursam sobre arquivos de seus registros. Onde uma educação eficaz há tempos atrás era classificada no aluno como aquele que tinha a melhor habilidade de adquirir e guardar a si todas as disciplinadas lecionadas em sala de aula, que sua confirmação estaria representada no sucesso em uma prova destes conhecimentos ministrados.

Mais seria essa prova de conhecimentos ou de registro mental de cada aluno o referencial de sua autonomia e capacidade de ser cidadão? Alguns educadores sempre buscaram e buscam formas de introduzir ferramentas tecnológicas para dentro das salas de aulas, e nas suas práticas pedagógicas, no entanto ainda é muito tímida a utilização das tecnologias móveis como ferramenta de trabalho de educadores e de educandos.

A história nos mostra que mesmo antes do papel, já existiam formas de registros, seja por pinturas ou mesmo hieróglifos. O papel veio como um importante requisito de durabilidade, portabilidade, escabilidade e acessibilidade, etc.

Com o tempo novas práticas foram desenvolvidas como rádio, televisão, gravadores e, mais recentemente, temos os celulares, tablets e smartphones. Como sucessores do computador de mesa, estas novas tecnologias possibilitam aos indivíduos buscar o conhecimento a qualquer hora e em qualquer lugar.

Tecnologia móvel e inclusão educativa/digital

A técnica e tecnologia são estruturantes centrais de toda a nossa cultura do início do século XXI, representa também uma ruptura com os sistemas articulados vigentes e aceitos pela sociedade. Vivemos uma fusão virtual, ilocalizada, sem existência material e espacial. Há uma fusão do imaginário em redes, da vida online desespacializada, numa cena de realidade virtual inimaginada há anos atrás.

As políticas de Estado, ainda quando gestadas e implementadas ouvindo as comunidades, chegam sempre com deficiências e muito atrasadas. Os governos estaduais e municipais, com o apoio do Governo Federal estão cada vez mais atentos sobre a necessidade de utilizarem as tecnologias móveis, como celulares e tablets, em prol da educação.

Os especialistas e educadores adeptos destas tecnologias reconhecem as inúmeras vantagens que estas tecnologias podem trazer para a formação de um indivíduo autônomo e emancipado, mas reconhecem também que, mesmo considerando

¹ Graduado em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa - FATEC Mococa (2014) – 37.820-000 – Arceburgo/MG – Brasil – kaka011001@hotmail.com

² Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

o uso das tecnologias em sala de aula algo pedagogicamente importante, muitos governos não sabem ainda como e por onde começar.

Marcondes (1996) já adverte como seria o papel numa sociedade em que a relação homem/máquina estava crescendo. Vejamos:

O novo papel do homem na sociedade permeada por objetos técnicos mais concretos e indeterminados em suas funções seria então o de organizador, nem submisso às determinações das máquinas, nem com poderes totais sobre suas definições e articulações. [...] É neste conjunto formado pelas máquinas e pelos homens, que se comunicam entre si e/ou com outras máquinas e outros homens que se pode pensar em outro tipo de cultura e humanidade. (MARCONDES, 1999, p. 38-9).

Toda evolução tecnológica que está colocada a serviço da educação vem acompanhada, nos últimos anos, por mudanças comportamentais individuais e coletivas significativas, lideradas e vivenciadas pelas gerações mais jovens. Basta olhar o fenômeno das redes sociais e o impacto que estas causam nos hábitos sociais, e mesmo políticos, possibilitando desestruturação de governos, de sistemas e de agentes da comunicação. É preciso reconhecer que as tecnologias móveis, como os celulares, smartphones e tablets, são ferramentas que contribuem para romper os limites de tempo e espaço, criando uma nova forma de produção de conteúdos de forma colaborativa, que despertam nos indivíduos um desejo de emancipação e inclusão social.

Nos vários debates ocorridos nas academias, nos congressos e na grande mídia algumas recomendações referem-se à criação de conteúdos adequados e à promoção do uso seguro e saudável das tecnologias. Dentre estas algumas são extremamente favoráveis ao desenvolvimento de um projeto político pedagógico para a construção de uma cidadania emancipada. Vejamos algumas:

- - Estas tecnologias utilizadas adequadamente no espaço escolar amplia o alcance a informação e a equidade da educação;
- - Facilita uma educação emancipadora em áreas de conflitos, desastres naturais e aos alunos com necessidades especiais;
- - Traz para a sala de aula recursos que otimizam o tempo de aluno e professor e possibilita a aprendizagem em qualquer espaço e tempo, possibilitando a construção de comunidades aprendentes;
- - Facilita à aprendizagem in loco com recursos gráficos, midiáticos e sonoros que aproxima o aprendizado formal e informal, sem a centralidade no professor;
- - Possibilita respostas imediatas e a ressignificação do aprendizado no aluno como sujeito, podendo este aprender a aprender incentivá-lo a superar a semiformação de forma continuada e
- - Melhora exponencialmente a comunicação entre os próprios alunos, os professores e toda e qualquer comunidade virtual que busca uma formação cultural para autonomia e inclusão social/digital.

As tecnologias digitais móveis representam um grande desafio às instituições que desejam uma ruptura com o ensino tradicional e buscam uma aprendizagem mais participativa, integrada e personalizada com momentos presenciais e atividades dinâmicas que possam estreitar os vínculos pessoais e afetivos, mesmo estando longe fisicamente e juntas virtualmente.

É preciso reconhecer também que a chegada das tecnologias móveis a sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios, que só serão superados com a compreensão de que a educação torna-se impotente e ideológica se ignora o objetivo de adaptar e preparar o homem para melhor viver no mundo atual.

Novas tecnologias e a inclusão social

A atual Sociedade do Conhecimento caracteriza-se pela expansão do acesso às informações e pela combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades. Com as mídias digitais, a informação e a comunicação passam a ser operadas de forma mais flexível. Assim, “a primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores” (CASTELLS, 2007, p.108).

Este processo de grandes mudanças está ocorrendo no mundo todo, mas de todas a mais importante é aquela que acontece em nossas vidas pessoais – na sexualidade, nos relacionamentos, no casamento e na família. Há uma revolução estrutural em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como estabelecemos laços e ligações com outros. É uma revolução que avança de maneira desigual em diferentes regiões e culturas, encontrando maior ou menor resistência de acordo como o acesso ao mundo informacional digitalizado.

Como ocorre com outros aspectos do mundo em descontrole, não podemos avaliar se este processo efetivamente trará transformações sociais ou se apenas será um elemento perturbador da ordem hora vigente. Neste contexto como a educação pode utilizar das TIC para atingir e melhorar o estágio psicoemocional da geração dos nativos digitais?

Em uma educação emancipadora a promoção da cidadania é uma iniciativa fundamental para incrementar a educação da sociedade, assegurar a preservação de nossa cultura, iniciar a requalificação profissional de trabalhadores e incentivar a criação de postos de trabalho de maior qualidade. Cabe também para a afirmação dos direitos das mulheres e crianças, desenvolvimento tecnológico sustentável e aprimoramento da relação entre o cidadão e o poder público, enfim, para a construção da cidadania digital e ativa, resultando num processo de inclusão social e digital de cada indivíduo.

No entanto, a ideia de transformar a cidadania social/digital em política pública reafirma algumas concepções. Inicialmente, é o reconhecimento de que a exclusão social/digital amplia a miséria e dificulta o desenvolvimento humano local e nacional. É preciso também considerar que o mercado exigente tecnológico de forma imediata, não irá incluir na era da informação grupos sociais despreparados para utilizar as novas tecnologias.

Uma política de inclusão social/digital implementada pela educação objetiva tão-somente o uso livre da tecnologia da informação, com a ampliação da cidadania, o combate à pobreza, o combate a semiformação, autonomia na busca de informações, a garantia da privacidade e da segurança digital do cidadão, a inserção na sociedade da informação e o fortalecimento do desenvolvimento local e nacional.

Não podemos aceitar que em pleno século XXI que haja excluídos digitais à margem da sociedade em rede – muitos têm chamado tal fenômeno de analfabetismo digital. Sem a inclusão social/digital, como uma política pública implementada pela

educação, os programas governamentais acabariam privilegiando o atendimento das elites econômicas, das elites culturais e regionais, e apenas ampliando as desigualdades sociais existentes.

Torna-se vital para nossa sociedade aumentar com qualidade a velocidade da inclusão social para que a sociedade tenha recursos humanos críticos preparados em número suficiente para aproveitar as oportunidades de desenvolvimento em nosso país.

É urgente atentar para advertência que Fabiano (2010), faz sobre a função social emancipatória da cultura:

O entendimento de que o projeto social burguês desenvolveu no bojo na industrialização uma cultura adaptada e da adaptação da massa trabalhadora às formas do trabalho aí exigidas acirrou ainda mais o descrédito, tornando essa concepção cultural como elitista. Tampouco se entendeu que se tratava de perceber criticamente os mecanismos de dominação social contidos na interioridade desses discursos. A dimensão emancipatória, contrariamente, estaria na negação e superação desse processo cultural como legitimação desse modelo de organização social. (FABIANO, L.H, *in*Pucci, Zuin e Lastória-orgs-2010, p. 152-3)

Nota-se nesta citação uma preocupação em transformar a educação tradicional e consumista em algo novo capaz de extirpar a cristalização e/ou limitação da postura alienante na produção cultural. Uma ação pedagógica emancipadora, utilizando os vários recursos midiáticos e considerando o imaginário social, deve se expressar no interior da escola, bem como no seu entorno. Deve buscar instrumentalizar o sujeito para se tornar sujeito do consumo e assim decodificar e ressignificar todas as informações que possam contribuir para a sua alienação.

Considerações finais

Numa sociedade que quer construir uma proposta educativa emancipadora e cidadã os aplicativos educacionais são recursos, acessórios ou ferramentas que podem ajudar muito em várias áreas e situações dos processos de formação cultural. É preciso atender as necessidades básicas do cotidiano escolar, como aplicar exercícios, trocar informações, comunicar-se com os alunos e, quando for adequado, usar os aplicativos como possibilidade de ressignificar os conteúdos de natureza pedagógica e cultural.

Vive-se um avanço tecnológico alicerçado em ferramentas como internet móvel, touchscreen, wireless e a computing cloud, por exemplo, tornando a comunicação mediada pelos recursos tecnológicos cada vez mais transparentes. Com isso todo sujeito que tenha um computador ou celular conectado à internet pode torna-se produtor de vídeos, textos e imagens e compartilhá-los com outros sujeitos que tenha o mesmo interesse cultural.

Rodrigues (2012) chama atenção para os fatores que estão presentes numa proposta educativa com o uso das TIC:

Esses fatores nos autorizam a dizer que a educação está pronta para iniciar uma nova era, onde as tecnologias acessórias introduzidas ao longo do tempo se unirão ao objeto central do processo educativo, que se caracteriza por uma troca constante de conhecimento entre educadores e educandos. Através de uma única ferramenta versátil e portátil, que comporta todas as mídias existentes e esteja disponível a

todos os cidadãos, é possível que os conteúdos educacionais sejam acessados a qualquer tempo e em qualquer lugar e que estejam inseridos no cotidiano das pessoas. (RODRIGUES, 2012, Revista InovaEduc. s.p.)

São muitos os aplicativos com conteúdos educativos disponíveis, como tabelas periódicas ilustradas, romances narrados, documentários de animais e vegetações, atlas de anatomia interativa, jogos educativos de matemática, física e química, vídeos de história, geografia, filosofia e sociologia, etc. Entretanto é bom observar o que Frigotto (2001 p. 35), assevera: “a subordinação do trabalho ao capital efetiva-se hoje de forma mais complexa e heterogênea, intensificando seus ritmos e processos...” eles têm funcionado mais como uma estratégia de marketing de algumas administrações públicas e de algumas escolas do que uma ferramenta pedagógica à disposição dos professores e alunos.

Vivemos numa sociedade que concebe os diversos recursos, como papel, lousas digitais, jogos, computadores, televisores, projetores etc., são instrumentos à disposição dos educadores e dos educandos para auxiliá-los na construção do conhecimento. É salutar reconhecer que a relação professor – aluno é o cerne do processo educativo, motivo pelo qual as tecnologias serão emancipadoras ao se apresentarem como facilitadora dessa relação.

Essas reflexões críticas não tiveram como objetivo senão o de contribuir para o debate sobre a dimensão política da educação e a possibilidades de inclusão social/digital através do trabalho escolar. O ser humano dotado de razão livre é capaz de criar seu próprio mundo ideal, de gerir sua vontade e conduzir o processo formativo para um mundo melhor. Cabe às instituições educacionais torna-se agentes motivadores para o desenvolvimento deste potencial humano.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARCONDES FILHO, Ciro. Pensar – pulsar: cultura comunicacional, tecnologias velocidade. São Paulo: Edições NTC, 1996.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A.S. e LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RODRIGUES, Nadir. Tecnologia móvel na educação: a escola a qualquer tempo e em todo lugar. Revista InovaEduc nº 01 – Novembro de 2012. Disponível em <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inovaeduc/edicoes/inovaeduc01/tecnologia-movel-na-educacao-a-escola-a-qualquer-tempo-e-em-todo-lugar/>> Acessado em 19 abr. 2015.

O uso de dispositivos móveis em sala de aula como parte da cultura escolar

Eduarda Escila Ferreira LOPES¹

Esta pesquisa terá como partida o estudo teórico-metodológico da prática e da cultura escolar tendo como base autores como Michel Certeau, Roger Cartier, Pierre Bourdieu, Pierre Levy e outros. Pretende-se também coletar dados qualitativo e quantitativos com estudantes dos cursos superiores em Pedagogia da UNESP-FCLAR, Administração Pública -UNESP-FCLAR, Publicidade e Propaganda- UNIARA, Pedagogia –UNIARA e Biologia –UNIARA.

Desde os tempos mais remotos que se tem registro, sabemos que o ser humano procura meios para manifestar sua natureza social. Muitas das informações que temos sobre povos de épocas remotas decorrem da análise de desenhos e símbolos encontrados em cavernas, além de utensílios por eles usados, demonstrando assim a necessidade de passar as informações adiante.

Quando olhamos para a evolução da humanidade percebemos que o desenvolvimento tecnológico possibilitou mudanças em muitas áreas, mas se prestarmos atenção no campo da educação veremos que este evoluiu, constantemente, na medida em que novas tecnologias e possibilidades apareceram para compor o rol de dispositivos de pesquisa, interação e resultados.

O estudante, ao usar o dispositivo para as atividades acadêmicas, atribui ao aparelho à categoria de dispositivo, ora complementar ao caderno, ao livro, ora substituto do caderno. No ensino superior e médio é visível a presença de notebooks, netbooks, tablets em sala de aula. Em nível superior, a cada ano letivo é possível observar a organização dos trabalhos escolares dentro dos computadores e não raro é encontrar um aluno trazendo ao docente as tarefas para serem corrigidas no dispositivo. Este se torna a agenda escolar e a agenda da vida do aluno. A organização, antes destinada aos cadernos (dividida em matérias, linhas, páginas, divisões) agora é acomodada em pastas e subpastas. A leitura com acesso a informação pode ser verificada através da apropriação que cada leitor faz do conteúdo. A cultura da leitura é inseparável da sociedade através dela o homem conquistou o conhecimento e o dominou o andar dos séculos e o progresso. Com o passar do tempo, línguas, linguagens e plataformas diferentes surgiram para dar vida ao texto. Também o leitor assumiu outras papéis passando de agente passivo à ativo.

Tendo por foco a escola os elementos acima expostos nos permitem compreender que a cultura escolar acompanha a entrada destes elementos e é alimentada por eles o que reflete em novos comportamentos dentro de salas de aula. Também que a evolução do uso do texto e do conhecimento nos trouxe novos dispositivos de registro, pesquisa e estudo que diferenciam a geração dos jovens e alteram o cotidiano escolar.

¹ Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESP /Rio Claro Docente UNIARA- Centro Universitário de Araraquara.

E nesse ambiente também é possível notar a mudança de comportamento dos alunos em relação a pesquisas, leituras e registros. Então surge uma popularização de ferramentas que no cotidiano torna-se parte da comunicação e espaço de conversação ampliando interações sociais. A comunicação é mediada por dispositivo criando novas formas de leituras, interpretações e convivências. O leitor que poderia usar o impresso hoje escolhe plataformas digitais para acesso ao material assim como, determina o tempo e local de leitura dentro do cotidiano usando pequenos espaços e intervalos para busca, leitura e entendimento de conteúdos. A leitura está na “palma da mão” e pode ser feita a qualquer momento num jogo de olhar sobre a tela e num simples toque (touch).

Conclusão

Assim, a proposta de verificar a experiência da presença dos dispositivos móveis em sala de aula e o uso por estudante dos cursos de pedagogia, publicidade e propaganda, administração pública e biologia através de pesquisas quantitativa e qualitativas é validada pela importância que a temática assume frente a realidade da sociedade contemporânea.

Não se pode mais estudar apenas e somente o computador como objeto de projeções em sala de aula, ou de pesquisa fora da mesma. É preciso conhecer o uso que o aluno faz do mesmo em sala de aula e também nas atividades escolares em geral. Deste modo a pesquisa trará como contribuição, a verificação de uma realidade observado, e vivenciada contribuindo com as práticas pedagógicas e facilitando o entendimento entre aluno e docente, entre escola e aluno, entre didática e tecnologia.

Os referidos dados serão, por conseguinte, analisados conforme literatura das áreas envolvidas especialmente, no que diz respeito a cultura e prática do cotidiano escolar. Igualmente serão aprofundadas análises de obras que se voltam para cibercultura, sociedade do espetáculo. Além disso, faremos um levantamento de obras que estudam as novas tecnologias.

Referências

- KENSKI, Vani. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação: Campinas: Papirus, 2007.
- KERCKHOVE, Derick de. A pele da cultura. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- LEMOS. André. Cibercultura. Tecnologias e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo, Unesp, 2009.
- CHARTIER, Roger. História da vida Privada. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo, Papirus, 2007.

Sobre uso intensivo da internet: parâmetro para estudos em educação

Erika GIACOMETTI-ROCHA

Numa pesquisa em busca de definições, não foram encontrados trabalhos acadêmicos na área de Ciências Humanas com enfoque na *Educação e Tecnologias* com metodologias satisfatórias para adoção de parâmetro quanto a “uso intensivo de Internet”. Esta conclusão veio após uma análise dos artigos buscados com a palavra-chave “uso intensivo da Internet” na base *Scielo*. Num primeiro momento, a ideia foi adotar uma medida para definir a expressão. Dessa forma, surgiu a ideia de se procurar esse parâmetro também no meio acadêmico em outras áreas, pois o vício na Internet passou a ser analisado por especialistas como *dependência*, mas os resultados têm sido contestados pela academia. Considerou-se como um dos fatores mais importantes nesta pesquisa uma medida de análise do impacto cognitivo e, conseqüentemente, sociocultural do uso Internet. Se não fosse oferecido esse parâmetro, como seria possível validar os resultados? Somente a partir de uma comparação entre dois tipos de sujeitos – os que usam TDIC intensamente e os que não usam – tornaria possível essa validação e análise. Dessa forma, foi discutido a expressão “uso intensivo da Internet” a partir da perspectiva de “dependência da Internet”, com a intenção de explicá-la e destituí-la de um possível sentido negativo e também como forma de buscar a neutralidade para uso da expressão nesta pesquisa. No fim o objetivo desta pesquisa é mostrar o parâmetro adotado para “uso intensivo da Internet” para as pesquisas em Educação.

Método do levantamento bibliográfico e resultados

Primeiramente, havia sido realizado um levantamento bibliográfico entre as pesquisas brasileiras sobre o assunto, em que a determinação do termo uso intensivo da Internet fosse clara. Era intenção encontrar um parâmetro adotado. A metodologia para o levantamento bibliográfico, resume-se na seguinte sequência:

- **Banco de dados:** *Google Scholar*.
- **Expressões-chave:** “uso intensivo da Internet” “*Scielo Brasil*”.
- **Período:** 2000 – 2014.
- **Lógica temporal:** já havia uso intensivo de Internet pelos usuários com condições socioeconômicas para ter acesso às TDIC antes de 2010 (NICOLACI-DACOSTA, 2002) e no caso dos usuários acadêmicos, com a produção acadêmica (CUECA; TANAKA, 2005).
- **Resultado:** 17 artigos que passaram por segunda triagem.
- **Critério de triagem:** uso estratégico de um parâmetro para o uso intensivo da Internet no método de análise dos dados.
- **Resultado final:** dispostos no Quadro 8.

Apesar centenas de milhares de trabalhos encontrados fazendo uma busca com a simples junção da expressão “educação” ou “TIC” (ou ambos articulados), foi possível encontrar 17 artigos que citam “uso intensivo de Internet” na base de periódicos *Scielo Brasil*. Após análise das metodologias descritas, foi observado que apenas um pequeno grupo de 4 (quatro) artigos procura definir o termo para usá-lo na pesquisa.

Quadro 8. Pesquisas com a utilização do parâmetro “uso intensivo de Internet”

Ano	Autor	Título do artigo <i>Scielo</i>	Parâmetro em horas definidas	Referência para o parâmetro
2003	Nicolai-da-Costa	Ciberespaço: nova realidade, novos perigos, novas formas de defesa	Mínimo 2 horas	Ausente
2005	Cuenca e Tanaka	Influência da Internet na comunidade acadêmico-científica da área de saúde pública	Ausente	Supôs-se uso intensivo pelo contexto acadêmico do qual fazem parte os sujeitos da pesquisa
2011	Gasque	Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional	Ausente	Supôs-se uso intensivo
2013	Júnior e Nogueira	Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação	Ausente	Afirma-se que em modelo EaD predomina pesquisa na Internet e uso de <i>webconferência</i> , por isso a pressuposição de intensivo

Fonte: autoria própria.

Os resultados do levantamento bibliográfico sobre os parâmetros adotados para o “uso intensivo de Internet” mostram que, quando não existe um número determinado, supõe-se o tempo de horas indefinidas. Em contrapartida, quando houve um número preciso, não se apresentou a explicação para esse parâmetro. Isso sugere que não há material de apoio bibliográfico na área para adotarmos um critério adequado. Foi assim que se pensou no âmbito da psicologia e neurociências, após observar que a preocupação com as consequências do uso da Internet na vida social dos sujeitos é de constante discussão em meio popular e pode ser facilmente identificado em notícias e reportagens da mídia.

A discussão sobre a relação entre o uso intensivo da internet e dependência da internet

A primeira a discutir essa questão foi Nicolaci-da-Costa quando analisa, no campo da Psicologia, qual a percepção para o uso dos “telefones celulares”¹ manifestado nos discursos dos jovens e adolescentes de 18 a 25 anos (NICOLACI-DA-COSTA, 2004). Seu argumento é de que os discursos de muitos psicólogos rotulam de vício o uso intensivo e, geralmente, prazeroso, da Internet; assim como os discursos da mídia, em geral, divulgam os primeiros à exaustão, enfatizam o lado patológico das experiências virtuais através do relato, quase diário, de sequestros, homicídios e

¹ Esse é o termo usado por Nicolaci-da-Costa (2004).

congêneres cujas causas são atribuídas à Internet, de modo automático e quase ingênuo (NICOLACI-DA-COSTA, 2002b). Entretanto, o mais interessante é que Nicolaci-da-Costa (NICOLACI-DA-COSTA, 2002a) faz um levantamento demonstrando as contestações da validade de pesquisas norteadoras de diagnósticos e apontando as inconsistências entre os resultados produzidos por diferentes pesquisas, com duras críticas ao papel da mídia em sua divulgação de dados de periódicos especializados.

A tese de Nicolaci-da-Costa (2002b) procura definir como a complexidade da concepção de “uso intensivo” e o conceito de “vício” adotado pela sociedade. Seus resultados mostraram que a noção do termo ganha um sentido carregado de comicidade, mesmo entre os jovens e adolescentes. Ela afirma que o discurso do vício está enraizado de tal forma que se torna difícil negá-lo. Entretanto, o prazer que sentem os sujeitos, usuários intensivos da Internet, leva-os a falar de si mesmos como sendo “viciados”, mas o fazem sob “distanciamento jocoso”, uma estratégia psicológica em que os sujeitos descrevem os fatos em tom de risada como forma de se proteger e, ao mesmo tempo, por não considerarem tão grave quanto é descrito popularmente o tempo excessivo de acesso à Internet, diariamente (NICOLACI-DA-COSTA, 2002b).

Falando em vício ou dependência da Internet, Abreu (2013) afirma existir também o conceito de “dependência do celular” e “dependência de jogos eletrônicos”. Entende-se, sob a análise deste trabalho que o impacto das TDIC pressupôs diferentes resultados conforme diferentes períodos de acesso à Internet e conforme o tipo TDIC². O problema da definição do que seja uso intensivo nesta área é assunto discutido desde quando a Internet é usada de forma habitual nas casas do mundo todo, principalmente as norte-americanas. Uma análise dos dados do relatório do instituto especializado de Standford, nos Estados Unidos, ofereceu suporte para “teoria do deslocamento do tempo de utilização” (NIE; ERBRING, 2002). Segundo essa teoria, o tempo gasto na Internet tem uma negativa relação com o número de atividades diárias. A horas passadas na Internet aparecem como uma extensão do tempo dispendido em atividades sociais, passatempos e hobbies, leitura e conteúdo da TV. No mesmo relatório, informa-se que a Internet tem um baixo, mas substantivo impacto no tempo gasto com cuidados com as crianças, com o trabalho, com as tarefas de casa e sono (NIE; ERBRING, 2002, p.275-278). Trata-se, portanto, de uma constatação variável e relativa a determinadas atividades comuns do dia a dia.

Esse aspecto pode ser abordado pela filosofia, já que é permeado pelos costumes e, portanto, *habitus*³ formatado nesse contexto, pois a circulação dos dispositivos tecnológicos e suas inovações entre crianças e adolescentes estão se tornando naturais na percepção deles que os têm usado por muitas horas diárias (NEJM; RIBEIRO, 2013, p. 301). Portanto, cabe lembrar que as noções científicas atravessam conceitos da moral e dos costumes e convém pensarmos sobre as práticas e suas implicações, como sugere Nicolai-da-Costa (2002b). Conforme mostramos em seção anterior, diversas vezes foram citados o termo “ética” (NEJM; RIBEIRO, 2013, p. 308). No contexto das TDIC

² Lembrando que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) caracterizam-se necessariamente por dispositivos com acesso à Internet. Para o caso dos jogos eletrônicos, por exemplo, existem dispositivos digitais que podem ser usados em modo off-line, ou seja, sem acesso à Internet e que também causam dependência.

³ [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 2006). Assim, pode-se interpretar que: “*habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p.90).

como mediadoras de relações, a cultura se manifesta em práticas a serem determinadas e determinantes dos discursos verdadeiros. Entenda-se o discurso verdadeiro⁴, a proposição socialmente aceita ou consensual. Assim, ao afirmar o uso intensivo da Internet como vício ou dependência, corre-se o risco de assumir o discurso aceito; assim como risco da aceitação de um discurso oposto, mas que venha a ser aceito, também ocorre – o de se dizer ser apenas “uso intensivo” quando se trata de “atividade que traz prejuízos de ordem pessoal e social para o indivíduo” (CARNEIRO, 2002).

Hich (2013) explica que pais estão colocando crianças cada vez mais novas em frente às telas eletrônicas por períodos cada vez mais longos. Nos Estados Unidos, segundo a autora “apenas 6% dos pais têm conhecimento das recomendações da Academia Americana de Pediatria” (HICH, 2013, p. 33) e quando questionados, os pais afirmam que “precisam preparar seus filhos cedo para competir no mundo digital” (p. 33). O autor contraria essa crença por dois motivos: primeiro porque as “crianças aprendem mais rápido que os adultos a navegar e a usar as mídias de tela interativa, mais rapidamente do que os adultos, que precisam desaprender hábitos pré-digitais” (p. 33) e porque “a interface entre usuário e tela está se tornando cada vez mais intuitiva, o que torna mais fácil para os nativos a usarem” (p. 33).

Quanto aos questionamentos, em meio aos desafios da era digital, começam com “ausência de limites”, “fantasias”, “formas de estabelecer novos amigos”, “consumismo desenfreado”, “crises de valores”, “busca da identidade” (SANTOS et al., 2014), “tempo demorado para crescer e desenvolver-se” (EISENSTEIN, 2013) e terminam no “descontrole” (SANTOS et al., 2014) que pode gerar à saúde “desnutrição”, “baixo rendimento escolar”, “estima prejudicada”, “conduta antissocial”, “uso de drogas” (ABREU, 2013), “transtornos mentais e comportamentais” (QUAGLIA, 2013), “riscos familiares, sociais e digitais” (GAMA, 2013), “distorção de hábitos e sono”, “sexualidade virtual problemática”, “confusão entre mundos real e virtual”, “violência” (LUNA, 2013). Aparece também a denominação “tecnoestresse” (SILVA; TING, 2013).

Com todas essas preocupações, segue ainda a preocupação com a segurança na rede: como consegui-la, como mantê-la, quais critérios de referência seguir (FERNÁNDEZ, 2013). Discute-se a navegação com segurança, perda de privacidade, resistência à supervisão (WERNECK; KOBAYASHI; BORN, 2013). Também se fala nos desafios atuais no combate aos crimes e delitos virtuais, com os desafios geracionais na promoção do uso ético da Internet e a preservação da identidade e conduta ética, pairando a dúvida se o indivíduo assume um papel social que varia entre vítima e infrator (WERNECK; KOBAYASHI; BORN, 2013; FERNANDEZ, 2013; MORAIS, 2013; NEJM; RIBEIRO, 2013).

De todos esses problemas abordados, os vários trabalhos apresentam características comuns, de acordo com Greenfield:

Independentemente do nome dado ao problema, parece haver algumas características centrais que representam uma síndrome clínica. O ponto principal do padrão dependente ou compulsivo envolveria não apenas a presença de tolerância (exigindo mais tempo de conexão, graus maiores ou variados de conteúdo estimulante, ou uso mais frequente), como também a presença de alguma forma de padrão de abstinência. Esse padrão de abstinência envolve um estado de maior

⁴ Aqui, discurso usado no sentido foucaultiano, em que a “verdade” de um discurso é aquela em que é determinada conforme o contexto histórico e sociocultural, não representando a verdade em si, mas um recorte dela (FOUCAULT, 2008, 2009 apud GREGOLIN, 2004).

excitação e desconforto psicológico e fisiológico quando separado de Internet (GREENFIELD, 2011, p. 172).

Segundo o Greenfield (2011), essas características seriam um parâmetro, pois puderam ser encontradas tanto em dados de observação objetiva, quanto em relatos subjetivos de muitos pacientes. Se consideramos que inúmeras pesquisas usam diversos critérios de avaliação, então seguramente o raciocínio do autor é válido, principalmente porque explica os aspectos neurológicos envolvidos. Ainda de acordo com ela, o neurotransmissor associado ao prazer é a dopamina. Afirma que anos de pesquisa comprovam que os vícios mais conhecidos como em comida, sexo, jogos de azar e outros estão associados à mudança nesse neurotransmissor: “Em essência, nos tornamos dependentes do intermitente e imprevisível fluxo de dopamina que passa a ser classicamente associado à substância ou comportamento que utilizamos” (GREENFIELD, 2011, p. 171). Nessa perspectiva, quando há excesso de liberdade, nem sempre as crianças, jovens e adolescentes percebem quando os limites estão sendo ultrapassados (NEJM; RIBEIRO, 2013) - e talvez nem os pais, conforme relatado acima -, mas existe uma tendência comum, ou uma média estatística em cada país ou região, que varia o tempo de uso conforme as características das TDIC, conforme as características socioculturais, entre outros.

Assim, de acordo com as pesquisas dos autores citados, a Internet pode basicamente gerar a compulsão, a dependência e os problemas pessoais e sociais característicos do vício e, embora os diagnósticos se relacionem ao tempo de conexão, são feitos no sentido de que se associam às necessidades psicológicas do paciente, mostrando o prevaletimento dos sintomas. Dessa forma, todos os problemas têm sido discutidos academicamente assim como também pela sociedade. Por isso, um diálogo permanente “intergeracional”⁵ torna-se uma proposta para delimitar-se o acesso (NEJM; RIBEIRO, 2013, p.308). Como se pode deduzir, o tempo de acesso é relativizado por sintomas relatados no desenrolar das atividades diárias dos pacientes.

A percepção de uso da internet conforme relato dos sujeitos da pesquisa

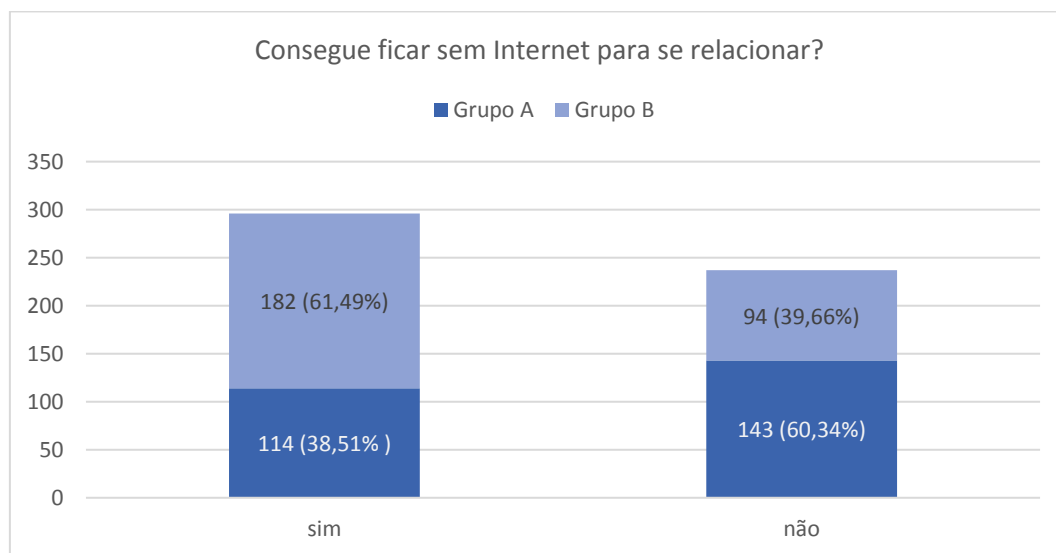
Os dados a seguir, mostram qual a percepção da necessidade de uso da Internet. Essa percepção é responsável pelo comportamento de acesso à TDIC dos participantes. Desse modo, os dados mostraram haver mais comentários sobre pontos positivos de uso da Internet do que há a associação ao vício ou dependência. Portanto, a percepção positiva dos estudantes sobre o uso da Internet é um indicativo da possibilidade de que ela continue sendo usada intensivamente. Usados intensivamente, os dispositivos móveis tendem a ser “naturalizados”⁶.

⁵ Intergeracional quer dizer “entre gerações”. A discussão relaciona-se ao que Nicolai-da-Costa retoma como *distanciamento jocoso* dos jovens e adolescentes, porque os pais e a sociedade, muitas vezes os punem ou restringem o uso da Internet e eles, mesmo conscientes, permanecem protegendo-se pelo distanciamento jocoso ao qual ela se refere. Um exemplo que usa essa postura adotada pelos jovens e adolescentes é um comentário em uma das entrevistas realizadas nesta investigação: “Sim. Acredito [no vício]. Penso ser um viciado em Internet, mas leve. [Risos]. (...) A Internet é importante na minha vida, mas consigo viver sem ela. (...) Não chamo de vício pela Internet, mas sim de “vício pelas pessoas” da Internet” (NICOLAI-DA-COSTA, 2002b). Essa postura é uma defesa frete ao embate entre as posturas dos jovens e a postura dos seus pais e educadores que procuram educar.

⁶ Referência ao termo usado em Bourdieu (2010). O sentido remete aos discursos e práticas culturais e sociais arbitrariamente cujos conceitos são arbitrariamente construídos, mas vistos como naturais pela sociedade.

Através da Figura 6, observa-se que 114 (38,51%) dos participantes do Grupo A afirmam precisar da Internet para se relacionar e 182 (61,49%) do Grupo B que responderam o mesmo contra 143 (60,34%) dos participantes do Grupo A e 94 (39,66%) do Grupo B que afirmaram não precisar da Internet para se relacionar.

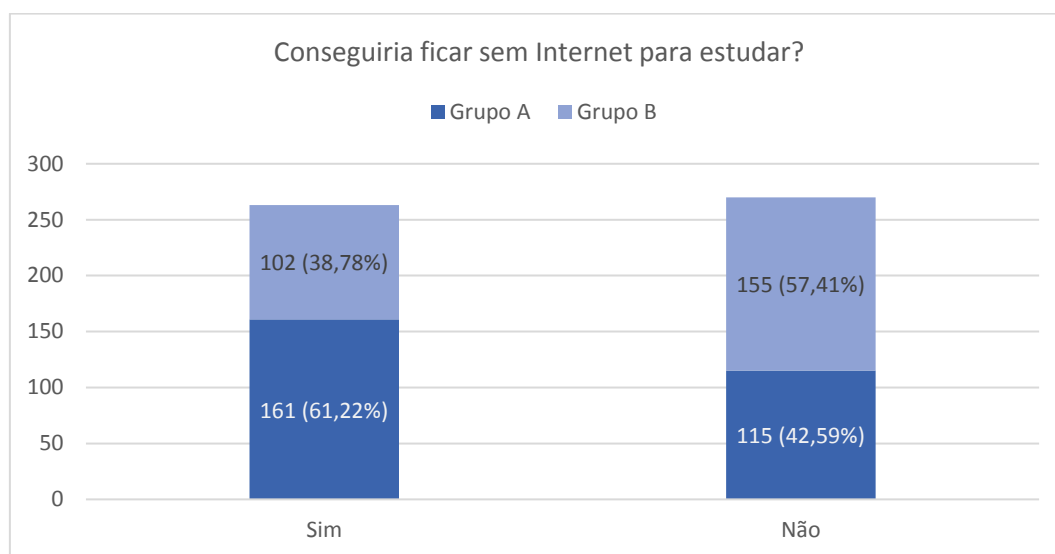
Figura 6. Distribuição de participantes que consideram necessitar de Internet para se relacionar⁷.



Fonte: autoria própria.

Abaixo, com base na Figura 7, afirma-se que 161 (61,22%) dos participantes do Grupo A conseguem ficar sem Internet para estudar contra 102 (38,78%) do Grupo B. Ao mesmo tempo, os dados apresentam 115 (57,41%) de respostas dos participantes do Grupo A que não conseguem ficar sem Internet para estudar contra 155 (42,59%) dos participantes do Grupo B.

⁷ Sem especificação do tipo de TDIC usada.

Figura 7. Distribuição de participantes que consideram necessitar de Internet para estudar.

Fonte: autoria própria.

No geral, entre relacionar e estudar, há indicação de que pelas Figura 6 e 7, o Grupo A (os que passam mais de 3 horas diárias na Internet) apresentou mais adeptos da postura de depender da Internet para se relacionar e menos dependência da Internet para estudar do que o Grupo B. Esse resultado sugere que uma parcela do Grupo A, significativa dentro de seu próprio universo, sendo formado por sujeitos que permanecem conectados por mais de 3 horas diárias à Internet, apresentou respostas indicando não se considerarem dependentes da Internet para se relacionar e/ou para estudar. Isso sugere que a intensidade do acesso à Internet diariamente não tem uma relação direta com a necessidade, exceto quando ela é direcionada para determinada atividade e conforme cultura do grupo. Uma parcela do Grupo B mais numerosa que do Grupo A, considera mais importante a Internet para estudar. E para se relacionar, uma parcela mais numerosa do Grupo A que o do Grupo B considera a Internet importante para se relacionar.

Conforme apontam os resultados das Figuras 6 e 7, mais participantes acessam por mais tempo a Internet diariamente (Grupo A). Este grupo tende a considerar não conseguir ficar sem a Internet para estudar. Do Grupo B, o fato de os participantes não acessarem por mais de 3 horas diárias não indica que eles sintam necessidade de usar a Internet para estudar, conforme relatos; assim como acessar por mais de 3 horas diárias não leva a considerar fundamental o uso de Internet para estudar. A partir dessa observação, os dados sugerem não existir relação entre intensidade de uso da Internet e tempo de conexão diária de acesso e dependência da Internet.

Os comentários dos participantes sobre a necessidade da internet

Foram selecionadas as palavras-chave recorrentes nos comentários dos participantes sobre a necessidade de usar a Internet. Na sequência, houve a categorização dessas palavras.

O Quadro 9 apresenta as categorias de comentários que consideram necessitar de Internet para se relacionar e estudar, inferidas pelo sentido dos relatos. As repostas

apresentadas neste quadro apontam 25 ocorrências da palavra “vício” ou referência a ela e 28 para “costume”. Consideram-se positivos os critérios de: “utilidade”, “praticidade”, “eficiência”, “preferência”, “economia de tempo e deslocamento”. Considera-se neutro o critério “costume e negativo o critério “vício”.

Quadro 9. Distribuição de participantes que consideram fundamental de Internet.

Conseguiria ficar sem Internet para se relacionar e estudar?

Categorias	Exemplos de respostas
Utilidade	Não sei pesquisar em livros; posso usar outros recursos.
Praticidade	É mais fácil; é prática; só uso esse meio.
Eficiência	É eficaz; tem tudo; é muito bom para se relacionar e aprender.
Preferência	Gosto; prefiro; prefiro cara a cara; não gosto das pessoas que ficam perto; gosto de dormir.
Vício	É um vício; fico vidrada nisso, 24 horas; não sou viciado.
Costume	Não vivo sem; é chato ficar sem; sim, pois tudo é questão de costume.
Economia de tempo e deslocamento	É mais rápido; não preciso sair; as pessoas mais distantes só tem como falar pela Internet.

Fonte: autoria própria.

O aspecto negativo centrou-se apenas no conceito da palavra “vício” citada pelos participantes no questionário (em anexo). A maior parte das respostas fez referências a aspectos positivos. Infere-se que os aspectos positivos a respeito do uso de Internet predominam entre o total de participantes da pesquisa, mostrando que o uso intensivo é mais visto como útil, prático, eficiente, econômico (do ponto de vista espacial e temporal), além de ser preferido e habitual (em lugar de “viciante”).

Entretanto, embora absorva mais aspectos positivos, mais da metade dos participantes (54,66%) acreditam que a Internet não é essencial às relações pessoais, tendendo a ser substituída pelo contato pessoal, embora considerem mais fácil o uso da Internet para esse fim. Da mesma forma, o uso da Internet para os estudos é visto como substituível pelos recursos tradicionais encontrados nos materiais impressos ou cadernos de anotações de aula. Nesse último caso, foi a resposta de 47,90% participantes da pesquisa. Isso sugere que há mais participantes que valorizam as relações pessoais sem a mediação das TDIC do que participantes que valorizam o uso para o estudo.

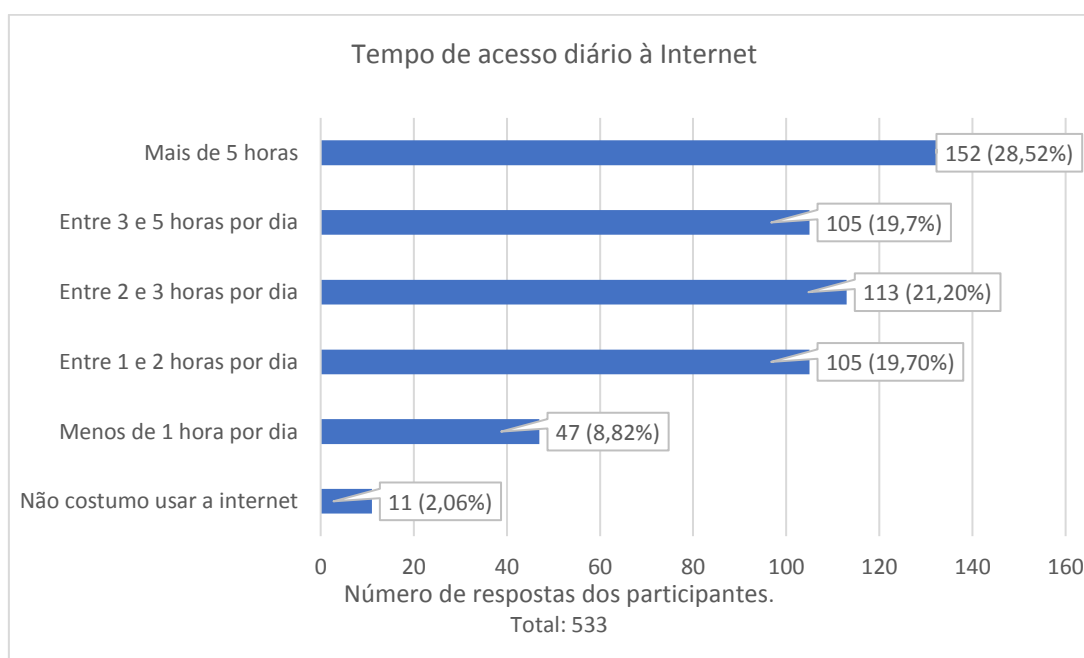
Tempo médio de acesso à internet em cada estado e o parâmetro adotado

Levando-se em consideração que os costumes e a cultura relacionados à Internet no Brasil se manifestam também nas pesquisas nacionais, houve a preocupação em evidenciar os dados mostrando a intensidade de acesso à Internet, na maior parte da semana. A intensidade de uso da Internet corresponde ao número de horas de acesso diário. Os dados de Almeida (2014) mostram que o tempo médio de acesso à Internet

entre todos os estados é de **3 horas 39 minutos** por dia. Observa-se algumas discrepâncias de tempo (como em Goiás com o resultado de 6 horas e 14 minutos em média de acesso, enquanto Piauí apresenta 2 horas e 40 minutos). Essa diferença pode ser resultado de inúmeros fatores incluindo políticas do Estado, costumes regionais, entre outros. Ademais, os resultados indicam a possibilidade de que os elementos socioculturais e geográficos influem no tempo diário de acesso dos usuários.

Por outro lado, em nossa pesquisa, foram apresentadas 152 (20,6%) respostas dos participantes para acesso à Internet por mais de 5 horas diárias; 105 (8,82%) para acesso entre 3 a 5 horas; 113 (28,52%) para acesso entre 2 e 3 horas diárias, 105 (19,70%) para acesso entre 1 e 2 horas, 47 (21,20%) para acesso por menos de 1 hora por dia e 11 (2,43%) para o não costume de acesso à Internet.

Figura 8. Distribuição de participantes da pesquisa no total por tempo diário de acesso à Internet. Fonte: autoria própria.



Desse modo, considerando o tempo de acesso médio no Brasil e as opções de tempo oferecidas aos participantes dessa pesquisa, consideramos não mais somente “uso intensivo da Internet” o grupo que usa “mais de 5 horas” diárias, como também consideramos o grupo dos participantes que responderam “entre 3 e 5 horas” por dia de acesso à Internet. Resumidamente, diz-se que o marco é 3 horas de tempo de conexão diária à Internet.

Os dados recolhidos na coleta sobre o tempo de acesso determinaram os Grupos A e B: os que usam intensamente a Internet e os que não usam. Após determinar a marca de 3 horas diárias de acesso como marco estabelecido para o limite em que se inicia “uso Intensivo da Internet” nesta pesquisa, foram estabelecidos os grupos. Essa escolha do método ocorreu, porque não foi possível encontrar sujeitos que nunca acessaram ou nunca acessam a Internet. Foi encontrado, entretanto, um grupo para análise de contraste dos dados: os dados da pesquisa indicaram um bom número de sujeitos que usam muito pouco. Assim, apresentam-se os Grupos A e B, na Tabela 2:

Tabela 2. Distribuição dos grupos de participantes por tempo de acesso à Internet.

	Tempo de acesso diário em horas	Número de participantes	%
Grupo A	Mais de 3	257	48,22
Grupo B	Menos de 3	276	51,78
Total		533	100

Fonte: autoria própria.

Considerações

O critério adotado para a presente pesquisa foi uma aproximação dos dados coletados à média nacional de tempo diário de conexão à Internet, na maior parte da semana. Na busca por parâmetros, o assunto foi desviado para mostrar o que talvez venha a ser de interesse de educadores e pais: os limites do tempo de uso diário da Internet. Antes, não havia sido encontrada na literatura acadêmica de Humanas, especialmente no campo da Educação e Tecnologias, nenhum parâmetro objetivo que pudesse ser usado como medida de cálculos nesta pesquisa. Assim, buscou-se por esse parâmetro na exploração do banco de dados da *SciELO* e na literatura sobre “dependência da Internet” publicada por muitos especialistas brasileiros e estrangeiros. Entretanto, foi verificado nessa literatura especializada que também não há um parâmetro fixo estabelecido como limite de tempo diário de acesso que pudesse ser considerado excessivo. Seria esse parâmetro o usado para afirmar “uso intensivo da Internet”.

De tudo isso, algumas reflexões foram bem-vindas para discussões posteriores. Em primeiro lugar, verificou-se que especialistas adotam critérios de diagnóstico muitos variados para definir esses limites, todos eles baseados em relatos dos pacientes desde a década de 90. Foi quando começou a preocupação e observação de efeitos do uso da Internet nas pessoas (YOUNG; ABREU, 2011). Somando-se ao problema da dificuldade em estabelecer um diagnóstico preciso e confiável, todos os resultados têm sido contestados por pares, ao buscar reproduzir a validade dos resultados das pesquisas sobre os tipos de dependências características da mediação de TDIC ou de outras tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, observando os dados das médias de tempo de conexão à Internet em todos os estados brasileiros, percebe-se que uma variação que sugere a pluralidade de práticas regionais de uso da Internet.

Observando-se essas diferenças, procurou-se algumas evidências entre os dados coletados. Os dados da pesquisa mostram que associação feita pelos adolescentes sobre o uso da Internet tem sido considerada mais positiva do que negativa, pois as descrições passaram pelos conceitos de utilidade, eficiência, praticidade, economia de tempo e de deslocamento. Mesmo entre aqueles que usam mais de 3 horas diárias, as respostas não indicaram que os sujeitos participantes da pesquisa não consideram o uso da Internet para os estudos e relacionamentos, sugerindo a não-dependência. No aspecto de relato dos sujeitos desta pesquisa, aproveitou-se algumas respostas a respeito de quão necessária é Internet para os estudos e os relacionamentos. As respostas mostraram os valores que os participantes atribuem ao uso da Internet são relativos aos hábitos socioculturais e também são subjetivos.

Deixa-se presente para reflexão as discussões que giram em torno do que seria dependência da Internet, como forma de abrir futuras discussões no campo da

Educação, mas ao mesmo tempo apresenta-se o parâmetro adotado por esta pesquisa para o que é “uso intensivo da Internet” a média de 3 horas, conforme média nacional de uso da Internet. Isso pode apontar que o parâmetro poderá ser alterado, conforme se altera a média nacional que indicam as práticas de uso da Internet pelos sujeitos.

Referências

ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ABREU, C.N. de. Dependência de Internet. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ALMEIDA, V. F. A. (Coord.). Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC Domicílios e Empresas 2013. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Bertrand Brasil, 2010. 106 p.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 96, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002013000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 dez. 2014.

CARNEIRO, H. S. A fabricação do vício. 2002. Disponível em: http://www.neip.info/downloads/t_hen1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.

EISENSTEIN, E. Crescimento Biopsicosocial virtual. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FOUCAULT, M. O nascimento da clínica. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. Ordem do discurso (A). São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GAMA, M. A. C. Outros riscos psiquiátricos e da saúde mental. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GREENFIELD, D. propriedades de dependência do uso de Internet, As. In: YOUNG, K. S.; ABREU, C. N. de. Dependência de Internet: manual e guia de avaliação e tratamento. Artmed, 2011.

GREGOLIN, M. do R. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

LUNA, C. Uma web perturbada pela violência. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

NEJM, R.; RIBEIRO, J.C. Desafios geracionais na promoção do uso ético da Internet. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 165-174, 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 18, n. 2, p. 193-202, 2002.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; TECNOLÓGICAS, Revoluções; SUBJETIVAS, Transformações. Internet: a negatividade do discurso da mídia versus a positividade da experiência pessoal. À qual dar crédito. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 25-36, 2002.

NIE, N. H.; ERBRING, L. Internet and society. Stanford Institute for the Quantitative Study of Society, 2002.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. 2006.

QUAGLIA, T. C. BBzz, você está ouvindo? In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, N. C. N. dos et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas; 2013. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 3, p. 991-994, 2014.

SILVA, E. J.C. da; TING, E. Tecnoestresse e o cérebro em desenvolvimento. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FERNANDEZ, J.F. Redes sociais, privacidade, uso seguro das Tecnologias de informação e comunicação. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

NIE, N. H.; ERBRING, L. Internet and society. Stanford Institute for the Quantitative Study of Society, 2002.

MORAIS, T. Segurança na net e a cadeira de 4 pernas. In: ABREU, C. N. et al. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

Utilização de jogos digitais no auxílio educacional

Henrique José De Almeida LACERDA¹

Moacir De GÓES²

Hamilton Machiti Da COSTA³

A cada dia que passa, a quantidade de pessoas que necessitam da tecnologia aumenta consideravelmente. O seu uso se torna cada vez mais essencial, devido à automatização de processos, juntamente com a rapidez, proporcionando para a vida de seus usuários uma melhoria em seus serviços. Numa empresa atualmente, é bem difícil encontrar papéis para gerenciar o estoque ou para controlar funcionários, pois com a revolução tecnológica que estamos sofrendo, muitas dessas ferramentas se tornaram defasadas. Com os computadores sendo adotados cada vez mais para qualquer tipo de uso: desde o pessoal até no de auxiliar na tomada de decisões de grandes empresas, temos a certeza de que existem softwares que são cada vez mais bem vindos à vida das pessoas.

Um dos tipos de softwares que está sendo cada vez mais aceito pela humanidade é os que possuem o propósito educacional. São os que, direta ou indiretamente auxiliam seus usuários a adquirirem algum conhecimento, de acordo com a maneira em que são designados a fazer isso. Esses softwares podem ser apresentados de diferentes maneiras, como: tutoriais, enciclopédias eletrônicas, softwares de simulação, softwares de modelagem, e jogos. Cada um desses é programado para auxiliar as pessoas de maneira única, e o modo em que atingem seu objetivo também são bem distintos. Enquanto nos tutoriais “a informação é organizada de acordo com uma sequência pedagógica particular e apresentada ao estudante” (PAULA, 2014), os jogos têm o objetivo de fazer o usuário aprender enquanto se diverte jogando, motivando-o dessa maneira.

Uma das intenções de muitos jogos é a de aumentar o nível de dificuldade conforme a pessoa vai conseguindo atingir certo progresso neles. Tendo isso em mente, o usuário terá que se esforçar cada vez mais no intuito de completar determinada parte, para poder continuar avançando no jogo. Com esse avanço, maior pode ser a dificuldade, e com isso novas informações podem surgir para auxiliar o jogador diretamente, ou fazer com que ele tenha que buscar mais informações para continuar a melhorar seu progresso. Com isso, afirmamos que a quantidade de dados passada para ao jogador pode ser significativa, e se a associarmos ao conceito educativo podemos saber que os valores agregados ao conhecimento da pessoa podem ser bem úteis.

Desenvolvimento

¹Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 13770-000 – Caconde /SP – Brasil – henrique_hq_002@hotmail.com

²Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977);Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

³Licenciado em Informática pela Faculdade de Americana (2008); Mestre em Ciência da Computação pela (UNIMEP); Professor da Universidade São Judas Tadeu - São Paulo/SP - Brasil; Professor da FATEC Mococa; Professor Etec Francisco Garcia – Mococa/SP – Brasil – hamiltomachiti@yahoo.com.br

Hoje é muito comum vermos qualquer pessoa, desde crianças em idade escolar à profissionais adultos de qualquer profissão, com computadores pessoais, smartphones, tablets, celulares e outros aparelhos. É inevitável que a tecnologia já faça parte da nossa cultura. Ela está atingindo todos indistintamente, e em especial os indivíduos em idade escolar, pois é nessa fase em que eles mais anseiam por conhecimento, e buscam saciar suas curiosidades utilizando os recursos tecnológicos como fontes de informação para a construção de sua cultura.

No início dos anos 80, iniciavam-se as pesquisas de jogos relacionados ao processo de aprendizado, e os resultados começaram a ser divulgados por investigadores da Europa e Estados Unidos, os quais consistiam na divisão de dois grupos, cada um com um raciocínio distinto. No primeiro, usou-se a simplicidade dos jogos como ferramenta de auxílio para bonificar aqueles alunos com melhor desempenho; enquanto no segundo, utilizava-se as narrativas mais complexas, tendo como exemplo alguns desses jogos mais complexos, que demandavam mais habilidades e conhecimentos para a superação de fases pelo jogador. Entre os mais famosos na atualidade podemos destacar: Tomb Raider, Counter Strike, Call of Duty e World of Warcraft. Esses jogos que estão inseridos no segundo grupo, como são mais trabalhados, podem agradar mais aos usuários do que os do primeiro grupo, contudo são bem mais caros, devido à alta procura e a necessidade de placas de vídeo e hardwares com mais capacidade de processamento para o bom desempenho desses jogos.

Com a crescente demanda da tecnologia, é visível que pessoas de todas as idades estão buscando usufruí-la, pois ela pode ser de imensa ajuda se utilizada corretamente. Com a utilização de jogos também ocorre o mesmo; é mais fácil manter uma criança focada em atividades nos modernos recursos tecnológicos, ainda que seja para a inserção do conteúdo educacional, possibilitando a ela conseguir agregar novos valores para seu conhecimento enquanto joga.

As disciplinas escolares como Ciências, Matemática e História podem ser inseridas em jogos educativos sem prejuízo da qualidade e aumentando a complexidade deles de acordo com o avanço do aluno na grade curricular e no sistema de ensino.

Além do conhecimento, esses softwares educacionais, também podem proporcionar à criança outros benefícios, como a forma que ela irá aprender a lidar com seus erros, a agilidade na obtenção da informação, a utilização de recursos visuais e sonoros para qualquer temática, a associação de diferentes temas provocando a interdisciplinaridade e receber bônus à medida que avança nas etapas dos jogos.

Para os pesquisadores interessados em utilizar esses recursos fica claro que o alto custo para desenvolver games com as características que seduzem os jogadores e o cenário pedagógico, criou uma indústria midiática que tem monopolizado a produção desses jogos.

Do ponto de vista pedagógico há uma resistência por parte dos educadores em aceitar as práticas escolares e as narrativas dos jogos temendo que o encantamento com o visual e o sonoro acabe prejudicando a qualidade do conhecimento adquirido.

Nesse cenário tecnológico os sujeitos da educação (educando e educadores) enfrentam dificuldades para mergulharem na cultura digital que exige interatividade, participação, domínio das tecnologias digitais, e capacidade de investigação e análise das informações recebidas.

Marcuse (1973) já adverte que a personificação da razão, seja ela humana ou tecnológica, presente nos recursos virtuais, podem descaracterizar a construção do conhecimento. Vejamos:

Não obstante, essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das

necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência – individual, nacional e internacional. Essa repressão tão diferente daquela que caracterizou as etapas anteriores, menos desenvolvidas de nossa sociedade, não opera, hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força. (MARCUSE, 1973, p.14)

As advertências do pensador alemão provocam uma reflexão: em que medida a utilização dos jogos digitais podem contribuir para atingir o máximo de desenvolvimento das faculdades individuais sem incorrer em sofrimento e alienação daqueles que não dispõem desses recursos? E mais, como as instituições educacionais se organizam e utilizam esses recursos para produzir uma educação para a autonomia e emancipação dos educandos?

O mundo virtual e tecnológico é fascinante, mas totalmente incompreensível ao ser humano que só pode tomar conhecimento de sua existência e atualização quando os códigos binários são traduzidos para uma linguagem que o usuário possa compreender. Esta indústria é muito cara e exige uma tecnologia que encarece ainda mais a utilização desses recursos.

É preciso reconhecer que a tecnologia presente nos jogos digitais, utilizadas pelos educadores e educandos, não são neutras e nem isoladas do contexto social, muito menos isentas de opressão, tanto na produção quanto no uso. É só notar como a sociedade e a escola organizam a produção da cultura e as alternativas históricas para a transmissão do conhecimento.

Concordamos com Gee (2004) aprende-se dando sentido e significado às informações que emergem da narrativa dos jogos, construída em parceria jogo/jogador. Para ele, nos jogos digitais os significados são sempre de situações específicas, conjugados, caracterizando significado e situados e não significados gerais e muitas vezes desconexos, pois a escola não tem a tradição cultural de trabalhar com jogos digitais.

Nota-se que para este autor, pensar nos artefatos culturais produzidos pela escola é muito mais que a simples introdução desses jogos; é preciso repensar os processos cognitivos que devem ser desenvolvidos em forma de entretenimento, razão e fundamentação da maioria dos jogos utilizados no mercado.

Para uma educação que provoque transformações significativas na sociedade da tecnologia e da comunicação, cada educador deve buscar uma contínua formação que, pensando na construção de uma ruptura gradual com a utilização de novas práticas educativas, precisa aceitar a afirmação do pensador contemporâneo Mészáros, quando adverte que a aceitação ingênua de inovações tecnológicas na educação:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p.25)

Nesse sentido, os games utilizados na educação, não podem contribuir para a manutenção das condições desumanizantes e alienantes da consciência de que cada

sujeito deve exercer suas funções sociais, intelectuais e objetivas para sua emancipação, e, ainda mais, para a construção de uma sociedade culturalmente mais justa e solidária.

Os jogos eletrônicos nesta sociedade da informação e da comunicação representam forças produtivas modernas que podem contribuir para manter as condições sociais de exclusão de parcelas significativas da sociedade, ou se transformar em instrumento de desenvolvimento da consciência crítica e histórica do papel de cada sujeito no processo de transformação da própria sociedade.

Alves (2008) ao analisar a utilização dos jogos digitais na aprendizagem, realça que é preciso ter cuidado, por quê:

A intenção não é transformar as escolas em lanhouses, até por quê são espaços de aprendizagem diferenciados e com lógicas distintas, mas criar um espaço para os professores identificarem nos discursos interativos dos games, questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que podem ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os jogadores, nossos alunos, estabelecem com estas mídias, questionando, intervindo, mediando a construção de novos sentidos para as narrativas. (ALVES, 2008, in Revista EFT: <http://eft.educom.pt>)

Pode-se compreender que os jogos digitais são fenômenos culturais de nossa época que vão além de perspectivas mercadológicas, representam uma cultura desenvolvida por esta geração que, se utilizados com uma leitura crítica, contribuem para “incentivar o diálogo entre professores, os gamers alunos e o universo dos games”. (ALVES, 2008)

Considerações finais

Mesmo sendo uma temática ainda pouco explorada pelas escolas brasileiras, a utilização dos games nas atividades de ensino e aprendizagem representa uma nova forma de se buscar a interdisciplinaridade, de aproximação das práticas individuais / sociais das práticas escolares, a compreensão da totalidade sem relegar a importância da individualidade.

Cabe destacar que nos games se desenvolve habilidades como interação, simulação, estratégia e gerenciamento que demandam um aprimoramento de motricidade fina e reflexo afiado para atividades. A utilização dos games pode estimular uma sociabilidade, uma criatividade e um desenvolvimento digital nas crianças que as aulas tradicionais não estimulam, pois, geralmente, há uma reprodução daqueles conhecimentos que são priorizados pelo educador, não dando ao aluno a oportunidade de fazer suas escolhas de forma autônoma.

Pode ainda facilitar a educação formal, a melhor compreensão histórica temporal e espacial, tematizar a evolução das civilizações, aproximar as diferentes culturas e valores, desenvolver linguagens novas e mais atraentes e também suscitar conhecimentos de hardware e software necessários para a instalação dos jogos.

Finalmente, os pesquisadores reconhecem e apontam que esta nova forma de desenvolver a aprendizagem estimula a melhor convivência e diálogo entre as crianças e os jovens, pois passam a encarar as atividades escolares como um desafio vivenciado no entretenimento do seu cotidiano, ressalta ainda que a apropriação pedagógica desses recursos técnicos pelos professores representaria um ganho significativo na ruptura com o ensino tradicional que tem tido dificuldades em promover a autonomia dos sujeitos e

sua emancipação ainda que várias políticas públicas tenham incentivados o uso de recursos tecnológicos.

Referências

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso.2008in Revista Educação Formação &Tecnologias, vol.1 (2), Novembro de 2008.<http://eft.educom.pt> – Acessado em 08/08/2015

PAULA, Ricardo Normando Ferreira. Tipos de Softwares Educativos. In infoescola.com – Revista eletrônica acessada em 08/08/2015.

GEE, James Paul. Lo que nos enseñan los vídeo juegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Málaga, España: Edicione Aljibe, 2008.

MARCUSE, Hebert. A ideologia da sociedade industrial. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1973.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, Daniela Karine. Ciberética: vias do desejo nos jogos eletrônicos. Santa Catarina. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008, 244f. Tese de Doutorado em Educação.

Perspectivas e desafios do ensino na modalidade educação a distância

Kaio Vecchio De PAULA¹
Moacir De GÓES²

Atualmente os meios tecnológicos e de comunicação evoluem rapidamente, de forma a facilitar e agilizar a vida humana, modificando o cotidiano da sociedade. Os avanços tecnológicos, também se estenderam ao contexto do processo de educação, pois a procura por cursos superiores se ampliaram para atender às novas exigências do mercado competitivo de trabalho; deste modo a Educação a Distância (EaD) tem sido apontada como uma das melhores soluções para a carência educacional.

Nesse novo contexto as instituições de ensino passaram a sofrer modificações. Segundo (KEARSLEY; MOORE, 2007, p.1) “usar essas tecnologias e técnicas para a educação a distância exige mais tempo, planejamento e recursos financeiros”.

Além de realizar modificações no ambiente em que será utilizado para os professores ministrarem suas aulas, é necessário que eles passem por uma preparação e formação diferenciada, pois o relacionamento com os seus alunos será feito no virtual, exigindo treinamento e habilidades para essa nova cultura educacional.

O Ensino a Distância requer disciplina e autonomia do aluno, pois depende de um estudo solitário com a ausência de uma sala com colegas, sem a presença física de um professor e/ou tutor.

É fundamental buscar-se compreensão de como estabelecer relações metodológicas e didáticas evitando-se as interferências dos ambientes virtuais, pois é necessário conciliar, sistematizar e organizar as novas metodologias e didáticas específicas para a melhor interação entre professor e aluno.

Para isso é proposta uma reflexão sobre qual o papel do professor e do aluno diante desse novo método de aprendizagem, de forma a identificar algumas relações necessárias que possam colaborar para a aprendizagem e qualificação profissional na Educação a Distância, buscando reconhecer quais os aspectos vantajosos e desafiadores.

Educação a distância

A educação pode ser entendida sob dois aspectos; o primeiro é o prático-utilitário e o segundo o humano. No primeiro pretende-se unir todas as formas de aprendizagem com os desafios que a vida impõe ao homem de forma a adaptá-lo para enfrentar as dificuldades. O segundo deve atentar para a formação integral do homem como pessoa, mostrando-lhe que nele se encontra o poder de escolha, o livre arbítrio, o pensar e o agir em conjunto com os demais à sua volta (Amarilla, 2008).

¹ Graduando em Tecnologia de Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 13.732-040 – Mococa / SP – Brasil – kaio_vecchio@hotmail.com

² Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

Sendo assim, o papel de educar não se limita apenas em gerar conhecimento ao homem para prepará-lo para o mercado de trabalho, mas também, refletir sobre a forma de valorizar o ser que existe como indivíduo na sociedade. Nota-se que o homem torna-se um ser histórico e social a partir do momento que se apropria do seu modo de existir, de produzir conhecimento e de se relacionar social e culturalmente com o outro.

Recentemente os meios de comunicação e informação têm ganhado grande espaço na sociedade, e o homem pode escolher quase toda sua formação, tanto a prática quanto a intelectual. Isto o torna capaz de produzir meios de comunicação que vençam a distância e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois o Ensino a Distância tornou-se a principal ferramenta para este tipo de aprendizagem com o uso do computador.

No mundo de aprendizagem a distância, o computador é importante porque combina numa única tecnologia todos os meios usados anteriormente para aprender – textos, sons e imagens (tanto estáticas, como fotografias e desenhos, quanto animadas, como filmes e vídeos), possibilitando alterar o tempo e o espaço [...] E, talvez o mais importante de tudo, é interativo isto é, permite diálogo entre o usuário e o programa que está operando no computador, tanto para dar instruções e fazer perguntas quanto para receber perguntas e respondê-las. (LITTO, 2010, p. 31).

O sentido de “distância” descrito na citação acima está fundamentado em três pressupostos, sendo eles: a distância entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material, porém é aí que se encontra a essência da EaD, pois as tecnologias avançadas permitem um maior contato entre professores e alunos, mesmo que não estejam no mesmo plano espacial e temporal, mas permitem o aprendizado e comunicação via vídeos, transmissão ao vivo on-line, fotos, vídeoconferências, envio de arquivos, chats on-line, fóruns de debate, troca de e-mails, ou seja, estão interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet.

Contudo, o Ensino a Distância se tornou um dos fortes contribuintes para as modificações metodológicas e tecnológicas que estão ocorrendo no setor da educação, pois possibilitou o direito de estudo para aqueles que moram longe da instituição de ensino que apresenta o curso desejado, para aqueles que apresentam um tempo escasso para participar de aulas presenciais ou até mesmo para os portadores de necessidades especiais (Litto, 2010).

Ensino a distância e os papéis do professor

Pelo fato do Ensino a Distância apresentar um estudo autônomo do aluno, não há um acompanhamento durante sua aprendizagem por um profissional especializado em uma determinada matéria. Sendo assim, o professor não se torna o elemento central e primordial durante o ensino, pois suas responsabilidades estão na gestão administrativa dos projetos sugeridos e na manutenção e utilização dos recursos virtuais disponibilizados para o aprendizado do aluno.

Segundo Amarilla (2008), o professor segue quatro áreas de aspectos de intervenção neste tipo de ensino, sendo elas:

- Pedagógicos: O professor se apresenta como orientador, aconselhador, além de tutor ao aluno, ou seja, ele apresenta ao aluno todo o suporte necessário para a compreensão de determinada matéria;
- De Gestão: Neste aspecto é dever do professor realizar toda a programação de como será ministradas suas aulas, além de preparar todas as atividades necessárias exigidas no Ensino a Distância;
- Sociais: Tem a tarefa de criar a interação em um contexto social de aprendizagem, criando um modelo de interação harmônica e colaborativa;
- Técnicos: Apresentar tarefas de escolha ao estudante e optar pelo uso de tecnologias, se necessário, para facilitar a aprendizagem.

Deste modo, o professor tem a principal função de atender a seus alunos evitando a exclusão de algum membro do grupo, deve ainda monitorar todo o envolvimento dos alunos com o intuito de detectar e analisar o desempenho deles. É preciso assumir o comprometimento e a realização do *feedback*, fornecendo orientação e solução de problemas e dúvidas imediatas aos alunos, caso julgue necessário. Kenski (2003) afirma:

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento.

Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p.75)

O principal aspecto no qual o professor deve se aplicar é na orientação aos seus alunos, para que se envolvam ativamente no processo do ensino, para tanto, deve ser realizado um planejamento do curso em nível elevado para possibilitar interações dos mesmos, no sentido de discussões, críticas e principalmente, na geração de novos conhecimentos (Kearsley; Moore, 2007).

Cada instituição de ensino apresenta diferentes maneiras de abordagem ao aluno, desta forma serão apresentadas aos professores as mídias propostas para utilização, assim sendo, é imprescindível que estes tenham domínio das ferramentas que irão utilizar, além da capacidade de elaborar novas maneiras para prender a atenção do aluno e despertar sua vontade para o aprender, fazendo com que se sintam motivados para a construção dos saberes necessários para sua inserção crítica na sociedade.

Ensino a distância e os papéis e características do aluno

Décadas passadas o público alvo escolar se limitava às crianças, adolescentes, jovens e poucos adultos. Porém com o decorrer do tempo e a alta globalização no meio social, a busca pelo conhecimento se torna imprescindível para atender ao mercado de trabalho exigente. Como consequência a faixa etária de alunos da Educação a Distância está entre 25 e 50 anos, ou seja, atende mais o público adulto (ALMEIDA; PRADO; VALENTE et al, 2003).

O adulto é uma pessoa com emprego, família e obrigações sociais e, portanto, para um adulto, existem custos ao se matricular em um curso educacional. O custo certamente pode ser avaliado em dinheiro, porém o mais importante é que se gasta tempo e esforço que precisam se

originar do tempo e da energia que restam depois de satisfazer as exigências normais da vida adulta. [...] Portanto, o motivo mais comum para fazer um curso de educação a distância consiste em desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para o emprego. (KEARLEY & MOORE, 2007, p.174-175).

Nesta nova estrutura de ensino, o aluno deve buscar o máximo comprometimento, além de demonstrar total dedicação e interesse no seu aprendizado, pois o Ensino a Distância pode proporcionar o mesmo conhecimento que os cursos presenciais, porém difere no quesito plano-espacial, não tendo contato direto com seus professores e colegas matriculados no mesmo curso, ou seja, o aluno tem sua autonomia de estudo, podendo estar ou não comprometido com seu conhecimento; mas como qualquer outro curso, tudo o que é ensinado será cobrado posteriormente.

Para os alunos matriculados em um EaD, como afirma Litto (2010), é necessário seguir quatro aspectos para que possa concretizar todo o conhecimento necessário para sua formação, sendo eles:

- **Organização do tempo:** A administração do tempo e a qualidade do material podem garantir uma aprendizagem eficaz, pois é através delas que o aluno descobre qual a matéria/assunto merece uma atenção especial, dedicando mais tempo à mesma. Pode também garantir a conclusão de atividades propostas pela instituição dentro do prazo estabelecido e até mesmo avançar em atividades do módulo seguinte. Outro aspecto a considerar é o da organização de estudo, sendo que se bem dividido o tempo dedicado a cada assunto proposto pelo professor, poderá obter a garantia de construir conhecimento e cultura;
- **Autonomia e disciplina:** Outro aspecto importante é o tempo que o aluno possa se dedicar aos estudos, pois deve ter plena ciência de que é necessário tempo e concentração para assistir as aulas virtuais, estimulando-o para um melhor aproveitamento de estudo e busca por novas informações, entrando em um processo de assimilação daquilo que é aprendido, passando a ter consciência de suas responsabilidades como um aluno de EaD e respeitando todo e qualquer prazo que lhe é cobrado.
- **Habilidades específicas em informática:** É necessário que o aluno tenha habilidades mínimas das principais ferramentas utilizadas nesta modalidade de ensino, pois o principal meio utilizado é o computador; tendo como meio de comunicação a internet. Assim, deve-se conhecer o básico de processamento de textos, envio e recebimentos de arquivos, além de habilidades com os navegadores. Geralmente todo aluno apresenta um ambiente on-line pessoal para que se possa publicar e receber arquivos/trabalhos/provas, deste modo é necessário compreender como funciona tal ambiente, além do saber manusear o mesmo.
- **Relacionamento com os outros alunos:** Embora o curso seja a distância, os alunos devem ter plena ciência que não estão sozinhos nesse caminho para aprendizagem, assim, as instituições criam páginas chamadas de fóruns, chats, murais com o intuito de provocar a interação entre os alunos e entre alunos e professores através de comentários e trocas de arquivos, construindo o conhecimento coletivamente.

Contudo é visível que o aluno virtual apresenta responsabilidades, no qual garantem seu conhecimento e aprendizado e, acima de tudo, deve estar disposto e interessado em aprender, pois o EaD exige que o aluno seja autodidata e que saiba

conduzir sua agenda de estudo de maneira que as tarefas sejam realizadas sem a necessidade de cobrança por parte do professor.

Os principais desafios e perspectivas do ensino a distância

O EaD permitiu a sociedade uma nova possibilidade de se ingressar nas instituições escolares, principalmente no ensino superior, possibilitando realizá-lo em tempo e ritmo desejado e em qualquer lugar disponível. Para Litto (2010) a lentidão do acesso a internet e dificuldades que as pessoas apresentam em manusear o computador, juntamente com a informática e a metodologia apresentada pelo EaD, tornam-se fatores prejudiciais ao estudo, além de criar o desinteresse do aluno. Outro fator que gera uma resistência do aluno com o Ensino a Distância, é a questão de que muitos não possuem uma internet rápida ou programas qualificados para a execução do método de aprendizagem do EaD, interferindo diretamente no estudo e, principalmente aqueles que estão no período de trabalho, não podendo reduzir o tempo para dedicar-se ao estudo.

Como toda mudança provoca uma resistência para a adaptação, a forma da leitura no Ensino a Distância é modificada, passando do papel para o monitor do computador, isto altera os hábitos do leitor. Sendo assim, a concentração deve ser maior para que não haja dispersão durante a leitura do conteúdo, gerando dificuldades de aprendizagem, pois o aluno não terá de imediato um professor presente para lhe tirar as dúvidas.

Contudo, o que se evidencia como dificuldade para difusão do Ensino a Distância é a limitação cultural, pois o modelo de ensino presencial é mais aceitável pela sociedade, rejeitando-se a ideia de que o ensino virtual não apresenta a mesma eficiência e eficácia, criando paradigmas preconceituosos contra o EaD.

Porém, muito se tem discutido na sociedade sobre a aceitação desse novo método de aprendizagem, com objetivo de disseminar a ideia da sua qualidade e obter a aceitação por uma maior parcela da sociedade com a perspectiva de um desenvolvimento crescente com a utilização das tecnologias próprias do EaD, permitindo deste modo, o “acesso ao conhecimento”, conforme Litto (2010) nos diz:

Na medida em que o desenvolvimento de software avança e se sofisticada, será possível conceber a educação a distância numa escala realmente global, com pessoas que querem novos conceitos e novas estratégias de trabalho, fazendo cursos via internet oferecidos por instituições conceituadas [...] (LITTO, 2010, p.74).

Com o avanço tecnológico, todas as ferramentas que se utilizam no EaD tendem a propiciar um melhor aproveitamento e desta forma tornar mais fácil a vida humana e gerar o conhecimento e a aprendizagem como um bem único e subjetivo de cada ser.

Considerações finais

Ao longo do estudo procurou-se discutir as perspectivas e desafios apresentados à sociedade sobre o Ensino a Distância, de forma a focar em sua metodologia e importância para o mundo contemporâneo. A Educação a Distância cresce rapidamente para atender as demandas de uma população que necessita de melhoramentos no sistema

de educação, procurando, acima de tudo, o crescimento profissional, intelectual e pessoal do educando.

O processo de mudança na Educação a Distância não será fácil, visto que ainda há resistências, principalmente, sócio-culturais; assim tais mudanças ocorrerão aos poucos. Mas com o grande crescimento tecnológico poderá advir técnicas de aprendizagem com o uso de tecnologias interativas, motivando assim, a ascensão do ensino virtual, disseminando as propostas e perspectivas do EaD.

Portanto, para que o Ensino a Distância apresente resultados significativos, o primeiro passo deve ser dado por aqueles que neles se encontram, sendo as instituições, os professores e, principalmente os alunos, pois os resultados aparecerão com comprometimento e autonomia de aprendizagem de todos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette B.Brito; VALENTE, José Armando [et. al.]. Educação a Distância Via Internet. 1ºed. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMARILLA, Porfírio. Educação e a Cultura da Informática. Revista Eletrônica de Educação. UFSCAR, 2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acessado em 24 ago. 2015.

KEARSLEY, Greg; MOORE, Michael. Educação a Distância: Uma Visão Integrada. Traduzido por Roberto Galman. 2ºed. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 1ºed. São Paulo: Papyrus, 2003.

LITTO, Frederic M. Aprendizagem a Distância. 1ºed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

Transformando o ambiente escolar com a utilização das tecnologias de informação e comunicação

Lucas Henrique De AGUIAR¹

Moacir De GÓES²

Vagner Donisete De AGUIAR³

Carlos Tertuliano Da Silva GONÇALVES⁴

O constante avanço das tecnologias de informação e comunicação vem causando diversas transformações na sociedade como um todo. Não obstante, essas transformações também chegaram ao sistema educacional como política pública, fazendo-se necessário repensar o modelo pedagógico atual e suas implicações da formação dos educandos.

A construção de uma proposta educacional emancipadora demanda ações inovadoras no processo de formação dos professores, no uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação em rede e móveis, ambientes de informática em todas as escolas públicas e um processo de implementação que seja discutido coletivamente.

Na investigação de como os professores farão uso das TIC é importante estar atento às formas e variedades do uso e compreensão das concepções de educação, cidadania e sociedade emancipada; são estas as principais referências para construção de uma proposta de educação para a autonomia e de novos ambientes de ensino-aprendizagem.

Cabe ainda destacar que as novas tecnologias jamais devem se compreendidas como instrumentos mágicos e eficientes para substituir o papel importante dos seres humanos na constituição e execução da proposta de formação de cidadãos críticos, participativos e mais humanos.

Construção de novos ambientes de aprendizagem

As instituições de ensino, em si, devem ser vistas como um espaço de aprendizagem, na qual se busca a transmissão de conhecimentos, experiências, saberes, informações e estímulos. Ainda, que vista como um ambiente de aquisição de saberes, a instituição de ensino deve ser vista também como questionadora dos saberes produzidos, instigar o educando, para que sinta despertar novos desejos e necessidades de conhecimento, criatividade e também imaginação.

Em função do grande avanço tecnológico e, conseqüentemente a acelerada mudança nas últimas décadas, tornou-se necessário a atualização constante de conhecimentos para acompanhar as novas transformações que esta nova era requer,

¹ Graduando em Tecnólogo em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 37.810-000 – Guaranésia /MG – Brasil – lucashaguiar@hotmail.com

² Licenciado em Filosofia e Pedagogia (UNIVALE-1977); Mestre em Políticas Públicas e Sistemas Educativos pela UNICAMP (2004); Doutor em Educação pela UNIMEP (2015); Diretor Titular de cargo na EE "Stella Couvert Ribeiro" - São José do Rio Pardo e Professor da FATEC Mococa – 13.736.420 – Mococa/SP – Brasil – moacir_goes@hotmail.com

³ Graduando em Tecnólogo em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC Mococa – 37.959-000 – Monte Santo de Minas /MG – Brasil – whagneraguiar@gmail.com

⁴ Graduado em Tecnólogo em Gestão Empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Mococa - FATEC Mococa (2014) – 37.820-000 – Arceburgo/MG – Brasil – kaka011001@hotmail.com

tornando-se essencial que todos estudem o tempo todo independentemente da idade (GABRIEL, 2013).

Diante desse novo cenário em que a educação se encontra, como é possível manter a forma de ensinar interessante e prazerosa diante de tantas ferramentas tecnológicas digitais de fácil acesso e ao alcance de todos?

A emergência da sociedade da informação e comunicação requer uma nova concepção de homem, de sociedade, de escola e, até mesmo de uma nova pedagogia mais humana e emancipadora.

É notório que, as instituições de ensino ainda sintam certa resistência quanto às tecnologias digitais já inseridas no processo educacional. Ainda que grande parte das mesmas possuam ferramentas tecnológicas que auxiliam na construção de uma proposta de educação para a autonomia; apesar de muitas vezes o uso destas ferramentas serem inadequados ou ineficientes perante as exigências da sociedade e do mercado, este processo é irreversível, pois representa uma adequação às necessidades do mundo tecnológico e do mercado de trabalho.

Os modelos tradicionais de ensino já não agradam e nem atendem às demandas da sociedade tecnológica, principalmente no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico.

É perceptível que grande parte dos alunos, sejam eles de ensino fundamental, médio, superior e até mesmo o infantil, necessitam de uma nova e diferente maneira de adquirir conhecimentos, de algo que os instiguem para a busca de novos saberes através da vasta fonte de informações à qual estão expostos o tempo todo.

De acordo com Assmann (2005):

O desenvolvimento de atividades mais complexas com o uso de tecnologias continuará a valorizar a atenção, a capacidade de concentração, a organização do conhecimento, mas surgem aspectos mais essenciais a serem trabalhados pela escola. Eles exigirão a elaboração de uma nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento que signifique “aprender a buscar o saber”. (ASSMANN, 2005, p.34)

Nesta nova abordagem teórica da educação para a autonomia, as mudanças pedagógicas têm como principal objetivo reestruturar o processo de educação. A busca pelo saber precisa ser realizada não somente por meio do professor, mas também pelos meios tecnológicos disponíveis em cada instituição de ensino, de forma que a pedagogia e a tecnologia andem lado a lado em prol do educando e de sua formação crítica.

No modelo educacional tradicional, a função do professor era somente fornecer informações. Já no modelo tecnológico atual, o professor tem como função instruir o aluno para a melhor forma de navegação pelo mar de informações disponíveis, ensinando-os a distinguir o que é essencial do que é secundário para que o mesmo possa utilizar essa ferramenta de forma apropriada, garantindo a eficácia desse novo modelo informacional e social, que veio para ficar e substituir, o já ultrapassado modelo tradicional de ensino, exigência para a construção de um cidadão crítico e participativo no processo contínuo de mudanças na sociedade. (GABRIEL, 2013).

Portanto, o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar somente será um diferencial positivo na reestruturação do processo educacional através da participação efetiva do professor, fazendo com que ele se torne um ser formador de cidadãos críticos e não um mero informante de conhecimentos em processo de mudança.

A TIC na educação escolar

Os avanços tecnológicos começaram a surgir para a sociedade de forma mais acentuada no final dos anos 70 e início dos anos 80. Durante esse período inúmeras tecnologias (celulares, grandes redes de televisão e internet) surgiram como grandes aliadas no desenvolvimento da sociedade, principalmente, quando nos anos 90 e início do século XXI chegaram de maneira decisiva ao sistema educacional brasileiro, através de políticas públicas federais e estaduais com a introdução de recursos de informática nas escolas públicas.

São grandes as transformações geradas a partir do surgimento e utilização das tecnologias de informações no processo educacional, conforme Assmann (2005):

A utilização adequada das novas tecnologias na educação potencializa a criação de um ambiente de aprendizagem mais próximo da natureza viva e interdisciplinar do processo de construção do conhecimento e da interatividade dos processos cognitivos. O novo ambiente de aprendizagem possibilita resgatar a sociabilidade humana, os valores multiculturais, o respeito às diferentes maneiras de pensar e busca novos valores nas diferentes dimensões da vida, reconhecendo que a vida e a aprendizagem não estão separadas. (ASSMANN, 2005, p. 56)

Nota-se que com o uso das TIC no processo educacional, é possível estreitar relações entre professores e alunos, entre os próprios alunos, entre as escolas e os pais, permitindo uma melhor comunicação, troca de experiências e conhecimentos críticos e emancipadores.

No método tradicional de ensino, o professor é o centro e o principal detentor do conhecimento e através de modelos pedagógicos previamente estabelecidos pela instituição, apenas repassa ao aluno seu saber, ou seja, os alunos somente aprendem a copiar e repetir palavras e conceitos relacionados à disciplina de cada professor, perdendo a visão de totalidade do processo de formação do homem autônomo

Ouve-se com frequência as reclamações dos professores sobre algumas atitudes e comportamentos dos alunos em relação às suas formas de se expressarem e escreverem, isto porque parcela da culpa são deles mesmos, pois os alunos apenas projetam e reproduzem aquilo que lhes é ensinado no processo de formação, tanto da família como da escola.

A atual sociedade da informação e comunicação requer um novo método de ensinar, assim como Assmann (2005) nos alerta:

A transformação do pensamento exige novos ambientes cognitivos e metodológicos que consideram a incerteza, o aprendiz e o seu diálogo com o mundo, com a vida. Ambientes cognitivos estimuladores da curiosidade, da busca de informações contextualizadas, do desenvolvimento, da autonomia e da expressão da criatividade, nas dimensões construtiva, informativa e reflexiva potencializadas por novas tecnologias. (ASSMANN, 2005, p. 71).

É preciso construir os novos ambientes tecnológicos de ensino e trabalhar novas metodologias emancipadores utilizando os diversos recursos tecnológicos e midiáticos de maneira mais apropriada para provocar a ruptura das barreiras entre a sala de aula tradicional e o novo espaço da cibercultura, Levy (1999) nos traz constatações importantes a respeito desta nova concepção de formação intelectual:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memórias (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LEVY, 1999, p.157.)

Neste processo, a aprendizagem se torna novamente mais prazerosa e interativa, como tem sido o processo de comunicação na vida privada e nas atividades profissionais.

Emergência do uso das TIC na educação infantil

No Brasil, a educação infantil caracteriza-se como primeira etapa da educação básica, ou seja, é a porta de entrada para o desenvolvimento de futuras potencialidades intelectuais das crianças e dos jovens, que ocorrerão durante todo o ciclo do processo educacional inicial e mesmo durante os estudos nas universidades.

O desenvolvimento educacional infantil se deu principalmente por conta do reconhecimento do direito à educação nos primeiros anos de vida, ou seja, no Brasil é possível ter acesso à educação através de instituições educativas que vão desde as públicas, privadas e filantrópicas que oferecem o acesso de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Também é possível dizer que a grande ascensão da mulher no mercado de trabalho tenha sido um fator determinante para que as instituições de ensino se aprimorassem à essa nova era, de forma a garantir uma educação de qualidade que supra a ausência maternal durante um determinado período.

Para tanto, se tornou indispensável uma reformulação na pedagogia infantil, exigindo uma nova postura dos educadores para com os educandos com base no contexto social, cultural e tecnológico no qual estão inseridos (LOPES et al., 2011). É importante salientar que grande parte das crianças quando chegam à escola, já possuem uma pré-alfabetização dada pela família, antes mesmo da iniciação pedagógica escolar.

O método de aprendizagem da escrita e das experiências de comunicação utilizado pelos pais ou pela família, por muitas vezes são bastante interativos e funcionais, já que costumam adotar as ferramentas tecnológicas como auxílio neste processo que único, dinâmico e interativo..

Conforme Charlot (2000), o método e as relações estabelecidas no desejo de aprender, seja por meio da família, professores e outros, é possível dizer que:

A situação de aprendizado não é apenas marcado pelo local, mas também por um momento. Aprender é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. (BATISTA e RIBEIRO; apud CHARLOT,2000, p. 68,in Leroux, Cunha e Sobreira – orgs.-, 2012, p. 348).

Entretanto, as formas de aprendizagem e o espaço no qual estão inseridas as crianças, são de extrema importância para a aquisição do saber científico, cultural e social, enquanto interação e formação do homem pelo homem.

Vale destacar também que a criança cresce em meio à exposição tecnológica, que não para de avançar, e, por isso, acaba que de certa forma sendo educada também pela mídia.

Cercada de diversos recursos tecnológicos como TV, computador, celular e, principalmente a internet, a criança aprende a se informar, conhecer coisas e pessoas diferentes e até mesmo à si própria vendo e ouvindo aquilo que as pessoas manifestam nas redes midiáticas.

É aí que entra o papel do educador nessa nova era digital, é preciso uma transformação da ação pedagógica para desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre os benefícios e malefícios do uso das novas tecnologias como forma de aquisição de conhecimentos, possibilitando aprender a trabalhar com o novo, a diversidade, a surpresa e a imprevisibilidade das ideias que fluem (ASSMANN 2005).

Assim, é preciso que a escola seja vista não somente como um lugar do ensinar e do aprender a ler e escrever como Baptista e Ribeiro (2012) comentam:

A experiência do aluno, anterior à entrada na escola, é sempre marcante. O professor não se reconhece como responsável pela aprendizagem dos alunos em termos da leitura e da escrita. A questão do entendimento dos papéis e funções da escola, bem como dos seus sentidos e significados, é crucial para se pensar uma proposta educativa que responda, ao mesmo tempo, aos anseios da sociedade mais ampla e dos contextos nos quais a escola está inserida. O trabalho docente, embora predominantemente solitário, demanda uma diretriz norteadora pautada nos fins e finalidades da educação escolar considerados válidos para cada contexto e sociedade. (BATISTA e RIBEIRO in Leroux, Cunha e Sobreira – orgs. -, 2012, p. 356).

Portanto, com o fácil acesso às informações disponíveis por toda a parte, não há mais como a escola se fechar para essa nova realidade. É preciso que o professor crie novos métodos de ensinar utilizando as TIC da melhor maneira, afim de propiciar novas experiências e contribuir para o desenvolvimento crítico dos educandos, pois segundo LOPES et al. (2011, p. 182), (...) “apesar da pouca idade, as crianças estão expostas a essas novas tecnologias e como tal necessitam dominá-las para interagir em seu meio social e a escola não pode ficar à margem desse processo”.

Reflexões finais

Neste artigo, a concepção de uma educação crítica é entendida como o ensinar e o aprender aquilo que é necessário para a proteção e intensificação da vida humana. Ela precisa ser liberta do imediatismo e procurar atender as reais necessidades de uma vida humana educada.

Toda e qualquer atividade intelectual desenvolvida com o uso das TIC coloca em questão se a ciência na sociedade tecnológica tornou-se um veículo de libertação, no caminho da investigação responsável ou está a serviço da manipulação ideológica, perpetuando e intensificando a luta pela existência ao invés de atenuá-la.

Para criar as condições subjetivas de uma sociedade livre, não se pode educar os indivíduos para desempenhar seus papéis mais ou menos ou para estender esta educação para as massas para atender dados estatísticos relevantes. Deve-se buscar um novo tipo de homem necessário para educar homens e mulheres que não toleram mais a distancia

entre o que se aprende na escola tradicional e o que é necessário ser aprendido para resistir e para lutar pelo um novo modo de vida.

Uma educação para a autonomia realiza-se na sociedade que intensifica a ambivalência social da educação para o ponto exato de ruptura. A sociedade depende da educação, a educação depende das políticas públicas e a força do conhecimento, com a utilização das TIC pode produzir novos ambientes escolares que contribuam para a melhor compreensão de totalidade e das relações sociais na sociedade tecnológica.

Referências

ASSMANN, Hugo. Redes Digitais e Metamorfose do Aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GABRIEL, Martha. Educ@r: a (r)evolução digital na educação. 1^oed. São Paulo: Saraiva, 2013.

LEROUX, Liliane; CUNHA, Neiva Vieira da e SOBREIRA, Henrique Garcia. Novos temas em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

LEVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, Édina Maria Batista Rangel; FERREIRA Paula Joelma Soares e BRITO, Pollyana Valéria Gomes. O Desafio do Uso das TIC na Educação Infantil, 2011.

A relação ensino-aprendizagem na visão dos coordenadores de cursos em nível de pós-graduação em educação a distância no contexto português

Maria Helena Bimbatti MOREIRA¹

Este estudo é resultado da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. O trabalho em nível de mestrado que proporcionou indicativos sobre a necessidade da especialização docente em educação especial, associado a experiência profissional na formação/especialização docente na Educação a Distância (EaD), impulsionaram a disposição em investigar esta temática.

Considerando que a (EaD) deva ser desvendada a luz de seu plano histórico tal como sinalizam (MOORE; KEARSLEY, 2007), localizou-se em Gomes (2008, p.183) significativas contribuições, especialmente quando discute o conceito de “geração da inovação tecnológica” caracterizando cinco diferentes gerações de educação a distância possibilitadas pela evolução tecnológica. Do quadro negro, aos quadros interativos e computadores *online* nas salas de aula presenciais, assiste-se a uma crescente diversificação das tecnologias nas escolas.

Figura 1- Evolução da EaD da primeira a terceira geração.



Fonte: Gomes, 2008, p.183

¹ Prof^a. Dr^a. Maria Helena Bimbatti Moreira -Bolsista pela agência de fomento brasileira - CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) em desenvolvimento do Pós-Doutorado e Professora Colaboradora, junto ao Departamento de Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – CEP: 79500-000 Campus de Paranaíba – Mato Grosso do Sul/MS – Brasil. E-mail: lenabimbatti@yahoo.com.br.

Figura 2- Evolução da EaD da quarta a sexta geração.



Fonte: Gomes, 2008, p.198.

É possível observar que a **quarta geração** da EaD (1994) foi marcada pela aprendizagem em rede representada por conteúdos denominados de multimédia colaborativo, tendo como distribuição páginas da *web* disponibilizadas em redes telemáticas e arquivos em rede para baixar.

A comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno torna-se freqüente com modalidades de comunicação **assíncronas** (individualmente ou em grupo), mas com uma pequena defasagem temporal e **síncronas** (individualmente ou em grupo) de caráter permanente e com registro eletrônico, por meio das tecnologias de suporte a comunicação, tais como: o correio eletrônico e conferências por computador.

À luz da evolução da educação a distância a quarta geração, foi designada por Gomes (2008) como a **geração da aprendizagem em rede**, atualmente chamada de *e-learning* devido à possibilidade ampliada de publicação e comunicação, que proporcionou à EaD mudanças de paradigmas impulsionadas por vários fatores, dentre eles: a facilidade progressiva de publicação na *web*. Para a referida autora, a expansão de serviços da *web* favoreceu o aumento dos serviços de comunicação disponíveis de utilização relativamente econômica, já que modalidades de comunicação síncrona por voz, por textos ou por vídeo-conferência, expandiram-se e conquistaram cada vez mais utilizadores, associadas às modalidades de comunicação assíncrona, que são direcionadas para a partilha debate e colaboração como os sistemas de *blogs*, *wicks* e *fórums*, amplamente difundidos e integrados à esfera comunicacional. A nova geração de serviços da *web* evoluiu do acesso à informação para um espaço de publicação, partilha e construção colaborativa do conhecimento.

Frente ao exposto, entende-se que o “O multimédia e (hipermédia) na *web* amplia o seu potencial interativo para uma dimensão colaborativa que nos leva a caracterizar a geração do *e-learning* como a geração do multimédia colaborativo”. (GOMES, 2008, p.191).

Desta maneira, entende-se a luz de Gomes (2008) que a construção colaborativa do conhecimento apoiada em recursos multimédias da *web* com características do processo de mediatização dos conteúdos gerou o conceito “multimédia colaborativo”, no qual nasce o *e-learning*, sustentado pelo desenvolvimento de ambientes construídos

com base nas necessidades associadas à educação formal suportadas em *Softwares Learning Management Systems*, usualmente conhecido como LMS.

Especificamente sobre composição pedagógica da quarta geração, Gomes (2008) destaca a composição mista do ensino eletrônico e do ambiente de aprendizagem, com o intuito de apoiar um processo de aprendizagem interativo, não-linear e colaborativo. Os estudantes estavam livres para navegar na *Net* com complemento dos recursos de ensino-aprendizagem que atendessem às suas necessidades específicas. A interação com outros alunos, docentes e outros especialistas, que atuam como mentores, ocorria por meio da comunicação mediada por computador (CMC) através de um sistema de base de conferência *web*. Portanto, os alunos eram incentivados a se comunicarem através de várias conferências eletrônicas, estabelecidas para áreas específicas de conteúdo, bem como para a interação social informal.

Para Taylor (2010) é fundamental para a pedagogia *online* o uso eficaz da CMC assíncrona para garantir a interatividade efetiva e seu uso é considerado como um aspecto-chave. Ressalta que existe uma diferença qualitativa entre uma tutoria tradicional (em tempo real verbal) e a mediada por computador tutorial (comunicação escrita assíncrona) devido à natureza da palavra escrita, como forma mais rigorosa de pensar e comunicar.

Gomes (2008) em consonância com Taylor (2010) entendem que a conferência por computador não é apenas mais uma tecnologia, sua capacidade de re-humanizar a educação a distância representa uma mudança qualitativa que tem potencial não só para reformular o referido ensino, como também os sistemas de ensino convencionais. Além disso, fornece um rico banco de dados e de interações que podem ser exploradas para fins de ensino, por meio da aplicação de sistemas de resposta automática, mas é fundamental compreender a importância do uso criterioso de sistemas de resposta automática, já que possui o potencial de transformar a relação custo-eficácia da educação a distância. Portanto, a chave do referido recurso na quarta fase da educação a distância localiza-se no uso eficaz da CMC (Comunicação Mediada por Computador).

Após as constantes transformações chega-se à denominada **quinta geração**, quando Gomes (2008) chama a atenção para a entrada de celulares dotados do dispositivo denominado *Wireless Application Protocol (WAP)* por volta do ano de 1999, incorporados pela tecnologia *General Pocket Rádio Service (GPRS)* por volta de 2001 e em 2004 no contexto geral da Europa com a tecnologia *Universal Mobile Telecommunications Systems (UMTS)* que se convertem em autênticos computadores pessoais com possibilidade de comunicação multimídia e *wireless* de grande qualidade. Portanto, da rápida taxa de adesão dos dispositivos de comunicações móveis assistida em contexto global, emerge a possibilidade de reflexão e investigação em relação ao seu potencial de exploração frente ao contexto educacional.

Cruz-Flores e Lopes-Morteo (2007) refletem sobre a questão do acesso às tecnologias, levando em conta que nos últimos anos passou a ser possível adquirir tecnologia com menor custo, ampliando o número de utilizadores nas esferas: recreativa, comunicacional e empresarial.

Torna-se possível pensar em uma geração na EaD chamada de geração *mobile learning (m-learning)*. Aretio (2004) destaca que práticas de EaD realizadas com intervenções dos dispositivos móveis significa propriamente uma aprendizagem móvel, tornando possível a aprendizagem via *internet* com a máxima portatibilidade interatividade e conectividade. A possibilidade de **aprender em qualquer lugar e a qualquer momento**, é o conceito chave da **quinta geração** da EaD, O que verdadeiramente importa nesta evolução tecnológica é compreender que dentro de uma perspectiva pedagógica a aprendizagem móvel reconfigura os processos educacionais ao

atender às necessidades mais urgentes da aprendizagem e em cenários móveis com alto grau de conectividade e interatividade.

Gomes (2008) e Aretio (2004) expressam de forma similar que esta fase da EaD é possível fazer *jogging* enquanto se ouve o último *podcast*, receber uma mensagem (SMS) de um professor alertando para a necessidade de cumprir um prazo determinado de uma atividade, discutir sobre um trabalho com um colega de grupo durante a viagem casa/trabalho. Atitudes como estas configuram sinais dos processos que envolvem a crescente evolução entre os tempos e espaços de ensino-aprendizagem e, por outro, o aumento da disponibilidade de tecnologias e serviços *wireless* que permitem perspectivar a possibilidade de uma progressiva personalização e contextualização das ofertas formativas. Neste sentido, a quinta geração EaD designada de (*m-learning*) dentro do conceito de **aprendizagem móvel** envolve práticas fortemente conectivas.

A luz das considerações expressas pelo referencial teórico apresentado, entende-se quinta geração da EaD, aos poucos também vai se configurando como uma oportunidade de gerar economia de escala e baixo custo. Portanto, é possível perceber a partir desta geração, o início de um processo de mercantilização da EaD. Taylor (2010) destaca que a quinta geração está baseada na exploração de novas tecnologias sendo capaz de diminuir significativamente o custo do curso *online*, aumentando o acesso à educação e as oportunidades de formação em uma escala global, por meio da aplicação de sistemas de resposta automática, com a utilização de um *software* capaz de verificar o texto por um dispositivo eletrônico de mensagens recebidas e reagir com inteligência, sem intervenção humana (o inteligente *Flexible Learning Model*) possibilitou um salto quântico em economias de escala e custo-eficácia. Segundo ele, a quinta geração do modelo de aprendizagem flexível inteligente, tem o potencial de oferecer grandes economias de escala na gestão de ensino e de apoio acadêmico, através da exploração dos sistemas de resposta automática.

Sintetizando, Moore e Kearsley (2007) argumentam que “a quinta geração envolve ensino e aprendizado *online*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da *internet*.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25), por meio de métodos construtivistas de aprendizado em colaboração.

Nesta crescente evolução da EaD, chega-se à **sexta geração** que, segundo Gomes (2008) é impulsionada pelo crescente ritmo atual das mudanças tecnológicas sociais que também favorecem mudanças educacionais, especialmente as que envolvem formação no favorecimento de novas potencialidades.

Dentro deste contexto, propício às crescentes mudanças, não é possível ficar sem se remeter às mudanças cada vez mais rápidas do universo virtual, especialmente as criações *online* que geram universos paralelos ao nosso mundo, com personagens e ‘vida’ virtual à semelhança do nosso mundo real. Atitudes como essa reforçam como o universo virtual, absorve as pessoas a ponto de haver em cada uma a possibilidade de desenvolver uma espécie de ‘avatar’ que passar a representá-la no universo virtual.

Dada a crescente evolução/expansão tecnológica, ainda não será possível pormenorizar o que será a sexta geração da EaD, caracterizada por “mundos virtuais e imersivos” (GOMES, 2008, p. 198). Para a referida autora, o conceito de geração de EaD é multifacetado e ultrapassa a mera dimensão tecnológica, a dimensão de mediatização e distribuição de conteúdos e a dimensão comunicacional.

Tendo como base o referencial teórico exposto, pode-se dizer em linhas gerais, que no processo evolutivo da EaD, há a ocorrência de um maior envolvimento comunicacional entre professor/aluno e aluno/aluno, entre as décadas de 1970 a 1990. Considerados os trinta anos de evolução da educação a distância, nota-se a crescente necessidade de “humanização” da modalidade, a ponto de se perceber que esta educação

pode ocorrer de forma cada vez mais próxima, encurtando o hiato estabelecido em consequência da suposta distância entre os envolvidos, indo para além do suporte da máquina e das tecnologias ao campo das relações pessoais e pedagógicas abrاندando a sensação de “solidão” no campo virtual, especialmente no que se refere ao ensino-aprendizagem, pois seja de modo síncrono, assíncrono, individual, em grupo, por telefone ou por vídeo conferência, cada vez mais, a comunicação ocorre de forma mais intensa entre as pessoas inaugurando uma nova “modalidade” a educação “*online*” cada vez menos distante.

No período de 2003 a 2008, ocorreu um salto com relação às diferentes fases do progresso tecnológico, por isso numa mesma instituição de educação a distância, pode-se ter cursos diferentes que adotam as características típicas de diferentes gerações de inovação tecnológica ou até de um mesmo curso que adota elementos de diferentes gerações tecnológicas. As “gerações de inovação tecnológica” na educação à distância coexistem e são dependentes de numerosos fatores, tais como: o público destinatário, as infra-estruturas e as tecnologias disponíveis em determinado contexto de educação. (GOMES, 2008, p. 185).

Para Gomes (2008) a ênfase entre as diferentes gerações deve ser dada via processo de transação educacional nomeadamente entre: mediatização e distribuição dos conteúdos de aprendizagem e mediatização das interações entre professores/formadores e alunos/formandos e destes entre si, já que estes são fatores essenciais para a construção do conhecimento. Desta forma, o reconhecimento da importância do progresso tecnológico e de suas potencialidades na evolução e diversificação dos modelos de EaD é condição determinante, já que as gerações sinalizam um traço comum, significativo e consensual no reconhecimento da importância da evolução das tecnologias e da mediação na diversificação dos modelos de EaD.

Após apresentar os processos históricos que margeiam a educação a distância, procura-se efetivar uma discussão bem mais pontual, referente ao processo interativo que ocorre neste contexto, especificamente no tocante ao ensino-aprendizagem e fatores correlacionados sendo eles: o processo de auto-aprendizagem e de mediação.

Objetivo

Decidiu-se por investigar as percepções de dois coordenadores pedagógicos representantes do contexto português, envolvidos no processo de formação docente em nível de pós-graduação a distância, no tocante ao **processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual**, na tentativa de oferecer uma reflexão sobre a importância deste processo em cursos de formação pedagógica na EaD.

Procedimentos

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dois participantes que exerciam a função de coordenadores pedagógicos de cursos de formação docente em nível de pós-graduação na modalidade EaD, em duas instituições de ensino superior, localizadas na cidade de Lisboa em Portugal.

Método

Pesquisa de cunho qualitativo, para tanto foram localizadas dimensões, tal como propõem Quivy e Chapenhoudt (2008), presentes em cada entrevista realizada, derivando posteriormente os indicadores capazes de trazerem especificações

pertinentes, com o intuito de se estabelecer uma configuração em quadros de análises, nos quais foram contempladas as dimensões e seus sequenciais indicadores, entendidos como unidades menores denominadas formalmente em Bardin (2011) como categorias de análises, como forma de considerar a importância da coesão de sentido, tal como os referidos autores sustentam.

Resultados

Para este estudo, foram concentrados apenas os dados referentes ao contexto português junto aos coordenadores pedagógicos no âmbito **ensino-aprendizagem no ambiente virtual**, que trata dos aspectos considerados pelos participantes como relevantes ou prejudiciais no desenvolvimento do processo formativo. Ambos são doutores na área da educação, têm experiência no ensino presencial e estão envolvidos com a educação à distância há no mínimo duas décadas, portanto possuem trajetórias acadêmicas e profissionais semelhantes.

Por meio de uma análise detalhada de suas respostas, foi possível chegar a algumas categorias de análises específicas, que indicam que: o ensino-aprendizagem deve ocorrer independente da modalidade educacional; a aprendizagem deve ser significativa com alcance prático, vinculada ao cotidiano dos estudantes; o professor/tutor deve estar sempre atento ao que o que o aluno aprendeu.

Sinalizaram que primeiro são trabalhadas as proposições teóricas e depois as práticas, por isso a universidade propõe contextos práticos, acentuando a relação entre a universidade e o cotidiano. Este posicionamento evidencia a preocupação institucional com o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Outro fator considerável expresso foi o caráter motivacional, visto por ambos como fundamental, considerando que quando os alunos estão motivados do ponto de vista profissional, há maior percepção da realidade e profundidade as discussões epistemológicas propostas pelo curso.

Contudo, destacam que para haver motivação no ambiente virtual, há a necessidade de uma boa relação professor-aluno, capaz de fortalecer a relação ensino-aprendizagem. Também comungam da ideia de que o material pedagógico tem importante contribuição na motivação e na efetivação da aprendizagem no ambiente virtual.

Os entraves na relação ensino-aprendizagem, podem emergir de características pessoais do professor/tutor e dos estudantes; do mal uso de ferramentas virtuais e recursos tecnológicos, portanto quando mal administrados pedagogicamente; pela utilização de atividades sem relevância; por atritos nas relações entre os próprios estudantes; por conflitos internos do ambiente virtual, que não são verbais, mas textuais, uma vez que ocorrem por escrito, ficando registrados na plataforma.

Houve registro de que a mediação da aprendizagem no ambiente virtual, ocorre por meio do diálogo virtual entre professor/ tutor e aluno e na interação com o conhecimento trabalhado na disciplina. Por isso, o professor/tutor deve tecer comentários sobre a avaliação do trabalho para que o aluno possa questionar.

Considerações finais

Frente ao exposto, pode-se considerar que para além do uso adequado das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, também está à necessidade da mediação humana, fundamentada essencialmente no diálogo entre tutor/professor/aluno; na frequência e qualidade das devolutivas; no

acompanhamento constante da aprendizagem e do desenvolvimento acadêmico do aluno no ambiente virtual e, finalmente da necessidade de se considerar as especificidades da EaD, sem a tentativa de transpor elementos do ensino presencial às atividades *online*. Ficou fortemente marcada nesta análise, a importância da **componente humana** em um ambiente marcado por aspectos tecnológicos, de forma a valorizar as relações com **proximidade e afetividade**, abandonando atitudes que transitem por uma abordagem tecnicista e mecanizada de lidar com as relações pessoais.

Referências

ARETIO, L. G. Aprendizage móvil, m-learning. Local: Editorial del BENED, 2004. p.1-3. Disponível em: <<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:331&dsID=editorialdicieembre2004.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

CRUZ-FLORES, R.; LÓPES-MORTEO, G. Framework para aplicaciones educativas móviles (M-Learning): um enfoque tecnológico educativo para escenarios de aprendizaje basados en dispositivos móviles. 2007. p. 1-11. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19238&dsID=n03cruzflor07.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

GOMES, M. J. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. Revista Portuguesa da Educação, RPP, Ano 42-2, p.181-202, 2008.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008.

QUIVY, R.; CAMPENHOULD, L. V. Manual de investigação em ciências sociais. 5. ed. Lisboa: Gradativa, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 94/2009. Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado. São Paulo, SP, 17 dez. 09, seção I, p. 24-25.

TAYLOR, J. Nova educação a distância do milênio. Universidade de Queensland do Sul, Austrália. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2010.

TRABAHOS COMPLETO- EIXO 3

A heterogeneidade na alfabetização: saberes e práticas de uma professora alfabetizadora

Nayanne Nayara Torres da SILVA¹
Alexsandro da SILVA²

Sabemos que são múltiplos os conhecimentos e percursos de aprendizagem que estão presentes não apenas nas turmas de alfabetização, mas em qualquer outro nível de ensino, tendo o professor o desafio de lidar com esse fenômeno, elaborando procedimentos de ensino que contemplem a heterogeneidade. Para isso, o docente mobiliza diferentes saberes construídos no decorrer do tempo e de sua carreira profissional. Tais saberes podem ser oriundos, como observa Tardif (2008), do seu processo formativo, por meio das contínuas trocas e interações ocorridas no processo de socialização profissional, e do seu trabalho diário, como também da sua trajetória pré-profissional.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que, ao falarmos de saberes, não estamos nos referindo à teoria, uma vez que esses dois termos (“teoria” e “saberes”) constituem categorias distintas, embora possam aparecer interligados na ação docente. São nessas ações que os professores traçam e decidem suas práticas de acordo com uma pertinência e coerência pragmática, contemplando aspectos presentes no cotidiano da sala de aula (CHARTIER, 2007). Numa visão teórica, essas práticas podem, contudo, ser vistas como incoerentes por aqueles que se encontram fora desse ambiente e não compartilham as diferentes tramas nele vivenciadas.

Nessa perspectiva, o professor desenvolverá práticas que se mostram adequadas ao seu cotidiano e escolher e reconstruir, dentre os muitos “modelos” de alfabetização, aqueles que considera mais pertinentes à sua turma e ao contexto no qual atua. Se observarmos as práticas de ensino na perspectiva dos métodos tradicionais de alfabetização, perceberemos que a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes é desconsiderada, uma vez que a homogeneização e a padronização do ensino e das atividades constituem uma característica desse modelo. Se, por outro lado, considerarmos outras perspectivas no campo da alfabetização, como a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), perceberemos que o fenômeno da heterogeneidade no espaço escolar será colocado em evidência, uma vez que os aprendizes passam a ser percebidos em suas singularidades.

Nessa direção, com a disseminação dessa teoria, tem-se uma revolução conceitual acerca da alfabetização, sendo o interesse deslocado, conforme esclarece Ferreiro (2001), do “como se ensina” para o “como se aprende”. Com isso, o aprendiz é colocado numa posição de destaque e as maneiras pelas quais aprende, que são as mais diversas possíveis, assumem um papel central no processo de alfabetização, uma vez que a aprendizagem do

¹ Mestra em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). Doutoranda em Educação (UFPE). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – CEP: 50670-901 – Recife – Pernambuco – Brasil – nayannetorres@yahoo.com.br

² Doutor em Educação (UFPE). Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA – CEP: 55002-970 – Caruaru – Pernambuco – Brasil – alexs-silva@uol.com.br

sistema de escrita acontece, conforme evidencia a teoria em tela, de forma gradativa e evolutiva. Nessa perspectiva, atenta-se para as diferenças entre os alunos, considerando os diferentes níveis e percursos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Assim, a diferenciação do ensino entra em cena e as práticas voltadas a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos ganham uma atenção especial. Contudo, por acreditarmos que contemplar a heterogeneidade nas práticas de ensino não constitui tarefa fácil, desenvolvemos uma pesquisa que visou investigar os saberes e as práticas de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental mobilizados para atender a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita em meio a situações coletivas e padronizadas de ensino.

Metodologia

Para atender ao objetivo desta pesquisa, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa, considerando algumas características elencadas por André (1995): a ênfase maior no processo que no produto; o pesquisador como instrumento principal na coleta/produção e análise dos dados; a preocupação com os significados; a utilização de dados descritivos, como também da indução.

Para analisar os saberes e as práticas mobilizados no atendimento à heterogeneidade, selecionamos como participante da pesquisa uma professora que atuava no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Caruaru- PE, Brasil e que era considerada, na rede municipal de ensino na qual trabalhava, como uma boa alfabetizadora. Selecionamos essa professora por meio de indicações de outros docentes e da secretaria de educação do município.

A professora participante da pesquisa tinha formação profissional para o magistério, obtida em um curso Normal Médio, concluído no ano de 1996, e em um curso superior de Pedagogia, concluído no ano de 2006. Em relação à experiência profissional, atuava como docente há 10 (dez) anos, sendo 7 (sete) dedicados à alfabetização e 6 (seis) à rede municipal de ensino de Caruaru-PE, Brasil.

Como procedimentos metodológicos, realizamos observações das práticas de ensino da professora (um quantitativo de dez dias de aulas), como também entrevistas semiestruturadas, realizadas ao longo e ao final do conjunto de observações. Tal análise foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo do tipo temática categorial, envolvendo as etapas sugeridas por Bardin (1977): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Resultados e discussão

O tratamento da heterogeneidade nas situações coletivas de ensino e com atividades homogêneas: as interações e intervenções

Iniciamos a discussão apontando dois aspectos das práticas de ensino dessa professora que serão o foco de análise: as ações que a docente realizava direcionadas a toda classe, e que serão abordadas como “situações coletivas de ensino”, e aquelas ações que, no interior dessas situações coletivas, destinavam-se a determinados alunos, caracterizando o “atendimento à heterogeneidade de aprendizagens”.

Nesse sentido, observamos que as situações coletivas de ensino aconteciam nos momentos de explicação da atividade ou do assunto estudado e, em especial, nos momentos que envolviam a reflexão e a análise acerca da escrita de palavras. Nessas situações, a atenção da professora era destinada a todos os alunos, embora também estivesse atenta às possíveis dificuldades de alguns aprendizes. Os saberes e as práticas docentes materializavam-se, assim, por meio de esquemas, que, segundo Goigoux (2002), são procedimentos regulares, ou seja, formas organizadas e estabilizadas de ensino que os docentes acionam no processo de mediação entre as crianças e seus conhecimentos, com vistas a operacionalizar um ensino ajustado às potencialidades dos educandos.

Nessa direção, observamos as “interações diretas professora-alunos” e as “intervenções ou ajudas” que a docente desenvolvia, nas situações de aprendizagem coletiva, como esquemas mobilizados para atender, em meio ao coletivo da sala, as singularidades de alguns aprendizes. A seguir, discutiremos a maneira como a professora mobilizava esses esquemas na sala de aula.

As interações professora-alunos

Sempre que alguns dos alunos não entendiam o exercício proposto, ou mesmo não entendiam o assunto que estava sendo estudado, a docente buscava, por meio de interações diretas com eles, levá-los à compreensão por meio de questionamentos, independentemente de se tratar ou não de aluno que apresentasse dificuldades. Com isso, percebemos que, em meio ao trabalho direcionado a todos da turma, a professora também praticava uma forma de diferenciação, pois “No discurso aparentemente dirigido a todo grupo, de fato coexistem fragmentos de discursos dirigidos mais particularmente a um subgrupo e até mesmo a um aluno em particular” (PERRENOUD, 2001, p. 90).

Esse procedimento aconteceu em 6 (seis) das 10 (dez) aulas observadas e sempre da mesma maneira. O extrato de aula abaixo evidencia o modo como isso era realizado pela educadora. Nessa aula, a docente, que já vinha trabalhando atividades de ordem alfabética, solicitou, na tarefa, que os alunos colocassem cinco palavras na ordem do alfabeto. Em meio a essa orientação, uma aluna disse não ter compreendido a solicitação e, então, a docente interagiu com a criança da seguinte maneira:

P – Presta atenção agora! Veja, Fernanda³, você disse que não entendeu aqui.

P – Aí, veja, Fernanda, a gente fez a atividade de colocar na ordem alfabética. Falamos sobre ordem alfabética. Colocar as letrinhas do alfabeto na sua ordem.

P – Só que aqui, Fernanda, tia colocou cinco palavras. Pra você colocar essas palavras seguindo a ordem do alfabeto, a gente precisa observar a primeira letrinha de cada uma delas.

P – Qual é a primeira letrinha dessa palavra?

Alunos – C

P – Dessa?(A professora seguiu questionando sobre as letras e os alunos respondendo)[...]

³ Os nome dessa aluna, como dos demais aprendizes mencionados na análise, é fictício e foi criado a partir da primeira letra do seu nome, haja vista nosso intuito de manter o anonimato dos sujeitos pesquisados.

P – A gente já sabe a letrinha de cada palavra, então, agora, eu preciso saber qual é a primeira letra do alfabeto.

Fernanda – A

P – Então, Fernanda qual dessas palavras começa com a letra A?

A – Aquela dali.

P – Leia ela pra mim.

Alunos – Avião.

P – Então, eu vou pegar a palavrinha avião e vou escrever aqui primeiro.

P – Porque ela vem primeiro? Porque a primeira letrinha dela é a letrinha A.

P – Qual é a próxima palavra que eu escrevo seguindo essa sequência?

[...]

(AULA 02. 13/08/2013).

Como podemos observar, nessas interações, o foco estava voltado para as dificuldades dos alunos que surgiam nas situações coletivas de ensino. Assim, a docente atendia a esses aprendizes, mas sem desconsiderar os demais alunos, uma vez que aproveitava para trabalhar coletivamente a dúvida que surgia. Essas interações entre a professora e os alunos também aconteciam quando a professora realizava o trabalho de reflexão coletiva acerca da escrita de palavras, que se apresentava associada ao incentivo à escrita espontânea dos alunos.

Mediante a estratégia de incentivar os aprendizes a escreverem como soubessem, materializava-se a intenção da professora em proporcionar a reflexão, que acontecia no âmbito coletivo, sobre a escrita das palavras. Porém, assim como os momentos de explicação coletiva das atividades e conteúdos, nesses momentos de reflexão também existia uma atenção às dificuldades dos aprendizes.

Percebemos que a professora procurava dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita da sua turma ao propor reflexões coletivas sobre as diferentes escritas dos alunos. O extrato de aula abaixo evidencia a maneira como a docente interagiu com os aprendizes, com vistas a atender à dificuldade de um aluno em meio ao coletivo da sala de aula:

P – Venha agora aqui, Beatriz. Tente escrever a palavra AZUL.

P – Presta atenção no som. Na palavra AZUL, você só está ouvindo o som do U ou tem outra letrinha?

P – Escuta o som inicial: A-ZUL. Olha o som... A - ZUL. [Após a aluna ter escrito: ZU].

P – Deixa ela sentar pra prestar atenção no que faltou.

P – Veja Beatriz, quando eu perguntei a você sobre o som inicial da palavra AZUL, A – ZUL, qual é o som inicial?

Alunos – A.

P – Aí “ZUL”, que foi o “ZU” que você escreveu, mas tá faltando o que nessa palavrinha?

Alunos – O “L”.

P – No começo ou no final?

Alunos – No final [...].

(AULA 07. 28/08/2013).

Percebemos, assim, que a docente interagiu tanto com o aluno que apresentava dificuldade, sendo ele o alvo principal de sua intervenção, quanto com os demais alunos, uma vez que trazia a reflexão para o âmbito coletivo. Nesse movimento, a professora promovia a reflexão e tentava elaborar uma sequência para compreensão e apropriação do SEA. Nesse sentido, observamos que as interações serviam para atender, ao mesmo tempo, às necessidades específicas de alguns alunos e a classe como um todo. Outro esquema mobilizado para dar conta das especificidades de alguns alunos em meio ao coletivo da sala e das atividades padronizadas dizia respeito às intervenções e ajudas da docente.

Intervenções ou ajudas da professora: monitoramentos e agrupamentos

Quando as intervenções eram realizadas pela própria docente, sua ação se caracterizava como um monitoramento das resoluções e correções das atividades dos alunos, de um modo geral, ou como uma ajuda direcionada a alunos com alguma dificuldade. É válido esclarecer que essas intervenções ora eram realizadas diretamente pela própria professora, ora se concretizavam mediante a orientação dela para que os alunos formassem pares para resolução de algumas atividades.

No que diz respeito aos monitoramentos, que eram as ações voltadas para o coletivo da sala de aula, a professora sempre se preocupava em observar como as crianças estavam respondendo as atividades, principalmente quando se tratavam de atividades referentes à escrita de palavras. Por isso, quando propunha a tarefa, sempre passava por entre as bancas para olhar as respostas dos alunos. À medida que observava os erros, corrigia-os, mediante questionamentos que buscavam levar o aprendiz à análise do que estava fazendo.

Assim, a professora procurava, nas situações coletivas de ensino, atentar para os aprendizes que apresentavam alguma dificuldade, realizando, assim, intervenções direcionadas a eles. Para isso, além de monitorar as respostas dos alunos, a docente ajudava diretamente esses aprendizes ou então colocava outros alunos para realizar essa ajuda, evidenciando que “É preciso saber escolher, renunciar a algumas intervenções inúteis, diferenciar as intervenções menos urgentes para atender ao mais necessitado” (PERRENOUD, 2001, p. 46).

É importante esclarecer que, desses aprendizes, dois apresentavam necessidades educativas especiais. O extrato de aula a seguir mostra a intervenção da docente direcionada a uma aluna com síndrome de Down. Ao desenvolver um trabalho com ordem alfabética, a professora espalhou no pátio da escola pedaços de papéis com as letras do alfabeto e deu a seguinte instrução:

P – Cada um vai procurar a primeira letrinha do seu nome e vai ficar perto [da letra].

P – Você, Daniel, vamos procurar a primeira letrinha do seu nome.

P – Fabíola, vamos ver se você acha. Como é o nome dela? [perguntou a docente aos demais alunos]

Alunos – Fabíola.

P – Será que [essa] é a primeira letra do nome dela? Como é o nome dela? [A docente questiona a todos se a letra de Fabíola seria a mesma de Fernanda, que já estava próxima à letra correspondente a seu nome]

Alunos – Fernanda.

P – Opa! Então fica aqui. [A professora posiciona a aluna perto de Fernanda].
(AULA 04. 15/08/2013).

Com isso, percebemos que, além de intervir junto a esses aprendizes com necessidades educativas especiais, a professora também estimulava a cooperação de outros alunos junto a estes e a outros alunos que apresentavam dificuldades nas resoluções das atividades. No entanto, embora autorizasse essa ajuda, ela alertava os alunos para que não fizessem a atividade pelo colega.

Essa intervenção direcionada ao trabalho em duplas entre alguns alunos apresentou-se como mais um esquema adotado pela docente para atender aos aprendizes com dificuldades de aprendizagem em meio às situações coletivas de ensino. Estes agrupamentos geralmente eram realizados com o intuito dos alunos “avançados” ajudarem os que apresentavam dificuldades.

Fabíola e Daniel, crianças com necessidades educativas especiais e que se inseriam no âmbito dos aprendizes que apresentavam dificuldades, sempre eram postas com outros colegas. Assim, à medida que a docente trabalhava no coletivo, também considerava as diferenças desses aprendizes, que, ao serem agrupados com outros colegas de níveis de conhecimentos próximos, tinham a oportunidade de estabelecer interações cooperativas. Segundo Colomina e Onrubia (2004, p. 292), esse tipo de interação “[...] se apóia precisamente na delegação da autoridade por parte do professor e na cessão aos alunos de uma parte essencial do controle e da responsabilidade sobre o que ocorre na sala de aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem”.

Esses agrupamentos também aconteciam quando a docente trabalhava com o livro didático, que se caracteriza por ser um material padronizado. Com isso, a estratégia do agrupamento foi utilizada pela professora, ao que parece, para, em meio à situação coletiva de trabalho com o livro didático, atender às dificuldades de alguns alunos.

Isso mostra a preocupação da docente em envolver todos nas atividades propostas, como também proporcionar as trocas e as interações entre os próprios alunos. Contudo, destacamos que essas interações, muitas vezes, caracterizavam-se pelo fornecimento de respostas imediatas (de um aluno ao outro) ou na cópia da resposta, sem a reflexão por parte de quem estava sendo ajudado. Diante disso, “[...] a intervenção do professor aparece como essencial para a produtividade e a efetividade do trabalho cooperativo entre alunos e para a atualização de suas contribuições potenciais para a aprendizagem que estes realizam nas situações de sala de aula [...]” (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 292).

No entanto, inferimos que as interações aconteciam dessa maneira devido ao fato dos agrupamentos realizados pela docente aproximarem, às vezes, alunos que apresentavam conhecimentos muito distintos sobre a escrita. Analisamos que esses agrupamentos pareciam pautar-se mais, em alguns casos, nas circunstâncias do momento, não sendo algo previamente programado. Nessas situações, os alunos postos em duplas estavam sentados próximos um do outro, o que levou a docente a agrupar dois alunos com níveis de conhecimento muito distintos, para resolução da atividade do livro didático. Entretanto, isso não aconteceu em uma das aulas na qual a docente solicitou que um aluno, com hipótese de escrita mais avançada e que estava sentado na última banca, ajudasse um colega, que estava sentado na primeira carteira e tinha uma hipótese de escrita muito distante daquele aluno, na conclusão de sua tarefa.

Isso nos leva a concluir que os agrupamentos realizados pela professora não eram sempre feitos de maneira circunstancial, pois, embora colocasse para trabalhar crianças que apresentavam níveis muito diferentes de conhecimento sobre a escrita, caracterizando “agrupamentos não produtivos”, ela parecia saber os alunos que teriam possibilidades de ajudar aqueles que apresentavam dificuldades. Percebemos, então, que a docente realizava esses agrupamentos, em alguns momentos, como uma forma de facilitar a organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, podemos analisar alguns dos agrupamentos feitos pela professora como escolhas pedagógicas, ou seja, “conhecimentos de tipo pedagógico” (CHARTIER, 2007) que direcionavam, na nossa perspectiva, em alguns momentos, as cooperações na sala de aula.

Considerações finais

Ao analisar os saberes e as práticas mobilizados pela docente no cotidiano da sala de aula, percebemos que a heterogeneidade não era um fenômeno indiferente às suas práticas, pois ela lançava mão de alguns procedimentos que rompiam, em maior ou menor grau, com a homogeneização e padronização do ensino. Desse modo, pudemos observar a dinâmica utilizada por ela para atender as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, como também o coletivo da sala de aula, presente, por exemplo, no movimento que a professora fazia para dar conta, dentro das situações coletivas de ensino e com atividades únicas, dos aprendizes que necessitavam de uma atenção diferenciada.

Nesse sentido, observamos a mobilização desses saberes e práticas como sendo tateamentos que essa professora utilizava no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos. Tais tateamentos fazem parte da (re)construção das práticas, pois, conforme esclarece Chartier (2000, p. 164), “Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe.”.

Referências

- ANDRÉ, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CHARTIER, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, (n. 2), p. 157-168, jul./dez.
- CHARTIER, A. M. (2007). *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade* (p. 185-207). Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- COLOMINA, R. & ONRUBIA, J. (2004). Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, C. & MARCHESI, A. & PALÁCIOS, J. (et al.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRO, E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. (24ª ed.). São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita* (p. 191-245). Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (2001). A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso (p. 15-111). Porto Alegre: Artmed

TARDIF, M. (2008). Saberes docentes e formação profissional (p. 31-53). (9ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Práticas de leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental: o que propõe uma professora alfabetizadora em processo de formação?

July Rianna de MELO¹

Alexsandro da SILVA²

Durante décadas, especialmente até os anos 70 do século XX, o ensino da leitura e da escrita era tido exclusivamente como uma questão de método. No Brasil, assim como em outros países, travou-se uma acirrada disputa entre métodos de alfabetização, que se expressou, principalmente, no embate entre os chamados “métodos sintéticos”, que procediam das “partes” para o “todo”, e os “métodos analíticos”, que adotavam o caminho inverso: do “todo” para as “partes”.

A partir, principalmente, da década de 1980, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que concretizavam tais métodos começaram a ser duramente criticados, em decorrência, principalmente, de mudanças conceituais no campo da alfabetização, inspiradas, sobretudo na teoria psicogenética da escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores: a discussão sobre o “como se ensina” deslocou-se, como observou Mortatti (2000), para o “como se aprende”.

Com a divulgação das investigações sobre a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) no Brasil, alterou-se radicalmente a concepção que se tinha sobre o processo de apropriação da escrita alfabética, o qual passou a ser visto como uma construção conceitual e não mais como uma aprendizagem meramente perceptivo-motora, que era a concepção subjacente aos métodos tradicionais de alfabetização. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita passou a ser concebida como um processo de compreensão de um sistema de representação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código de transcrição da fala.

Sobretudo a partir da década de 1990, difundiram-se, também, em nosso país, os estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998). Apoiando-se nesse conceito, Soares (1998) propõe que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Apesar dessas e de outras perspectivas teóricas terem se estabelecido no campo da alfabetização, é preciso reconhecer que as mudanças nas práticas de ensino dos professores não ocorrem de maneira automática, como consequência direta das mudanças no campo teórico, pois os docentes reelaboram, reinventam, reconstróem em sala de aula os saberes a que tem acesso. Nesse complexo movimento, o “novo” não substitui mecanicamente o “antigo”, mas antes é, como observa Chartier (2007), validado ou não por critérios de natureza prática e não teórica.

A esse respeito, Tardif (2002) comenta que os professores retraduzem a sua formação e a ajustam ao seu trabalho cotidiano, eliminando o que lhes parece inútil ou sem

¹Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - CAA – UFPE; E-mail: julyinha_melo@hotmail.com. Telefone (87)99107-8094. Sanharó/ Brasil.

² Docente/pesquisador do Núcleo de Formação Docente – CAA –UFPE. E-mail: alexs-silva@uol.com.br

relação com a realidade vivida e conservando apenas o que pode lhes servir de alguma maneira. Nessa perspectiva, esse autor compreende que é a experiência que valida ou não os saberes adquiridos anteriormente ao exercício da prática docente cotidiana ou fora dela.

Na conjuntura recente, o Governo Federal lançou, no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), o qual constitui um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, que concluam o 3º ano do ensino fundamental não apenas tendo compreendido o sistema de escrita alfabética e dominado as correspondências entre grafemas e fonemas, mas lendo e produzindo textos com autonomia.

O município de Sanharó, situado no interior do estado de Pernambuco, aderiu ao Pacto em 2012 e iniciou a formação dos professores alfabetizadores em 2013. Partindo dessas premissas, surgiram aspectos que consideramos relevante investigar mais detidamente. Este projeto de pesquisa buscou, assim, compreender como uma professora que participava do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC (re)construía suas práticas de ensino da leitura e da escrita em sala de aula.

Aspectos metodológicos

Considerando a natureza do nosso objeto de estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, que, de acordo com Minayo (2011), se ocupa do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. No entanto, por entendermos, assim como essa autora, que não existe dicotomia entre qualidade e quantidade, recorreremos, também, quando necessário, a dados quantitativos.

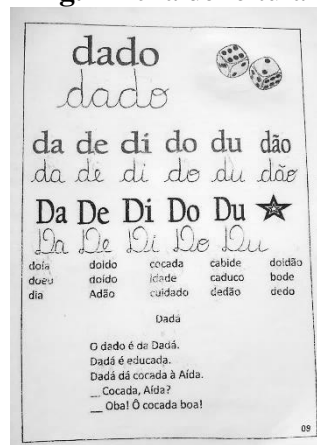
Participou desta pesquisa uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Sanharó-PE e que estava participando do curso de formação de alfabetizadores ofertado pelo PNAIC. Esta docente possui o curso de Magistério concluído no ano 1985 e a graduação em História, cujo ano de conclusão foi em 1989. Ela já tinha 16 anos de experiência na rede pública de ensino, o que revela um tempo considerável de experiência profissional nesse nível.

Para atender ao objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar as práticas de ensino de leitura e escrita de professoras em processo de formação, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante e a entrevista semiestruturada. As observações foram realizadas durante um semestre letivo, sendo a professora observada em dez dias letivos. O registro dos dados foi feito com o auxílio de dois instrumentos: o diário de campo e a gravação de áudio. Já a entrevista semiestruturada, realizada com apoio de gravação em áudio e de um roteiro previamente elaborado, ocorreu ao longo e ao término das observações, a fim de mapear a formação e experiência profissional da docente e esclarecer alguns aspectos sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita observada. Os dados “brutos” obtidos a partir dos procedimentos metodológicos explicitados foram submetidos a análises temáticas de conteúdo (BARDIN, 1979).

Resultados e discussão

Ao analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita da professora percebemos que ela usava, sob a forma de fichas de leitura, antigas cartilhas, o que se distanciava das orientações que se tornaram hegemônicas, no campo da alfabetização, desde a década 1980, as quais se encontravam, em certa medida, presentes no curso de formação continuada do PNAIC. Desde essa época, presenciamos, no cenário educacional brasileiro, um intenso discurso contrário ao uso das cartilhas, uma vez que elas reduziam o ensino da leitura e da escrita ao domínio de uma técnica, que consistia em converter os sinais gráficos em sinais sonoros e vice-versa, sem qualquer reflexão, por parte da criança, sobre as relações entre as partes sonoras e escritas das palavras. A seguir, apresentamos um exemplo de uma das fichas de leitura utilizada pela professora:

Fig.1 Ficha de leitura



A utilização das fichas de leitura ocorria sempre no início das aulas e obedecia aos mesmos procedimentos: primeiramente, eram chamados os/as alunos/as do terceiro nível³ para realizar a leitura em duplas e/ou em grupos. A professora indicava a leitura com o dedo e pedia que as crianças lessem sempre na mesma ordem: letras, família silábica, palavras e texto cartilhado. Depois, repetia sistematicamente os mesmos procedimentos com os/as alunos/as do segundo nível. O depoimento apresentado a seguir permitiu-nos perceber que as fichas de leitura eram tidas, pela professora, como um material importante para a aprendizagem da leitura, pois o seu uso frequente permitiria que os/as alunos/as se tornassem bons leitores:

Eu fazia a leitura de toda consoante que eu dava. Eu acho que a ficha de leitura funciona demais, demais até. E se você começar desde o começo do ano até o final, dificilmente fica algum aluno sem saber ler. Se fizer a ficha de leitura e ficar lendo só uma vez na semana, também não vai fluir muito não. Tem que ser todo dia.

3 Percebemos, durante as observações, que as crianças eram separadas/agrupadas conforme o desempenho e a fluência que tinham na leitura. Para a professora, os/as alunos/as que já liam de forma convencional encontravam-se no primeiro nível de leitura. No segundo nível, situavam-se os/as alunos/as que liam com fluência sílabas e palavras e textos curtos, mas que tinham dificuldades com a leitura de textos mais longos. O terceiro e último nível correspondia às crianças que liam apenas sílabas e algumas palavras com muita dificuldade.

É relevante ressaltar que a ênfase nas atividades de leitura como decodificação poderia, em certa medida, estar relacionada com a identificação da professora alfabetizadora com alguns programas de alfabetização do qual participava (Se Liga e Acelera) e que tinham como proposta metodológica, primordial, o ensino sistemático da leitura enquanto decodificação⁴. É nesta linha que interpretamos um dos depoimentos da professora:

Particpei dos programas Se Liga e Acelera e, pra mim, foi um dos melhores que teve. Utilizo coisas do Se liga, porque tudo que eu faço hoje e essas leituras que eu vivo fazendo direto na sala foi tudo do programa. Era muita produção de texto. Tudo que eu fazia no Se Liga eu ainda continuo fazendo, mesmo com livros diferentes e tudo mais... Assim, até mesmo depois do Pacto, eu continuei com as coisas de primeiro.

À luz desse depoimento, ficou evidente que a alfabetizadora mantinha práticas de ensino vivenciadas anteriormente, pois as considerava úteis no processo de alfabetização das crianças. Diante disso, reconhecemos que os diferentes saberes que integravam as práticas dessa professora, construídos ao longo do seu processo de profissionalização, orientavam suas escolhas didáticas e pedagógicas.

Embora demonstrasse adesão a perspectivas tradicionais de alfabetização, percebemos que algumas práticas e materiais didáticos condizentes com as propostas de alfabetizar letrando contempladas no curso de formação foram incorporados às ações dessa professora. Sobre as contribuições do PNAIC para as suas práticas de ensino, a docente afirmou o seguinte:

Na formação, a gente tem que vivenciar uma ou duas semanas na sala de aula, com vários tipos de atividade para levar para o Pacto. Quando têm as reuniões, a gente mesmo apresenta com as fotos dos meninos, e eles [os coordenadores] passam um tempo e depois devolvem. No livro do Pacto já tem assim uma orientação. Diz, assim, que tem que fazer um projeto que envolva tal disciplina. Aí a gente faz. Eu mesmo quando faço envolvo quase todas as disciplinas nos relatórios e nos projetos, porque a gente vai olhando e dá para envolver. É onde a gente procura mais coisa na internet e termina fazendo um relatório e um projeto bem bonito, como esse que a gente está terminando. Não que seja assim uma coisa que a gente nunca fez, mas se a gente tem um mês, né, para fazer. Isso aqui mesmo é um projeto [ela mostra o projeto] que envolve tal disciplina.

Durante as observações de aula, percebemos que um dos recursos mais utilizados pela professora para as atividades de leitura eram os livros do acervo das obras complementares, os quais podiam favorecer a ampliação do letramento dos/as alunos/as e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e cujo uso era recomendado nos cadernos de formação do PNAIC. Para a professora alfabetizadora observada, “a leitura mudou por conta dos livros, que são muitos que vêm na caixa. A maioria dos alunos já leu mais da metade dos livros. Então mudou nos livros, né?”.

⁴Conforme as informações disponibilizadas em: http://senna.globo.com/institutoayrtonesenna/programas/programas_seliga.asp.

No entanto, a leitura das obras complementares era realizada, sobretudo, pelas crianças que já se encontravam no “primeiro nível de leitura”⁵, isto é, aqueles que já liam convencionalmente. Estes/estas selecionavam os livros para ler, enquanto a professora acompanhava a leitura das outras crianças com as fichas anteriormente referidas. Não havia, nesses momentos, qualquer intervenção quanto à condução da situação de leitura. Essa estratégia era utilizada, ao que parece, principalmente, para que os/as alunos/as estivessem ocupados, enquanto a professora acompanhava a leitura dos/as outros/as, já que, segundo ela, era necessário “tomar” a lição dos alunos do segundo e terceiro nível que ainda não liam fluentemente. Os discentes do segundo e terceiro nível de leitura só tinham acesso aos livros das obras complementares depois de terem lido/decodificado a ficha.

Segundo a professora, essa distribuição das crianças em sala de aula, conforme os seus “níveis” de leitura, facilitava a organização do trabalho pedagógico, na medida em que permitia estabelecer as estratégias de ensino consideradas mais “pertinentes” para cada “nível”. Essa divisão dos/as alunos/as em “níveis” materializava-se na própria distribuição e organização espacial dos discentes em sala de aula, que eram agrupados da seguinte maneira: os/as alunos/as que já liam de forma convencional (o primeiro nível de leitura) eram distribuídos no centro da sala. No segundo nível, estavam os/as alunos (as) que liam com fluência sílabas e palavras, mas que tinham dificuldades com a leitura de textos mais longos, estes estavam dispostos no lado direito da sala de aula. O terceiro e último nível correspondia às crianças que liam apenas sílabas e algumas palavras com muita dificuldade e eram localizadas no lado esquerdo da sala de aula.

As obras complementares distribuídas pelo MEC também eram utilizadas em outras situações pela professora. Nessas propostas de ensino de leitura, a alfabetizadora selecionava uma das crianças para fazer a leitura do livro em voz alta (crianças que já sabiam ler os textos com fluência) e solicitava que o/a aluno/a, que estava realizando a leitura, prestasse atenção para aspectos importantes do livro (tais como: autoria, edição, ilustração, título do livro, etc) durante a leitura, enquanto os demais acompanhavam.

Além do uso das obras complementares em sala de aula, a professora também promovia o empréstimo dessas obras, que se destinava, a princípio, apenas às crianças que já sabiam ler convencionalmente, pois apenas estas tinham a oportunidade de levar os livros da coleção para a casa. No entanto, no decorrer dessa proposta, a professora percebeu que era necessário oportunizar aos/às outros/as alunos/as o convívio com a cultura escrita. No caso dos/as alunos/as que não dominavam certas habilidades de leitura, eram propostas o reconto do livro a partir das ilustrações. Durante as observações, registramos apenas uma ocasião em que houve o empréstimo dos livros para todos os alunos, mas não presenciamos nenhuma atividade de reconto dos mesmos.

Evidenciamos, também, situações de leitura em que os livros escolhidos pela professora não faziam parte do acervo das obras complementares ou tratavam-se de livros trazidos pelos/as próprios/as alunos/as. Em uma das aulas, o livro utilizado pela docente havia sido sugerido pela coordenadora pedagógica do Pacto na escola, que estava acostumada a acompanhar e fotografar as aulas.

Além das obras complementares e de outros livros, a professora desenvolveu algumas atividades com os seguintes gêneros textuais em sala de aula: receita, poema e bilhete. O trabalho com gêneros textuais aconteceu em quatro aulas observadas: duas aulas destinadas ao gênero receita e outras duas para o poema e bilhete [nessas duas aulas, os

⁵Expressão utilizada pela professora alfabetizadora.

dois gêneros foram explorados um em cada aula]. A professora parecia reconhecer a importância do ensino dos gêneros textuais e desenvolvia, em sala de aula, um trabalho com alguns exemplares deles, recontextualizando algumas das propostas do curso de formação que estava vivenciando. No trecho a seguir, é possível perceber a importância atribuída, pela professora, aos gêneros textuais nas atividades de alfabetização:

Sempre trabalhei com os gêneros. Receita, poesia, anúncio, quadrinha, adivinha, tudo isso eu já trabalhei. Costumo trabalhar com os gêneros, sempre com uma coisa diferente, como você viu. O bilhete mesmo, eu comecei a trabalhar, porque tinha no livro, só que a retomada do bilhete já foi eu mesmo fazendo o bilhete. Fazendo os bilhetes para os meninos ler e ganhando os bombons quem lia. Ganhava o prêmio quem lia, só ganhava o prêmio se soubesse ler. E o da receita já foi aquela da salada de fruta que a gente fez e sempre tem alguma coisa, sem ser só pra ler. Pra dramatizar⁶.

O livro didático foi um dos suportes pedagógicos mais utilizados em sala de aula, tendo sido utilizado em 60% das aulas, para diferentes atividades. Ressaltamos que o uso dos livros didáticos, distribuídos pelo MEC às escolas, era também incentivado nos cadernos de formação do PNAIC. Com isso, não estamos, no entanto, querendo dizer que o uso frequente desse recurso, pela professora, tenha sido consequência do curso de formação, uma vez que o livro didático é, sem dúvida, um dos recursos mais usados nas salas de aula.

O livro utilizado pela professora chamava-se “Letramento e Alfabetização Linguística”, de autoria de Claudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues, e havia sido aprovado pelo PNLD de 2010. Para a professora, esse material ajudava a desenvolver as aulas tendo vista as diversas possibilidades de organização do trabalho pedagógico que o seu uso permitia:

Eu gosto desse livro, porque a maioria das coisas que faço acabo utilizando o livro, porque tem atividades diversificada, porque tem cruzadinha, historinha, e todo tipo de gênero textual tem nele. Aqui nele tem várias brincadeiras com dedoche, álbum, tem o teatrinho das varas.

A professora também fez uso de alguns jogos durante a primeira aula observada. Ressaltamos que, também nesse caso, os cadernos do curso de formação incentivavam o uso dos jogos distribuídos pelo MEC, os quais já eram utilizados antes pela professora, conforme veremos em seu depoimento a seguir. Para tanto, distribuiu os/as alunos/as em grupos, levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem. As crianças foram organizadas em quatro grupos distintos, para qual foram entregues os seguintes jogos: Caça-Rimas, Bingo dos Sons Iniciais, Bingo das Letras Iniciais e Trocas Letras. As crianças apresentaram muita dificuldade acerca da compreensão do funcionamento dos jogos, já que não houve nenhuma orientação prévia sobre como utilizá-los. No que concerne à utilização dos jogos em sala de aula, a professora declarou:

⁶Em certos momentos, o ensino era extremamente excludente, na medida em que as crianças que não liam eram privadas de participar dessas atividades.

Cada jogo tem um objetivo e o meu maior objetivo é a leitura, até nas propostas de atividades de matemática. O que achei mais difícil é o uso do jogo para aqueles que não sabem ler, mas mesmo assim participam perguntando, lendo as imagens e prestando atenção na figura. No ano passado eu também usava os jogos do CEEL, que na escola já tinha.

Com esse depoimento, percebe-se a importância desses jogos de alfabetização na mobilização de saberes, por parte das crianças, sobre o funcionamento da língua. Nessas situações, em que os jogos são utilizados como recursos didáticos, os/as alunos/as têm a oportunidade, de forma lúdica, de testar suas hipóteses sobre a escrita das palavras e avançar em habilidades de consciência fonológica (reconhecendo rimas, aliterações, identificando letras e sílabas iniciais, entre outros), segundo aponta *o caderno de formação do PNAIC da unidade 3, denominado “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”*.

Face à argumentação que temos vindo a desenvolver e aos dados já apresentados, reconhecemos que os diferentes saberes que integram a prática dessa professora faziam parte das suas escolhas didáticas e pedagógicas construídas ao longo do seu processo de profissionalização. Embora demonstrasse adesão às perspectivas tradicionais de alfabetização, percebemos, também, que algumas estratégias e materiais didáticos condizentes com as atuais propostas de alfabetizar letrando contempladas pelo PNAIC foram incorporadas às práticas de ensino dessa professora.

Conclusões

Dada a complexidade dos tempos atuais e as exigências do mundo contemporâneo, reconhecemos que os/as professores/as precisam ser preparados/as para acompanhar as transformações que vêm ocorrendo nas diversas áreas de conhecimento, inclusive no campo da alfabetização. Diante disso e face aos dilemas com os quais os/as professores/as se confrontam cotidianamente, algo nos tem parecido indispensável: a formação.

O cruzamento de todos os dados anteriormente apresentados fez-nos pensar que as propostas didático-pedagógicas da professora observada aproximavam-se, em certos momentos, das orientações do PNAIC, como, por exemplo, o uso das obras complementares, o trabalho com os gêneros textuais e a utilização do livro didático como uma das ferramentas pedagógicas importantes no processo de ensino e aprendizagem da escrita alfabética. Mas, em contrapartida, também vimos práticas de ensino de leitura e escrita que se distanciavam das proposições assumidas pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como a utilização da cartilha. Isso revela, portanto, um movimento entre as propostas de formação e as ações desenvolvidas em sala de aula e não um processo de transposição didática direta.

Constatamos que a professora alfabetizadora mantinha práticas de ensino vivenciadas anteriormente (os programas de correção de fluxo, como o Se Liga e Acelera), pois as considerava úteis no processo de alfabetização das crianças. Em outras palavras, a professora havia incorporado algumas práticas que coadunavam com a formação recebida pelo PNAIC, mas que, não se reconhecendo como repetidora em sala de aula dessa formação, utilizava outras estratégias que lhe pareciam ser a melhor opção didática e

pedagógica para ensinar a ler e escrever, ainda que, muitas vezes, estivessem subjacentes a essas propostas uma concepção tradicional de ensino da língua.

Referências

- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CHARTIER, A.M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE: Autentica, 2007.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MINAYO, M.C.S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
- SOARES, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Os processos da formação do profissional de educação física no Brasil e sua constituição histórica

Adalto Perpétuo BIANCO¹

Fábio Tadeu REINA²

O objetivo deste trabalho foi o de analisar e traçar o percurso histórico da formação do profissional de educação física no Brasil, bem como o processo histórico da educação física em terras brasileiras e sua relação histórica com a política nacional. Uma trajetória histórica que começa no Brasil colônia, observando os primeiros relatos dos colonizadores com relação aos indígenas que aqui habitavam, passando pelo Brasil império, onde os primeiros vestígios da educação física são registrados, é nessa época que se inicia efetivamente a história da educação física no Brasil, primeiro com a chegada dos primeiros livros vindos do exterior e depois, aparecem relatados dos primeiros registros de uma educação física realizada no interior da escola.

A pesar dos esforços, a época imperial não estimulou grandes transformações para a formação profissional nem mesmo para a prática pedagógica da educação física no Brasil. Segundo CASTELLANI FILHO (1998) a ginástica é introduzida em 1856, através da nomeação de Pedro Guilhermino Meyer (Alemão), para a função de contra mestre de ginástica da escola militar.

Com a proclamação da república a vida da sociedade brasileira é marcada por diversas alterações, a revolução nos meios de transportes trazendo o sedentarismo, a influência de jovens em grandes centros urbanos resultando em novas manifestações da cultura corporal, tudo isso junto com uma imigração em massa que emanou uma preocupação em relação à educação física. No início do século XX surge a criação da primeira escola especializada em educação física do país;

A fundação, pela missão militar francesa no ano de 1907, daquilo o embrião da Escola de Educação física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país (CASTELLANI FILHO, 1988, p.34).

Em 1971 com a lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Educação Física torna-se obrigatória para estes níveis de escolarização. Na atualidade várias perspectivas curriculares convivem simultaneamente nas escolas: a voltada à saúde, a desenvolvimentista, a psicomotora e a cultura corporal é hoje a perspectiva que obtém maior alcance dentro do cenário escolar vigente no Brasil. Revendo os diferentes momentos da organização e da formação do profissional de Educação Física no Brasil, este estudo teve como reflexão levantar dados sobre esta formação nos diferentes momentos históricos.

¹ Mestrando em Educação Sexual (Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Araraquara-SP)

² Vice Coordenador do Programa de Mestrado em Educação da UNIARA.

Desenvolvimento Brasil Colônia: (1500 a 1822)

Segundo Ramos (1982), o mais antigo relato sobre a educação física no Brasil advém do ano de seu descobrimento 1500. O fato se deve ao relato de Pero Vaz de Caminha, que em uma de suas cartas, relatou uma de suas experiências com os indígenas onde os mesmos dançavam, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português, ainda segundo Ramos (1982) esta foi com certeza a primeira aula de recreação relatada no Brasil. E suas lutas para sobreviverem, os tornaram muito hábeis, tendo a atividade física como rotina, caçavam, pescavam, atiravam com arco e flecha, corriam, nadavam e montavam.

É importante ressaltar que:

Os indígenas em nada contribuíram para a educação física brasileira. A sua condição de nomadismo impedia o aparecimento de um espaço ocioso que permitisse a criação de hábitos esportivos. O jogo de peteca foi a única contribuição original dos nossos indígenas ao universo esportivo nacional (OLIVEIRA, 2008, p.50).

Segundo (OLIVEIRA, 2008) o Brasil em situação de colônia de exploração de Portugal, era impedido de um desenvolvimento social satisfatório porque a economia era destinada a fornecer matéria prima para a metrópole, sendo a cultura praticamente nula bem como a impressão de materiais gráficos.

O marques de Pombal secretário do Estado Português, destruiu, em 1747, a primeira gráfica que se tentou estalar. A chegada dos jesuítas (1549) deve-se ao início oficial da educação brasileira. Até serem expulsos pelo mesmo pombal em (1759). (OLIVEIRA, 2008, p.51).

Os jesuítas construíram e deixaram colégios e seminários, nas missões os indígenas trabalhavam e eram catequisados e os principais objetivos de seus ensinamentos eram a conversão para o catolicismo e alteração de seus hábitos culturais (nudez e poligamia). Sua prática era desenvolvida pela manhã de forma intelectual e no período da tarde exercícios físicos, o segundo destinado a liberar as tensões sofridas pelo primeiro (OLIVEIRA 2008).

Ainda segundo OLIVEIRA (2008), durante os 210 anos que os jesuítas estiveram no Brasil não fundaram se quer nenhuma universidade, fruto de uma cultura alienada e alienante, que reproduzia única e exclusivamente os interesses colonizadores da corte, não era de se esperar alguma iniciativa em nome da Educação Física.

Brasil Império: (1822 - 1889)

Em 1822 acontece a independência política, mas a dependência econômica agora é da Inglaterra. A primeira constituição em 1924 dava poderes limitados ao imperador, à fase imperial registra tentativas de organização do sistema educacional, que partir de algumas reformas trás uma pequena organização para a educação do Brasil da época.

Segundo OLIVEIRA (2008) é nessa época que se inicia efetivamente a história da educação física no Brasil, chegando os primeiros livros vindos

do exterior, e a criação do “Ginásio Nacional”, criado em 1837, sendo uma instituição modelo e tendo introduzido a ginástica em seus currículos. Em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da corte (Rio de Janeiro). No final do império foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada pelos militares (OLIVEIRA, 2008, p.53).

Apesar dos esforços o período imperial não provocou estímulos pedagógicos significativos para os exercícios físicos, tendo duas áreas de influência: a médica e a militar; A militar, inicia-se em 1858, com a obrigatoriedade dos exercícios físicos nas escolas militares o que, de certa forma, acabou por servir como um meio de divulgação dessa prática. Em relação aos esportes o remo tinha o lugar de maior destaque praticamente sem concorrência alguma, a intelectualidade brasileira demonstrava preocupação e a maior destas manifestações se dá por intermédio de Rui Barbosa (OLIVEIRA, 2008).

Os seus pareceres (1882) sobre a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho (1879) constituíam-se um pequeno tratado sobre educação física. Baseado numa rigorosa e exaustiva análise da história da educação física, Rui Barbosa adiante-se, em muitos anos, aos que pensavam sobre o assunto no Brasil. Numa época em que os professores dessa disciplina ainda usavam paletó e gravata, ministrando suas aulas dentro das salas e por entre as carteiras, as recomendações de Rui Barbosa soaram como uma verdadeira utopia (OLIVEIRA, 2008, p.54).

Entre as recomendações citadas por Rui Barbosa destacamos:

- a) Obrigatoriedade de educação física no jardim de infância nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas a do recreio e depois das aulas.
- b) Valorização do professor de educação física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores (OLIVEIRA, 2008, p.54).

Brasil República: (1890 A 1946)

A república foi implantada no Brasil em 15/11/1889, por meio de um golpe militar liderado pelo marechal Deodoro da Fonseca, neste dia a família real foi expulsa do Brasil,

Após o período de estabelecimento na nova ordem e com a criação do regime republicano e sua consolidação, sendo afastado da cúpula do poder a elite militar e as eleições de 1893 marcaram o início das oligarquias formadas pelos grandes proprietários rurais.

O ano de 1894 merece um destaque neste estudo, pois neste ano no Brasil surge a prática do Futebol e nos anos seguintes a este, são introduzidos outros esportes tais como: natação (1896) basquetebol e tênis (1898).

De acordo com CASTELLANI (1988), é criado no dia 10 de janeiro de 1922, o Centro Militar de Educação Física, com os principais objetivos de dirigir, coordenar e difundir o novo método de educação física e suas práticas esportivas. Centro este que somente começou a vigorar sete anos mais tarde, com a criação do curso provisório de

educação física, que além da matrícula de oficiais também permitia a matrícula de civis. Mais tarde na década de 30 é fundado o terceiro estabelecimento especializado em educação física do país:

Em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que permitia, também, a matrícula de professores civis. Até a criação desta última, encontramos somente dois estabelecimentos especializados: as Escolas de Educação Física da Força Policial (São Paulo) e a do Centro de Esportes da Marinha (Rio de Janeiro), esta última tendo sido a primeira a formar especialistas em educação física, em nível de praças (1925) (OLIVEIRA, 2008, p.57).

Sem deixar de destacar a introdução do chamado método francês de ginástica (Joinville – le Pont), trazido por militares franceses e adotado pelas forças armadas tendo sua obrigatoriedade expandida para a escola em 1931

No final dos anos 1930, surge a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, integrada à universidade do Brasil (atual UFRJ). Entre os diversos cursos de formação de professores que surgiram nessa época foi, inegavelmente, o mais importante. Teve o seu corpo docente treinado por médicos e professores, esses últimos, egressos de um Curso de Emergência orientado didaticamente pela Escola de Educação Física do Exército. A educação depois de se desvincular do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, havia feito parte do Ministério da Justiça para, agora, inserir-se no Ministério de Educação e Saúde. Aqui estava, também, a educação física. Recebeu muitos incentivos depois de 1930, principalmente no capítulo esporte (OLIVEIRA, 2008, p.58).

Em 1937, a Constituição Federal considera a Educação Física uma prática educativa obrigatória para o ginásio, hoje escolarização compreendida entre o 6º e o 9º ano, mas não uma disciplina obrigatória para o mesmo. No período em que Getúlio Vargas governou a nação, houve uma determinação e afirmação da Educação Física como uma concepção predominante para a formação de professores. Essa concepção acentuava os princípios higienistas e eugenistas, dando a eles uma característica racional e disciplinar.

Segundo Saviani (1976), na década de 1930 até o ano de 1945, o nacionalismo brasileiro tinha contribuições fascistas, muito em função do panorama internacional. “A partir dessa data, renascem as ideias liberais, que passam a constituir o pano de fundo do nacionalismo que evolui num crescente”.

Brasil Contemporâneo: (1946 A 1980)

A educação física escolar na década de 50, segundo OLIVEIRA (2008) continua aprisionada ao método francês, Alfredo Colombo diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação consegue a desobrigação do ultrapassado método e com a vinda de professores estrangeiros começa a se alterar o programa de educação física escolar brasileira.

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional torna obrigatória a Educação Física no primário (atualmente o período entre o 1º e o 5º ano) e no colegial atualmente ensino médio.

De acordo com os parâmetros curriculares nacional da Educação Física (PCNs), em 1970 o vínculo entre esporte e nacionalismo se estreita. Os políticos aproveitam a boa campanha da Seleção Brasileira de futebol na copa do mundo para ressaltar o civismo.

Segundo os PCNs (1997), na década de 1970, todos os ideais de transformar o Brasil em uma potência olímpica não se concretizaram e isso provocou uma profunda crise de identidade nos pressupostos da Educação Física brasileira.

Segundo OLIVEIRA (2008) foi iniciado em 1975 pela televisão a campanha intitulada “Mexa-se”, que servia de inspiração para programas implantados recentemente como o “Esporte para todos”. Em 1980 surgem novas ideias sobre o papel da Educação Física. O esporte e a ginástica. O que importa, a partir desse momento, é aliar a disciplina aos ideais de democracia e direitos humanos. Os PCNs (1997) afirmam que, somente na década de 1980, ampliaram-se os debates sobre as novas tendências da Educação Física no Brasil, isso devido à criação dos primeiros cursos de pós-graduação com o retorno de professores que fizeram doutoramento fora do país e o aumento significativo de congressos e publicações de livros e revistas.

Educação física na atualidade: (a partir de 1980)

Atualmente, é atribuído a Educação física, muitas concepções, tendências e modelos, que de alguma forma tentam romper com o modelo mecanicista, tradicional e esportivista.

Entre as diferentes concepções pedagógicas podemos citar: a psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada; críticas; e mais recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil., 1997).

Com a reformulação dos PCNs 1996 é ressaltada a importância da Educação Física entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber (Brasil., 1997).

De forma geral, os PCNs trazem diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento estreito entre eles e as necessidades da sociedade brasileira, sem, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal.

Os PCNs buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade em que os alunos estão inseridos, devendo a Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e também através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da cidadania, ética e autonomia.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(9394/96) propõe que a disciplina de Educação Física faça parte da proposta político-pedagógico das escolas.

Hoje a educação física é voltada para a manutenção da qualidade de vida do ser humano, atuando de forma individual ou coletiva, em clubes, escolas, hotéis e academias, condomínios, empresas, clínicas de recuperação, prefeituras e escolas, etc.

Os novos paradigmas em Educação exigem um profissional que considere o aprendiz como centro de suas atenções, e no caso da Educação Física que contribua para a formação do homem integral a partir de uma visão holística do ser, com ênfase numa abordagem sistêmica, que valorize o homem e suas relações.

Nesse sentido, afirma Moraes:

Acreditamos na necessidade da construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver o mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global, para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, humana, fraterna e estável. (MORAES, 1997, p. 20).

Assim, desempenhar o papel de educador não é tarefa limitada ao desenvolvimento e aquisição de algumas habilidades físicas, ao contrário, ultrapassa essa compreensão e contempla dimensões para muito além da educação apenas do físico.

Diante disto, a intervenção pedagógica deve comprometer-se com o desenvolvimento das competências dos educandos, desenvolvendo múltiplas capacidades como a cooperação, solidariedade, ética, respeito e a construção da autonomia de crianças e jovens.

Hoje são várias perspectivas curriculares convivendo dentro da escola entre elas destacamos: A concepção pedagógica da psicomotricidade, essa concepção psicomotricidade tem como objetivo principal o desenvolvimento psicomotor, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, incluindo e valorizando os conhecimentos de certa forma de ordem psicológica. Já na concepção desenvolvimentista observamos sistematicamente o desenvolvimento motor dos alunos suas evoluções ao longo de seu ciclo vital e as possíveis correções que devem ser feitas quando realizam gestos específicos de esportes, lutas, danças, jogos e ginásticas.

Na Perspectiva pedagógica, saúde renovada, diferentemente das citadas anteriormente, sua finalidade vezes única, é de ressaltar os aspectos conceituais a cerca da importância de se conhecer, adotar e seguir conceitos relacionados à aquisição de uma boa saúde (Darido e Rangel, 2005).

Por outro lado a concepção pedagógica crítica cultural, tem uma visão de que a educação física é uma disciplina que trata da cultura corporal divididas em vários temas e preocupada em relaciona-los com os principais problemas políticos e sociais vivenciados pelos alunos.

Considerações finais

Podemos concluir que a educação física no Brasil vem se desenvolvendo de uma forma geral através de um acompanhamento das mudanças políticas sociais, seguindo tendências relacionadas a essas mudanças, o que podemos afirmar também que hoje a educação física é considerada pela sociedade um elemento fundamental para a formação integral do cidadão. Ainda que a educação física diante deste processo histórico constituiu uma área de formação de profissionais para atuar em outros campos além do educacional, o curso de bacharel em educação física, por exemplo, não veio somente para suprir uma demanda no mercado de trabalho por ter sido criado e regulamentado para isso, mas veio também para sanar a busca do reconhecimento da educação física como um campo de conhecimento científico.

Diante de tudo isso, percebemos que muitos foram os caminhos seguidos para com a formação do profissional de educação física até o modelo utilizado nos dias de hoje, bem como uma trajetória de luta com relação ao espaço da educação física no Brasil.

Finalmente, entendemos que mais pesquisas devam ser elaboradas sobre esta temática para que sejam elucidadas as mais variadas questões relacionadas à formação do profissional de educação física, bem como sua trajetória de trabalho na história da sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. A educação física no Brasil: a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000, p. 34.

DARIDO, S. C. e Rangel, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

MOLLER, Ronald. História do esporte e das atividades físicas. São Paulo, SP: IBRASA, 2008, p. 74.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. 8.ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 20.

OLIVEIRA, Vítor. Marinho de. **O que é Educação Física?** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 50-58. (Coleção primeiros passos).

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw- Hill, 1976.

O alvo da educação na mira da catapulta: uma reflexão acerca dos objetivos das práticas pedagógicas.

Adriana Barbosa Oliveira MARREGA¹
Maria Silvia Rosa SANTANA²

Pensar a Educação como uma ação impulsionada pelas necessidades humanas leva-nos a compreender o significado dessas ações. As necessidades dos seres humanos surgem nas e das relações direitas e indiretas com a Natureza, com o meio social onde habitamos e nos socializamos, gerando motivos para praticar as ações.

Sendo a Educação o todo dinâmico e complexo do processo de desenvolvimento humano, cabe-nos pensar nos motivos e nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas partes, neste caso nos referimos aos professores e alunos, sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional escolar. Segundo Saviani (2004, p.39): “Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais”, nesse sentido, elas indicam os alvos da ação, em consonância com o momento / período histórico em que estes sejam inseridos. (SAVIANI, 2004).

No sistema capitalista, determinado por relações sociais alienadas e consumistas, o motivo da Educação é adaptar / formar o indivíduo para conviver com a sociedade tal como está, ou seja, simplesmente capacita sujeitos a produzir. A teoria marxista analisa as relações de desenvolvimento da individualidade (considerada a parte inserida na totalidade) com o desenvolvimento da sociedade (considerada a totalidade). O capitalismo, intencionalmente, utiliza a Educação para lançar seus motivos de produtividade, agindo no desenvolvimento das necessidades cotidianas. Assim como uma ferramenta que é alinhada para atingir o seu alvo.

Repleta de sentidos e valores, as instituições escolares surgem para permitir que a Educação sirva como meio de diálogo entre os motivos que levam às ações e os sujeitos que praticam as ações. Os objetivos estão repletos de valores, conforme Saviani (2004), quando afirma que todo ser humano é um ser axiológico, ou seja, é um ser que atribui valores a tudo, o tempo todo. Enquanto ação humana, a Educação configura-se como uma utopia, do ponto de vista que ela, tão somente, não possui potencial suficiente para permear

¹ Pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Graduada em Ciências Biológica com Habilitação em Matemática e Física pelo Centro Universitário de Votuporanga-SP (UNIVEF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE – UEMS), Linha de Pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”. Professora substituta do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. adrianamarrega@gmail.com – / UEMS /UFMS.

² ²Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE - UEMS), onde coordena a Linha de pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”, e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (UNESP). mariasilvia@uems.br / UEMS

o mundo tecnológico capitalista e transformá-lo radicalmente na forma de capacitar o sujeito, de produtor para humanizador dos povos num processo de luta de classes.

Máquinas administrativas responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade apresentam, avaliam e executam projetos educacionais repletos de consideráveis intenções. Capitalistas, claro! Para a elite administrativa ainda é viável alimentar tal sistema. Tais ações têm negado o papel humanizador da Educação no Brasil.

Sempre há um alvo a atingir (e não poderia ser diferente). Os alvos atingidos têm provocado mudanças necessárias à manutenção da classe dominante, da desigualdade social. O que se vê é uma massificação de novas propostas reproduzindo velhas ações, evidenciando o desenvolvimento no nível do cotidiano, apenas considerando as necessidades elementares do homem e não construindo conhecimento suficiente a uma sociedade mais justa.

Para Saviani (2004) “os objetivos indicam os alvos da ação”, então a Educação humanizadora precisa desenvolver como objetivos de suas práticas a “Subsistência, a Liberdade, a Comunicação e a Transformação” em busca de um indivíduo menos uno. (SAVIANI, 2004, p.39-40) Refletir as práticas educacionais que estamos utilizando para atingir o alvo é fundamental para a concretização de uma escola que honre com sua função social para além do capitalismo.

Com este propósito, intencionamos neste trabalho um diálogo utilizando-nos da revisão bibliográfica dos capítulos três e cinco do livro: “Educação: Do senso comum à Consciência Filosófica”, de Dermeval Saviani (2004), para propor uma reflexão acerca das possíveis intenções na prática dos projetos educacionais. A grande quantidade de Programas, Projetos e Sistemas de Ensino atualmente no mercado educacional demonstra a atualidade da discussão proposta pelo autor há mais de uma década.

Assim, refletimos sobre para onde estamos direcionando o potencial humano, intelectual e cultural dos brasileiros, ou que alvo as práticas pedagógicas precisam atingir para provocar as transformações necessárias à constituição de um país realmente democrático.

Tomar consciência do estado caótico da Educação não nos torna responsável por transformações significativas na sociedade. Se considerarmos a Escola e a Educação Escolar como instâncias que podem despertar o Ser Humano para mudanças na sociedade, o fato de disponibilizarmos uma escola pública aberta para todos sem modificarmos o sentido das intenções, não significará que apresentamos alterações no quadro educacional.

Neste contexto, propomos um momento de diálogo crítico com os autores, no sentido de identificar as fragilidades na execução dos instrumentos educacionais sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica, em busca da concretização de um processo ensino-aprendizagem que supere os parâmetros da socialização educacional nos quais estamos inseridos. Permitindo, assim, olhar criticamente na direção do foco, alvo, objetivos intencionais. Onde estes possam estar repletos de valores humanizadores, com profissionais engajados, transpirando o desejo de construir uma sociedade que não esteja baseada na exploração do outro e sim na corresponsabilidade pela construção do outro, assim como de si próprio. Diferente da que convivemos!

A catapulta: sua função como construtora de objetivos

“Dêem-me uma alavanca e deslocarei o mundo” Arquimedes (287 a.C. – 212 a.C.).

A provocação ao analisar analogicamente a Educação como uma espécie de Catapulta, tipo específico de alavanca, almeja denunciar o desperdício de energia e munição lançado sem que se reconheça o alvo a ser atingido.

Originária de Siracusa, na Itália, antiga ilha da Sicília, foi criada por volta de 399 a. C. Seu possível engenheiro foi um escravo, pois seu nome é mistério até os dias atuais. Considerada uma ferramenta, a mais revolucionária arma inventada pelo homem, passou a decidir as batalhas desde o seu surgimento. (ONÇA, 2010)

Classificada como uma máquina simples, seu funcionamento dispensa presença de motor, funciona transformando energia potencial elástica em energia cinética. Sua utilização consiste no lançamento de projéteis a longa distância. O funcionamento da Catapulta consiste no movimento originado pela tensão ou torção provocada por cordas presas a braços de madeira que, quando liberados, provocam um movimento veloz capaz de lançar o projétil com grande velocidade e grande força, ao encontro de anteparos diversos produzindo a destruição de seus alvos, conseqüentemente alcançando o objetivo da batalha. (NARLOCH, 2004)

A Catapulta, por mais eficaz e fenomenal que tenha sido, criada a partir das necessidades da época, tinha um propósito único de vencer a batalha travada entre os povos. Sua eficiência não dependia de si só, mas sim de indivíduos conscientes de sua batalha e de seus alvos. A ação exigia grande esforço físico para gerir a engenhoca, fazendo dela, instrumento humano, peça fundamental de suas batalhas.

Vários foram os aprimoramentos desta ferramenta a fim de utilizá-la em benefício dos objetivos dos povos em batalha. E só lograva êxito quando a ação possuía harmonia. Máquina calibrada e guerreiros apostos em seus postos a tempo e a hora das batalhas na luta pelos seus ideais.

A educação: lançamento de projéteis

É das relações sociais e das condições materiais em que vive, nas quais se apropria da cultura, que desenvolve a natureza humana do homem, seus valores, sentimentos e sentidos advêm daí. Por isso, trazer à consciência os valores que estão sendo disponibilizados aos alunos é parte da realização de um trabalho pedagógico/educativo intencional. Essa é a finalidade precípua da instituição escolar, promover práticas que vão além do cotidiano.

Para Duarte (1993) [...]“cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano”. E ainda que [...] “o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada. ” (DUARTE, 1993, p.77-78)

Nesse contexto, quando o autor defende uma educação escolar mediadora, na formação do indivíduo, espera-se que a escola possibilite atividades que impulsionem seus alunos a saírem da esfera cotidiana – aquela em que desenvolve para suprir apenas suas necessidades de sobrevivência e que possui condições de desenvolver-se sem a mediação – e invadirem a esfera do não-cotidiano – aquela que promove necessidades especificamente humanas, que se encontram no âmbito das artes, da filosofia e das ciências, para o qual a

mediação escolar é fundamental para alcançar seus objetivos, seus propósitos de desenvolvimento intelectual e cultural.

Que a escola se sinta na responsabilidade de transitar seus alunos/sujeitos entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano. (DUARTE, 1993) Atitudes raramente identificadas nas práticas educacionais atuais, o que limita o movimento que promove o desenvolvimento humano, pois na

[...] concepção defendida pela psicologia histórico-cultural, de domínio da verdade sobre a personalidade e sobre a sociedade e de domínio da personalidade e da sociedade, está contido o princípio de que o movimento que vai do em si ao para si, isto é, do espontâneo ao intencional, é um processo de desenvolvimento. (DUARTE, 2013, p. 23)

Quando a teoria marxista apresenta o desenvolvimento da individualidade como corresponsável pelo desenvolvimento da sociedade, se refere à formação da individualidade “para-si”, aquela formada por meio dos conhecimentos não-cotidianos, conforme citado anteriormente. Mas compreende que este desenvolvimento somente ocorre nas condições históricas, próprias desta sociedade, portanto em uma relação dialética. Deixa claro que os valores do capitalismo, como imediatismo e consumo, passam a fazer parte do mundo pedagógico e educacional, limitando o desenvolvimento da “individualidade em-si”. (DUARTE, 1993)

É a Catapulta, tendo na mira uma Educação promotora do desenvolvimento limitador, capaz de alimentar as bases do sistema. Os alvos têm sido atingidos. Cada vez mais alunos/objetos concluem a Educação Básica e se insere no mercado do trabalho para obedecer às diretrizes dominantes. Vigotski (2006), ao desejar uma sociedade que acredite no desenvolvimento das funções psíquicas mais desenvolvidas, aposta em um modelo escolar que, a partir da aprendizagem vivenciada em seu entorno, contribua com as necessidades mais evoluídas de seus envolvidos: alunos, professores, comunidade operando em seu meio.

Para Saviani (2004) promover o homem “[...] significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2004, p.38). A intencionalidade da prática educativa depende do nível de consciência que temos em relação aos elementos constituintes da realidade vivida.

Direcionando o alvo da Catapulta de forma intencional, teremos chance de atingir o alvo, sujeito de transformação e não o objeto pré-determinado. Toda prática educativa tem seu alvo. Assim como nas catapultas, que tem seu alvo, tem um objetivo, mesmo que o seu arremessador (ou carrasco), no caso o professor, não tenha consciência de qual é.

Saviani (2004) nos propõe sair de uma Educação assistemática, do senso comum, para uma Educação sistematizada ocupando o primeiro plano de nossa consciência. Para isso, visa a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em níveis elaborados de desenvolvimento. Como uma Catapulta e guerreiros com pleno domínio dos objetivos a serem atingidos. Certos de terem sucesso em relação ao seu alvo.

Se, mesmo revisada e abastecida, a catapulta não atinge seu alvo, cabe investigar para onde os projéteis estão sendo lançados. Por que estão sendo lançados ali e não aqui.

Cada vez mais professores, arremessadores das práticas educacionais, participam de especializações, congressos, capacitações em serviço e tantas outras denominações de atualizações em busca de melhoria em sua prática sem, no entanto, obter êxito. Além das visíveis, falta de criticidade, autonomia e humanização nas ditas práticas cidadãs.

“A partir dos problemas dos objetivos é preciso passar ao estudo das bases científicas da educação” (SAVIANI, 2004, p. 49). Este, segundo o autor, é ponto crucial a um educador ou arremessador, uma vez que seu trabalho, na escola, a partir dos seus conteúdos, deveria visar atingir objetivos voltados à subsistência, libertação, comunicação e transformação, fazendo com que esses conteúdos deixem de ter sentido em si mesmo. Uma escola com objetivos capazes de proporcionar em seus alunos valores em busca de desenvolvimento de uma personalidade autônoma e consciente de seu mundo e de seu papel nele.

Culturalmente a escola vem, ora de forma implícita ora explícita, reforçando práticas alienantes e discriminadoras. Lançam projetos, arremessos sem definir alvos com bases científicas. Jovens/alunos concluem a Educação Básica obrigatória e continuam incapazes de assumir sua liberdade legal. Assim, da forma como as próprias instituições não possuem autonomia para lançar objetivos para um futuro próximo, quanto menos abraçar a construção da história de luta de classes de seus alunos.

O homem moderno, apesar de constantemente "disfarçado" sob a classificação de "analfabeto funcional", sofre com um profundo sentimento de incapacidade, fato que determina seu olhar fixo, em transe, estático, para as catástrofes que o rodeiam e o fazem distanciar-se como sujeito.

A catapulta está em constantes batalhas, lançando seus projéteis com objetivos definidos pelo sistema, atingindo alvos conhecidos para a produção capitalista, e necessitam cada vez mais de munição e arremessadores engajados. Mas a catapulta precisa, ao transformar energia potencial em cinética, lançar seus projéteis em alvos que busquem promover alterações no desenvolvimento da sociedade, mesmo que isso não esteja nos projetos dos nossos governantes, sempre preocupados em manter o *status quo*. Professores, homens em ação, corajosos, estão lá prontos para o ataque no chão das escolas, atacando alvos com sentido em si mesmos, ou melhor, com sentido e intenção despropositada para uma

Educação transformadora. “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2011, p. 127).

O momento é tenso. O acesso às escolas foi universalizado e parece, assim, ter perdido o seu significado histórico cultural. Se é que ele existiu do ponto de vista ideológico voltado ao social, e não somente ao capital. Onde pudéssemos parar de reproduzir munição aos cofres capitalistas, para construir conhecimentos capazes de modificarmos a dinâmica desta sociedade, em busca do bem-estar coletivo, onde todos possam usufruir de seus direitos. Onde alunos sejam desenvolvidos a pensar em sua contribuição para a transformação, para a coletividade e não simplesmente na sua própria satisfação, para si.

A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus de maturação humana, numa situação

histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais:

“Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem”. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção. (SAVIANI, 2004, p.47)

Quando professores, alunos e especialistas em educação se utilizam de métodos, teorias, disciplinas, conteúdos para propor transformação da sociedade, precisam ter consciência da necessidade de ver além do encanto das propostas. Precisam se apropriar do processo, compreender as intenções, agir com significado e valores capazes de provocar mudanças – transcender e realmente promover o homem.

Apropriar-se a partir do conhecimento científico para ter condições de fazer arremessos (objetivações) na mira dos alvos responsáveis por proporcionar o desenvolvimento das funções psíquicas. Se a ação for um ato mecânico, mais uma vez alimentamos a máquina discriminadora e alienada. Este é o FOCO de alguns projetos educacionais! Propostas de novos horizontes, novos métodos permeados de velhos vícios.

Analisando a dinâmica escolar sob a perspectiva histórico-crítica, cabe-nos a tarefa de conectar e mediar as experiências fixadas pelo saber científico de posse dos professores com as atividades dos indivíduos em formação, sua participação na construção de uma sociedade humanizadora. (SAVIANI, 2004)

Por sua vez, Duarte (1996) cita Leontiev (1978) para afirmar que a atividade humana, entendida como unidade de constituição do psiquismo, é sua intervinculação com a consciência. Portanto a escola, além de autônoma na construção de seus objetivos, precisa valorizar e acoplar cada indivíduo, professor e aluno, no processo de arremessar de forma consciente.

Considerações finais

Talvez seja hora de encararmos, conforme Saviani sugere, a realidade das escolas/catapultas, com seus elementos – professores, alunos, projéteis, alvos - em meios diversos, intransigentes e repletos de objetivos intencionais capitalistas.

A reserva de energia cinética, proveniente da força humana, força motriz das catapultas ou das escolas, são suficientes para, ao transformar-se em energia potencial, lançar os projéteis/propostas educacionais, teorias nos alvos/objetivos que podem ser atingidos mesmo em meios turbulentos. Essa é a vitória das grandes guerras. Acertar os alvos certos em meio à poeira da batalha. Os conteúdos devem sair da força motriz e transformar-se em movimento organizado em direção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. São eles que devem, ao sair de sua função em si mesmos, desenvolver plenamente o indivíduo.

Analisar o lançamento do projétil de uma Catapulta até a deformação de seu alvo permite visualizar o princípio da ação e reação (Terceira Lei de Newton), ou seja, o desenvolvimento científico. A ação ocorre quando a força determinada pela massa do projétil é posta na mira do alvo e este (o alvo) reage quando recebe o peso do projétil

(produto da massa pela velocidade do projétil) e, como forma de dissipação da energia, se deforma (alteração do estado inicial).

Se o projétil pode ser relacionado como as práticas educacionais, que objetivamente atingem seu alvo de forma pontual e intencional, ao invés de reagir deformando-se, altera sua forma de ser e estar em detrimento da transformação da sociedade (transformação da prática social final).

A escola que queremos precisa assumir para si a responsabilidade no direcionamento das práticas educacionais, assumindo, em meio à turbulência social, autonomia para ações intencionais capazes de dar ao homem o direito à transformação. Quando professores e alunos, movidos pelo desejo de uma sociedade mais justa, se mexem para transformar, por exemplo, o significado de sílabas e sons em manifestações textuais diagnosticando as marcas culturais na letra de uma música e as transformam em atitudes, visualizadas em meio às ruas nas mais variadas formas, temos a certeza de que sempre haverá espaço, estreitos as vezes, para que a escola reaja e atinja alvos significativos, para além do capital e do consumo.

Não há outra forma de viver a transformação se não com ela. Definir o aluno para si e não em si, estabelecendo-se como objetivos das práticas, dos arremessos, a construção de uma sociedade humanizada dá a Educação o significado de sua existência. Se uma escola/catapulta com objetivos voltados para a humanização dos povos, a possibilidade de transformação nas lutas de classe, remete ao atirar sem o interesse de acertar na mira da Educação! Isso por si só, não basta, mas dá início à batalha.

Referências

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **PERSPECTIVA** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, p.67-80, 1993.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do Desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan/abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 189.

LEONTIEV, Aléxis N. O desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem,**

Desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. - 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 228.

NARLOCH, L. [...] Primeira Catapulta. Série "Aventuras na História – para viajar no tempo", 2004. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/primeira-catapulta-433537.shtml>> Acesso em 20/08/2015.

ONÇA, F. Catapulta - A mãe de todas as guerras. 11/02/2010. Disponível em <<https://www.scribd.com/doc/215165515/HISTORIA-VIVA-Catapulta-A-mae-de-todas-as-guerras>> Acessada em 20/08/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção educação contemporânea, p. 247.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à Luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

Formação continuada de profissionais da educação básica: um desafio permanente

Lucélia PERON¹
Priscilla ROMANO²
Lidiane Tania Ronsoni MAIER³
Marlei DAMBROS⁴
Adriana RICHIT⁵

Atualmente, envidam-se esforços em todo o mundo para aprimorar a qualidade e promover a equidade na educação, instigando uma mudança nos modos de ensinar comumente praticados nas salas de aula. Muitos são os debates sobre a necessidade de abandonar as aulas centradas no professor, na repetição mecânica de conteúdos, em face dos quais propõe-se adotar uma forma de ensino mais centrada no estudante e culturalmente mais relevante. Contudo, quando a mudança precisa efetivar-se no âmbito da relação pedagógica, é fundamental investir na formação dos professores.

Considerando que os programas de formação continuada deveriam aprimorar a formação do corpo docente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado na instituição, “a profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui um movimento internacional e, ao mesmo tempo um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino” (TARDIF, 2011, p. 247).

A formação continuada dos professores apresenta-se como uma necessidade diante de uma sociedade em constante transformação, no entanto, a profissionalização ainda carece ser construída como uma concepção da profissão professor. Nesta perspectiva, Tardif (2011 p. 242) defende que “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Com uma realidade social e educacional cada vez mais desafiadora, o professor precisa apropriar-se de conhecimentos educacionais e culturais amplos e profundos, os quais lhe possibilitem atuar com desenvoltura em situações pedagógicas

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. lucelia.peron@uffs.edu.br Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

² Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. priscilla.romano@uffs.edu.br Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. lidiane.maier@uffs.edu.br Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

⁴ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. marlei.dambros@uffs.edu.br Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

⁵ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS.89802-112. Chapecó-SC-Brasil. adriana.richit@uffs.edu.br. Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

inusitadas, pois a realidade não é estática e nem tem um manual, ao contrário, ela é dinâmica e imprevisível. Diante desse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 100) defendem que “o professor tem que ser um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflita sobre o seu fazer e os contextos nos quais trabalha”.

Ainda segundo as autoras, o professor precisa manifestar uma “ambição constitutiva” com relação a sua turma, ou seja é constitutivo do próprio ser professor a ambição de ajudar cada um conforme suas potencialidades. Sendo assim, não é possível trabalhar sempre de forma, sem ter um projeto de trabalho ambicioso e desafiador, sem se sentir comprometido com a aprendizagem e o sucesso de cada aluno.

Nessa perspectiva, dentre os pressupostos da prática educativa que se espera promover a partir da formação continuada destaca-se a responsabilidade e o comprometimento com a qualidade do processo de ensino, pois como bem lembra Tardif (2011, p. 208), “ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los.” Da mesma forma que outros profissionais, o professor age em função de ideias, motivos, projetos, objetivos, intenções e razões das quais ele acredita que o ensino deve se basear.

Ainda segundo o autor, a ação de ensinar não se limita à simples exposição de conteúdos, mas é um trabalho interativo que mobiliza uma variedade de saberes por meio de uma relação de encontro entre pessoas, a fim de atingir determinados objetivos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Sob esse enfoque, “a aula deve ser um espaço privilegiado de encontros e ações, não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos. A ação do aprender não é passiva. Exige informar-se, exercitar-se e instruir-se” (TARDIF, 2011, p. 209).

É num contexto de dupla preocupação – com a qualidade da educação ofertada e com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a formação continuada de professores da educação básica tem se constituído em foco de interesse da no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Entende-se que a educação ofertada aos estudantes está entrelaçada a formação oferecida aos professores. Daí advém a certeza de que a formação docente é importante para a promoção de educação de qualidade.

Mobilizados por esses entendimentos, alguns profissionais da UFFS têm ofertado programas de formação continuada a professores da rede pública de ensino da educação básica, abordando diferentes temáticas com o objetivo de proporcionar uma sólida formação e auxiliar o professor no exercício da docência. Destaca-se que os cursos surgiram como uma iniciativa que amplia os olhares sobre os processos de formação profissional, de modo que houve engajamento do poder público municipal, instituição de educação superior e escolas da rede pública de ensino.

Por fim, considerando que a UFFS busca manter constante diálogo com a educação básica, comprometendo-se com a formação de professores, a próxima seção do presente texto dedica-se a apresentar uma das ações formativas desenvolvidas no ano de 2014, a qual foi viabilizada no formato de curso de extensão.

Uma experiência de formação continuada: a trajetória desenvolvida

A Universidade Federal da Fronteira Sul⁶, desde sua criação, preocupa-se em promover diálogos com a comunidade interna e externa, bem como mobilizar experiências de aprendizagem e propor referenciais educativos embasados nas especificidades do contexto social em que está inserida. Comprometida em promover o desenvolvimento da sociedade a partir da produção de conhecimentos, nesses cinco anos de atividade, a UFFS vem delineando e consolidando diversas políticas institucionais, dentre as quais a concretização da parceria com a rede básica de ensino para a formação continuada de professores.

Diante do cenário educacional brasileiro, onde o momento solicita a intensificação dos debates e ações pela qualidade da educação básica, a UFFS compartilha do entendimento de que a melhoria da educação básica perpassa, necessariamente, embora não de forma exclusiva, pela formação continuada de seus professores. Dentro da sua área de abrangência, a instituição assume o compromisso de apoiar e promover eventos que contribuam com a construção dos saberes necessários à docência.

Nos anos de 2014 e 2015, a instituição desenvolveu o curso “A escola e a cidade: políticas públicas educacionais” para professores e gestores da rede pública municipal de educação dos municípios de Abelardo Luz e Concórdia, com o objetivo de fomentar o debate sobre Educação Integral e em Tempo Integral. Foram ofertadas oficinas, assessorias e proposições de atividades escolares para fortalecer e qualificar a educação básica ofertada nestes municípios.

Particularmente nesta ocasião, a capacitação dos professores das escolas que estão implementando a proposta de educação integral e em tempo integral pretende contribuir teoricamente; permitir, por meio de uma formação teórico-metodológica qualificada, que os professores consigam refletir e propor alternativas pedagógicas para o enfrentamento das questões vividas pela comunidade escolar; oportunizar um espaço de diálogo entre universidade e escola sobre educação integral e em tempo integral e desencadear iniciativas de diálogo e compartilhamento de experiências locais, regionais e nacionais sobre educação integral e em tempo integral, além de situar a UFFS como um polo de suporte à implementação das políticas nacionais, estaduais e municipais de Educação Integral e em tempo integral pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Durante o curso foram desenvolvidas atividades relacionadas às seguintes temáticas: Educação integral e em tempo integral no Brasil: perspectivas e debates; A educação na cidade: sujeitos, cenários e possibilidades; Materialismo Histórico-Dialético como método de conhecimento e a organização do processo de ensino aprendizagem: elementos para pensar a educação integral em tempo integral; A relação entre currículo e docência; Educação integral e Construção dos tempos e espaços-territórios; A educação física escolar e a cidade: um diálogo a partir das atividades de aventura; Práticas corporais e a organização do conhecimento; Legislação e financiamento da educação integral; A gestão escolar e a construção de projetos formativos no âmbito escolar; A gestão escolar e as inovações educacionais; A gestão escolar e as políticas de inclusão; A gestão do currículo na perspectiva da educação integral; Conhecimento escolar e educação integral.

⁶A UFFS foi criada em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei 12.029. É uma universidade *multicampi* presente nos três estados da região Sul. Tem sede na cidade de Chapecó/SC e Campi nas cidades gaúchas de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo e nas cidades paranaenses de Laranjeiras do Sul e Realeza. Iniciou as atividades no ano de 2010, tendo como propósitos o compromisso com a escola pública, com a agroecologia, com a agricultura familiar, com o desenvolvimento regional e com os direitos humanos.

A organização didático-pedagógica dos cursos foi pensada de modo que estes pudessem ser mais que um curso de formação, uma vez que o desafio consistia em transformar a realidade a partir da aquisição de novos conhecimentos e problematização do cotidiano. As reflexões produzidas, as análises tecidas, o aprendizado consolidado, as trocas de experiências, os saberes apreendidos, construídos e sistematizados convergiam para a potencialização da capacidade dos indivíduos e dos coletivos para a mudança das realidades e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

No decorrer das atividades, buscou-se desenvolver uma formação docente construída em bases científicas e técnicas sólidas sintonizando-os às necessidades formativas da educação básica e aos problemas da sala de aula. Tomando como ponto de partida o entendimento de que não se deve ter medidas simplistas para o desenvolvimento profissional docente, situando-os sempre fora das decisões e do pensar da escola, concebendo-os como meros executores de propostas e ideias gestadas pelos outros, é que o projeto de formação apresentou como expectativa construir uma cooperação/parceria entre universidade e escola para fomentar um processo de formação continuada diferenciado.

Com a preocupação de não se ter uma escola com “mais do mesmo”, o projeto buscou oferecer formação para implementar uma proposta político-pedagógica comprometida com a “formação escolar” e não a “proteção social”, assegurando o direito de todas as crianças e jovens à educação e a aprendizagem. Entende-se que oferecer uma educação que proporcione o “sucesso escolar” dos estudantes, implica a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas e a garantia não apenas ao acesso à escolarização pública, mas, também a sua permanência e a sua aprendizagem.

As temáticas foram planejadas e definidas de forma conjunta entre os segmentos envolvidos, já que a intenção era a mudança da prática efetiva em sala de aula. O objetivo de construir programas sólidos e coesos de formação continuada, a partir de um processo reflexivo, crítico e transformador, consiste em possibilitar o crescimento pessoal e coletivo e a produção de novos conhecimentos sobre a realidade de cada local. A formação teórico-metodológica buscou oferecer um ambiente de debates e relatos de experiência referente a dinâmica pedagógica e curricular das escolas envolvidas como espaços e tempos de aprendizagem. Os encontros presenciais, no formato de oficinas e minicursos, foram ministrados por professores pesquisadores e professores formadores das diferentes áreas de conhecimento: História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Gestão Escolar, Informática, Políticas e Legislação Educacional, Inclusão do estudante com deficiência, Planejamento e Currículo.

O curso contou, ainda, com atividades semipresenciais e à distância visando a efetivação, no cotidiano escolar, dos estudos e reflexões realizadas durante as formações, bem como a elaboração de material didático-pedagógico e construção de propostas político-pedagógicas em cada local de trabalho. Para essas atividades, os professores pesquisadores e formadores produziram materiais, os quais constituíram-se nas bases para a formação teórica dos professores cursistas.

Os encontros dialogados visaram pensar no cotidiano escolar como espaço de reflexão e construção de novas relações e novos saberes de significação da docência. Buscou-se romper o modelo de levar um “projeto pronto” pela universidade, que deveria ser seguido e aceito pelos professores da rede básica. Pelo contrário, foram constituídos espaços comuns entre universidade e rede básica de ensino, envolvendo, ao longo de todo o projeto, um público em torno de 500 pessoas – coordenador do curso, professores

pesquisadores, professores formadores, professores supervisores e professores e gestores em exercício na educação básica – ao longo dos anos de 2014 e 2015.

Destaca-se que o trabalho foi iniciado com grande expectativa: contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica ofertada na região de abrangência da UFFS por meio de ação pedagógica qualificada, a qual se transforma por meio da formação dos docentes. O projeto possibilitou o contato com as realidades da educação básica e a certeza de que trabalhar com educação exige estar sempre na construção do conhecimento, enfrentando o desafio de aproximar a teoria e a prática e a especificidade de cada sujeito e contexto escolar.

A experiência foi avaliada positivamente pela totalidade de sujeitos envolvidos e o resultado pode ser visto no compromisso das redes municipais de ensino quando assumem a proposta de implementar Educação Integral, em tempo integral, como uma política que garantirá o direito a educação pública de qualidade.

Outro fato que se pode destacar é a solicitação dos municípios para que a região fosse contemplada com cursos de pós-graduação *lato sensu* em “Docência na escola de tempo integral” e “Gestão escolar da educação básica”, os quais já foram aprovados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS, com previsão de início em 2016. Cumpre destacar, também, o impacto da iniciativa em nível nacional, pois além da região Sul, as regiões Sudeste e Nordeste têm solicitado aos professores pesquisadores e formadores da UFFS ações que possam contribuir com o trabalho desenvolvido nestas duas regiões.

A proposta do curso buscou superar o modelo de curso de formação continuada baseada apenas em palestras, onde os professores da rede básica são meros ouvintes dos professores da educação superior. Além da parceria entre educação básica e educação superior, foi possível criar espaços-tempos de reflexão e debate sobre a realidade e o contexto das escolas e redes de ensino; estimular a pesquisa-ação em sala de aula incentivando a cooperação em grupo e a prática da reflexão em atividades educacionais; contribuir com a formação dos profissionais envolvidos oferecendo atividades teórico-práticas; sensibilizar o público alvo desse projeto para a promoção da educação inclusiva, a partir de temáticas relacionadas a acessibilidade; publicar artigos científicos a partir das experiências e pesquisas desenvolvidas no projeto; desencadear iniciativas de diálogo e compartilhamento de experiências locais, regionais e nacionais sobre educação de tempo integral, entre a UFFS e a rede municipal de ensino; situar a UFFS como um polo de suporte à implementação das políticas nacionais, estaduais e municipais de educação de tempo integral pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão; oferecer uma formação teórico-metodológica qualificada, aos professores da educação básica por meio da reflexão e produção de alternativas pedagógicas e de gestão, para a educação integral e em tempo integral; Permitir, por meio de uma formação teórico-metodológica qualificada, que os professores da educação básica consigam refletir e propor alternativas pedagógicas para o enfrentamento das questões vividas pela comunidade escolar. Por meio das ações desenvolvidas, atingiu-se o objetivo principal que era o fortalecimento da política de formação de profissionais da educação básica, com vistas a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ao propor o curso, vislumbrava-se formar um profissional com uma visão abrangente do papel do educador, preocupando-se com a utilização de novos métodos pedagógicos no seu ambiente de trabalho; capaz de refletir, criticar, propor e avaliar novas propostas pedagógicas; comprometido e responsável na busca de uma sociedade melhor,

pois não há dúvida de que a competência do profissional da educação é um fator essencial para a melhoria da qualidade da educação brasileira, uma vez que, sem ele, não resolve ter bons livros didáticos nem aparelhos eletrônicos.

A proposta se projeta como inovadora na medida que propõe um conjunto de ações para superar os diversos desafios que estão presentes na educação básica, considerando a especificidade de cada local.

Diante da situação de carência de cursos de formação continuada de professores, que atendam as demandas específicas de cada local, torna-se urgente definir programas de formação dos professores com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes, currículo, processos de ensino-aprendizagem, conhecimento escolar, formação integral dos sujeitos dentre outras. Entendendo que é importante uma discussão sobre a realidade da educação básica brasileira, a UFFS elaborou e implementou a presente proposta do curso de formação continuada.

À vista das inúmeras solicitações das secretarias municipais e estaduais de educação para que, quem ainda não faz parte do projeto, tenha a possibilidade de ser contemplado, entende-se que a proposta poderá ampliar as ações que estão sendo desenvolvidas, bem como propor novas estratégias. O que também reforça a importância da continuidade do projeto foi a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, o qual estabelece na meta nº 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Diante disso entende-se que a proposta tem sustentabilidade, de modo as ações por ela deflagradas podem ter continuidade no próximo ano.

Algumas Considerações

Nos últimos 30 anos os sistemas de ensino de educação básica conseguiram inúmeros avanços, mas no Brasil ainda não alcançamos uma educação com boa qualidade, principalmente na rede pública de ensino. Apesar dos avanços, há uma sensação de “crise generalizada” que atinge a grande maioria das pessoas e indica que a “educação não vai bem”.

Sabe-se que os resultados escolares não estão atendendo as expectativas dos gestores, dos professores, dos pesquisadores, dos estudantes, dos pais. No entanto, os rumos a serem tomados ainda não estão definidos. Não basta criticar a atual situação da educação é preciso empreender decisões políticas favoráveis; analisar as realidades das escolas e sugerir ações possíveis; implementar programas e políticas que busquem construir um bom ensino e uma boa aprendizagem, possibilitando ao estudante ir além do seu cotidiano.

Considerando que a sociedade brasileira cada vez mais valoriza a educação e o conhecimento, é importante destacar que existem movimentos significativos sinalizando a preocupação com a qualidade da educação básica.

Diante disso, a proposta das universidades é implementar programas de formação continuada para os profissionais da educação surge como uma possibilidade de contribuição para a melhoria da educação básica pública. No entanto, não se pode

implementar uma proposta de educação sem que o grupo de docentes e dirigentes das escolas e das redes de ensino conheçam e compreendam as teorias e a metodologias da proposta.

Hoje, as mudanças paradigmáticas implicam produzir novos esquemas para ler o mundo. Isso exige que o modo de operar da escola seja reinventado e também tem-se a necessidade de conexão entre os saberes, ou seja, é importante qualificar o ensino e fortalecer a escola como espaço de vivência democrática.

Apesar de receber muitas críticas, as escolas conseguiram sobreviver ao longo da história e permanecer como um símbolo de progresso e futuro melhor. Historicamente, a sociedade como um todo, confia na educação escolar, pois entende que é por meio dela que se pode transformar as pessoas, tornando-as melhores, mais justas e solidárias, confirmando que é o conhecimento que “abre a porta” para um novo mundo. Assim, a educação passa a ocupar um lugar de destaque à medida que suscita a esperança de edificar um mundo melhor para toda a humanidade

Preocupada com o desenvolvimento da educação básica de sua área de abrangência, a UFFS assume o compromisso com a qualidade da educação ofertada na escola pública e com a formação continuada dos professores com o intuito de contribuir com a construção dos saberes pedagógicos dos professores e gestores da rede pública de ensino.

Conhecer, compreender e apropriar-se dos aspectos filosóficos, políticos e metodológicos da Educação Integral é condição indispensável para se alcançar os objetivos desejados, pois um processo tão complexo quanto este exige reflexões significativas sobre suas implicações e responsabilidades que cada um tem que assumir.

Nesse contexto e entendendo que a qualidade da educação nutre-se da qualidade de seus professores, é que os sistemas de ensino tem buscado consolidar parcerias com a UFFS para que esta contribua e assessorie na implementação das propostas de educação integral e em tempo integral. Com o desafio de promover mudanças na atual educação, torna-se importante o papel do professor, pois é a partir da produção e apropriação de novos conhecimentos que a qualidade da educação pode ser alcançada, colaborando, portanto, para a construção de uma escola nova para um novo tempo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC, 2014

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Aulas de biblioteca: a transformação deste espaço em leitura dialógica

Amanda Chiaradia MAGALHÃES¹
Renata Sebastiana SANTOS²
Thays Alexandre SALLES³
Vanessa Cristina GIROTTO⁴

O tema proposto nesse trabalho diz respeito ao processo de transformação das aulas de biblioteca em espaços de leitura dialógica. Para isso, estamos investigando a práticas de duas docentes que atuam neste espaço e como a formação delas em Aprendizagem Dialógica transforma as relações e o espaço de sua atuação. Essa concepção mais dialogada da leitura nasce de uma concepção de aprendizagem que é dialógica (FLECHA, 1997). De acordo com Girotto (2011), a partir das constatações da mudança na sociedade⁵ momento em que Flecha (1997) percebeu ser necessário buscar teorias e autores que pudessem contribuir para pensar uma nova proposta de educação que se abrissem ao diálogo e que tivessem maior sentido para os/as educandos/as é que nasce esse conceito.

O conceito de Aprendizagem Dialógica, proposto por Flecha (1997) é formado por sete princípios “que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática se dá como uma unidade.” (MELLO; BRAGA e GABASSA, 2012, p. 44). Em uma concepção dialógica da aprendizagem entende-se que as pessoas aprendem a partir das interações entre os sujeitos e também que todos e todas possuem algum conhecimento que contribui na construção do conhecimento dos outros, ou seja, em uma aprendizagem dialógica as pretensões de igualdade destacam-se em relação às pretensões de poder.

Flecha (1997) afirma que os sete princípios (Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedades e Igualdade das Diferenças⁶) na prática só funcionam se estiverem juntos, ou seja, funcionar como uma unidade.

Estes princípios perpassam também todas as ações educativas de êxito, o que inclui a Leitura Dialógica, que também pode ser conhecida por Tertúlia Literária Dialógica/TLD. Trata-se de uma atividade cultural e educativa que prevê a construção coletiva de significado e conhecimento da leitura em torno do diálogo intersubjetivo. A leitura aqui é realizada a partir de trechos que tenham chamado a atenção ou despertado alguma reflexão

¹ Instituto de Ciências Humanas e Letras: Mestranda em Educação | Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG | 37130-000 | Alfenas – MG | Brasil |email: amanda.ch.magalhaes@gmail.com |

² Instituto de Ciências Humanas e Letras: Mestranda em Educação | Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG | 37130-000 | Alfenas – MG | Brasil |email: renatasantosalfenas@gmail.com |

³ Instituto de Ciências Humanas e Letras: Mestranda em Educação | Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG | 37130-000 | Alfenas – MG | Brasil |email: thays.salles25@gmail.com |

⁴ Instituto de Ciências Humanas e Letras; Professora Doutora adjunta da Universidade Federal de Alfenas | Unifal- MG | 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil |email: vanessagirotto@yahoo.com.br

⁵ A sociedade atual, segundo alguns pesquisadores (CASTELLS 1994; AUBERT et al. 2008; FLECHA 1994), vem atravessando uma transição: de sociedade industrial para sociedade da informação.

⁶ Para entender mais sobre os sete princípios consultar: FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.** [s.l.]: Paidós, 1997

no leitor e compartilhados com o grupo, permitindo um aprofundamento tanto no âmbito na leitura da palavra quanto na leitura de mundo, gerando assim a ampliação, a construção de novos saberes e rompe com práticas bancárias criticadas por Freire (2011).

Segundo Flecha, as Tertúlias Literárias Dialógicas se organizam da seguinte forma podendo sofrer adaptações de acordo com o lugar e participantes:

A tertúlia literária dialógica se reúne em uma sessão semana de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a ser comentada na próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar por que lhe resultou especialmente significativo. O diálogo vai se construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa ou errônea. (FLECHA, 1997, p. 17)

As TLD⁷ podem-se realizar nas salas de aula (durante os horários que são destinados para trabalhar com leitura/literatura), na escola de maneira geral (biblioteca, momentos de estudos extraclasse) e na comunidade (quando há reuniões de bairro, formação da escola com os familiares, leitura em casa...). A TLD segue os sete (7) princípios da Aprendizagem Dialógica visando a construção coletiva do significado e conhecimento, ou seja, os/as participantes vão além da do que o autor/a quis dizer, compartilham experiências do seu mundo da vida.

Outra característica é a leitura dos clássicos da literatura universal, já que como afirma Giroto (2007) os livros clássicos conseguem “ser eternos e sempre novos”, uma vez que sua história sobrevive ao tempo e pode ser lido com o olhar voltado para o hoje, transcendendo assim o tempo e o espaço que foi escrito, além do mais, os clássicos são importantes por suas leituras serem um legado eterno para a Humanidade (Machado, 2002).

De acordo com Mello et al, (2006) nesse espaço de leitura dialógica ocorre o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo para superar situações de exclusão social, cultural e/ou educativa; a promoção do encontro de diferentes pessoas, de diversas origens e descendências com obras da literatura clássica universal e nacional; o estímulo ao acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida como ampliação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre as pessoas; a explicitação da existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida, e o auxílio na criação de sentido para a leitura como atividade cultural, de direito de todos/as.

No que diz respeito ao nosso espaço de investigação - as aulas de bibliotecas -, de acordo com informações presentes do site da Secretaria Estadual de Educação/MG, foram implantadas como estratégias para melhorar a instrumentalização da leitura e escrita. Apresenta também como meio para alcançar as metas do Pacto Nacional de Alfabetização

⁷ Utilizaremos TLD ou Leitura Dialógica para designar Tertúlia Literária Dialógica.

na Idade Certa (PNAIC). Este pacto (Meta 5 do Plano Nacional de Educação⁸) tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental e é um compromisso firmado entre os governos Federal, Estadual e Municipal.

De acordo com o documento oficial do PNAIC,

[...] é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, p. 20, 2012)

Ou seja, afirmam que na atual sociedade em que vivemos a metodologia para ensino e aprendizagem de leitura não pode se esgotar no decodificar as letras e os sons que produzem e sim deve fazer com que os alunos/as, também, se tornem capazes de refletir, criticar se expressarem sobre o que está sendo lido.

Pensando em uma maneira de trazer a leitura para mais perto dos estudantes, torná-la prazerosa e auxiliar o professor/a regente, o governo mineiro instituiu as chamadas Aulas de Biblioteca. Este espaço, segundo Caderno de Boas Práticas dos Professores para o Uso da Biblioteca das Escolas Estaduais de Minas Gerais, se configura em momento para que o/a estudante tenha contato com diferentes gêneros textuais, crie o hábito e o gosto pela leitura, aprenda a consultar materiais impressos para pesquisa bem como tenha acesso a um amplo acervo literário.

Ainda de acordo com este caderno, uma das atribuições centrais do/a Professor/a do Uso da Biblioteca (PEUB) é criar estratégias para sensibilizar professores/as e educandos para o hábito da leitura, transformando a biblioteca escolar “em um espaço de convivência social, um centro ativo de aprendizagem.” (BRASIL, p. 13, 2010.). Sendo assim, o PEUB tem um papel importante como mediador de boas práticas, levando aos alunos/as um momento de fruição de leitura.

O caderno afirma ainda que as práticas no uso da biblioteca vêm ao encontro com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontam no que diz respeito à formação de leitores/as, uma vez que as práticas destas aulas se voltam para formação integral do/a leitor/a. Segundo o PCN de Língua Portuguesa “é preciso ‘aprender a ler, lendo’: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a

⁸ Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. O PNE tem como metas articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura.” (BRASIL, p. 42, 2000).

A proposta das Aulas de Biblioteca bem como as práticas a serem desenvolvidas neste espaço têm, em sua essência, alguns pontos convergentes importantes com a Tertúlia Literária Dialógica alguns deles citados acima. Ambos visam romper com a Educação Bancária, criticada por Freire (2011), e propõe uma leitura que envolva palavra e mundo. Por esse motivo nos propusemos a investigar tais espaços.

Descrição do trabalho desenvolvido

Seguindo uma perspectiva dialógica, também no âmbito metodológico, será utilizada a metodologia comunicativa crítica⁹ que foi elaborada com base nas formulações de Gomez (2006) que prevê a possibilidade das metodologias se abrirem em torno do diálogo indicando assim que nos dias atuais é possível que as pesquisas em Ciências Sociais utilizem-se de uma ação comunicativa, ou seja, que “implica construir o conhecimento desde a intersubjetividade da reflexão”. (GIROTTI 2011, p. 121) Assim sendo, tal metodologia, nas palavras de Gomez (2006), pode ser explicada da seguinte maneira:

Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria de intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade. (GOMEZ et al., 2006 p. 12)

Para a presente pesquisa, a coleta de informações e análise também se orienta na vertente comunicativo-crítica, como descrita acima. Contaremos com a participação de duas professoras de biblioteca de uma escola municipal da zona rural do município de Alfenas/MG. Por meio da formação destas professoras de biblioteca em leitura dialógica será possível compreender de que maneira essa formação contribui para reorganização de suas práticas e do espaço e uso da biblioteca.

Coleta de informações

Primeiramente foi realizado o Relato Comunicativo de vida, de modo a compreender o perfil das professoras de biblioteca bem como suas expectativas, anseios e dificuldades na realização das aulas de biblioteca. Segundo Flecha, Vargas e Davila (2004, p. 28)

[...] não se trata de uma explicação linear de uma biografia, mas de um diálogo reflexivo entre quem investiga e sobre a vida cotidiana de quem é investigado. Basicamente, se centra no momento atual e nas interpretações que a pessoa que está narrando faz de sua vida, mais que em aspectos autobiográficos. [...] Assim, o relato pretende resgatar os pensamentos, as

⁹ Tal metodologia vem sendo desenvolvida pelo CREA há 10 anos e é reconhecida em âmbito internacional por centros de investigação renomados no campo da pesquisa, como a Universidade de Harvard, devido ao impacto sócio-político que esta metodologia traz para a transformação da sociedade. (GÓMEZ, RACIONERO, SORDÉ, 2010). No Brasil, esta metodologia foi divulgada pelo NIASE, embasando os trabalhos teóricos e práticos desde o ano de 2003. Hoje utilizada por pesquisadoras de diferentes Universidades, que foram formadas nesse centro. No Chile, tal abordagem compôs os trabalhos coordenados pelo projeto enlaçando mundos, coordenado pela Profa. Dra. Donatila Ferrada

reflexões, as formas de atuar e as interações com as quais a pessoa elabora suas construções sociais e as aplica para resolver situações concretas na sua vida cotidiana. Constitui um processo cooperativo de entendimento e reflexão que é voltada para a transformação.¹⁰

Está sendo realizada também a formação das docentes por meio da Tertúlia Pedagógica a ser realizada em dia e horários combinados com elas. O objetivo principal desta atividade é apresentar e aprofundar o conhecimento das professoras nas bases teóricas do conceito de Aprendizagem Dialógica. Para isso, está sendo necessário estudar a fundo os autores de referência, dividir experiências com outras escolas que também estão implementando Atuações Educativas de Êxito e dialogar entre todas as pessoas, de modo a estimular a troca e a construção conjunta de conhecimento. A dinâmica de funcionamento da Tertúlia Pedagógica é igual à da Tertúlia Literária e a diferença está no gênero do texto lido: na tertúlia literária se lêem clássicos da literatura, na pedagógica são lidos os livros dos autores mais renomados na área da educação.

Concomitante à formação das professoras, está sendo realizada a Observação Comunicativa. Flecha, Vargas e Davila (2004, p. 29) afirmam que

A observação comunicativa nos permite a resgatar apreciações sobre as condutas habituais das pessoas, suas atitudes, interpretações, habilidades, elementos característicos da linguagem verbal, etc. As pessoas que participam, investigadores e investigados, estudam e compartilham desde a igualdade dos significados das atuações e interpretam conjuntamente. Neta técnica comunicativa há um diálogo com as pessoas observadas, que tem lugar antes e depois da aplicação da técnica. [...] Também há possibilidade de estabelecer um diálogo durante a observação, sempre e quando não se interfira na atividade que está exercendo.¹¹

Em um primeiro momento o foco desta observação foi o modo que a aula de biblioteca estava organizada (as atividades e estratégias utilizadas pela professora) bem como o espaço da biblioteca. Importante salientar que todas as ações estão sendo desenvolvidas dentro do espaço da biblioteca escolar durante os horários destinados às aulas de biblioteca.

Neste momento a observação tem como objetivo compreender e descrever o impacto que os conceitos da Aprendizagem Dialógica, que começaram a ser discutidos na Tertúlia Pedagógica e a organização da atividade de Tertúlia Literária Dialógica com os/as alunos/as, causam na formação da professora e no espaço.

Outra técnica para coleta de dados que também lançaremos mão é denominada Grupos de Discussão Comunicativos. Tais grupos serão organizados conforme a necessidade já que este recurso é utilizado para discutir temas/situações que emergem durante a formação e/ou a atividade que será realizada dentro das aulas de biblioteca. De acordo com Flecha, Vargas e Davila, (2004 p. 29)

Os grupos de discussão comunicativos seguem a mesma linha que os relatos comunicativos de vida mas tem como característica própria a

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Tradução nossa.

interpretação e reflexão de forma coletiva [...] As pessoas que formam este grupo devem se conhecer, integrarem uma mesma atividade ou compartilharem habitualmente um espaço, tais características favorecem para que o espaço seja de confiança e diálogo. Para que no grupo de discussão comunicativo aconteça entre iguais o pesquisador tem que estar integrado à ele. Evidentemente seus conhecimentos são diferentes das outras pessoas que integram o grupo, mas é mais um no grupo, já que as interpretações são feitas em conjunto.¹²

Todas as informações coletadas por meio dos instrumentos acima citados estão sendo registradas no Diário de Campo da pesquisadora¹³ e nas gravações de áudio. Importante destacar que de acordo com esse referencial, as docentes participantes da pesquisa têm total acesso ao diário e às transcrições, seguindo “a relação horizontal com as pessoas participantes, que não acontece somente nas técnicas de coleta de dados, mas eles participam diretamente na interpretação e análises das informações assim como também na elaboração das conclusões.” (FLECHA, VARGAS E DAVILA, 2004 p. 28)

Análise das informações obtidas:

A análise qualitativa, na perspectiva aqui adotada segundo Flecha, Vargas e Davila (2004) “tem como objetivo não só conhecer uma situação e fazer sua descrição, mas também analisar e apresentar possíveis alternativas.” (p.29). Está condicionada às dimensões transformadoras (aquelas que privilegiam a transformação) e exclusoras (barreiras que impedem a transformação), são elaboradas por meio de:

- Transcrições: todos os dados obtidos são transcritos, devidamente identificados e organizado nas duas categorias acima citadas;
- Descrição e interpretação: segundo Giroto (2012) a descrição e interpretação realizada pela pesquisadora é apresentada participantes da pesquisa e estes por sua vez, emitem suas próprias reflexões, refutando e/ou aprofundando as próprias interpretações acerca destes dados e tentam chegar a um acordo intersubjetivo.

Resultados obtidos

Os resultados deste mestrado (iniciado em 2015) ainda estão sendo construídos e dados coletados. Para a composição deste artigo organizamos de acordo com a metodologia adotada os dados advindos da prática de uma das professoras (professora A) que estamos investigando¹⁴.

Elementos obstaculizadores

¹² Tradução nossa.

¹³ Desde o início do ano a pesquisadora frequenta as aulas de biblioteca. Este movimento é importante para construir uma relação mais próxima entre os sujeitos de modo que os dados fiquem os mais fidedignos possíveis. Assim que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética iniciou-se a coleta de dados

¹⁴ Tal recorte se fez necessário devido ao volume de dados por nós obtidos. Não seria possível apresenta-los respeitando o número de páginas solicitado.

Um primeiro elemento que dificultava a prática investigada foi o fato de ter poucos exemplares da obra literária escolhida para a ser lida com as pessoas participantes¹⁵. A alternativa para transformar esse obstáculo foi o empréstimo com outras escolas do município, movimento realizado pela diretora da escola.

Outro obstáculo por nós observado foi a pouca frequência dos/as alunos/as no espaço da biblioteca, por associarem esse espaço ao reforço escolar, de acordo com relatos da professora referente. A superação desse obstáculo iniciou a partir da atividade de leitura dialógica e reorganização do espaço do recreio, momentos em que a professora agora está na biblioteca para atender as crianças que quisessem pegar livros, contar histórias, pesquisar etc. Tais superações podem ser analisadas no princípio da criação de sentido (FLECHA, 1997), já que a partir da reorganização do espaço da biblioteca os/as participantes perceberam que este não era mais um espaço apenas de silêncio e de reforço escolar, mas também, um espaço de compartilhar as descobertas e trocar experiências.

Transformadores:

No que diz respeito a transformação, elencamos três elementos que mais se destacaram até agora:

- transformação da própria prática da professora investigada: em um dos momentos a professora perguntou à uma participante porque ela nunca lia. Ela disse que tinha vergonha, porque lia de “dois em dois” (silabando). A professora A então disse que estávamos respaldadas/os por princípios. Que ela tinha direito de ler – mostrou o Diálogo Igualitário no cartaz - e que o grupo seria Solidário com ela, respeitando seu tempo, ajudando-a quando ela precisasse. Desde então a menina tem se esforçado, pede ajuda para ler e comenta sempre suas ideias com o grupo participante.

- (re)organização do espaço da biblioteca. Desde que começamos nossas ações as mesas foram dispostas de modo a favorecer a interação do grupo, as estantes foram organizadas para facilitar o acesso dos/as participantes.

- Ampliação do diálogo entre professora investigada e diretora da escola. Estes elementos nos fazem resgatar principalmente o princípio de Inteligência Cultural (FLECHA, 1997) uma vez que ao compreender que todos/as temos algo importante a ensinar e a aprender fez/faz com que as relações se tornem mais dialógicas e respeitosas.

Considerações finais

Mesmo com o projeto ainda em andamento podemos afirmar que semana após semana Aprendizagem Dialógica tem sido incorporada na prática docente e observamos até o momento que o desenvolvimento do projeto na escola tem acarretado um impacto positivo tanto para as crianças participantes (tem melhorado sua fluência leitora, melhorado na capacidade de argumentar e no convívio com os/as colegas), quanto no que diz respeito à reorganização do espaço da biblioteca e, também, na formação docente.

Espera-se ainda um aprofundamento nos estudos sobre concepção de Aprendizagem Dialógica e as contribuições deste conceito para auxiliar no trabalho das Professoras de Bibliotecas e no espaço em elas atuam; compreender em nível científico os usos da Biblioteca Escolar bem como as atribuições e o papel das profissionais deste espaço e

¹⁵ Estamos lendo na Tertúlia Literária Dialógica “O Mágico de Oz – L. Frank Baum”.

ampliação do processo de construção de conhecimento no âmbito pessoal, acadêmico e científico.

Referências

BRASIL, Resolução da Secretaria Estadual de Educação n° 2.442, De 7 De Novembro De 2013.

BRASIL, **Manual PNAIC**, 2010. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pnaic/documentos/manual-pnaic.pdf> Acessado em novembro de 2014.

CHIAB, Danilo M.C. **Comprensión crítica y aprendizaje dialógico**: lectura dialógica. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura. Vol. 27, N° 1, 2006, págs. 18-29 Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980020> . Acessado em Maio de 2015.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997

FLECHA, Ramón. **Aprendizaje dialógico y participación social**: Comunidades de aprendizaje.?. Disponible en la SedeVirtual del Concejo Educativo - Castilla y León <www.concejoeducativo.org> 1999. Acessado em maio de 2015.

FLECHA, R., Vargas, J. & Dávila, A. **Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales**: La investigación Warkaló. Lan Harremana, 11, 21-33. 2004. Disponível em: (www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/rrll_revista/es_revista/revista11.html). Acessado em Maio de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 43ª edição.

GIROTTTO, Vanessa C. **Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) f. 342, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GIROTTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de.; **Leitura Dialógica na Escola: Espaço de Aprendizagem e Transformação das Relações**. COLE (Congresso de Leitura do Brasil), 2009, anais 17, p. 1 -19, 20 à 24 de julho de 2009 UNICAMP - Campinas.

GÓMEZ, Jesus, et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. – **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Crianças brincando na escola? Reflexões sobre processos educativos no contexto do recreio escolar¹

Andressa de Oliveira MARTINS²
Aline SOMMERHALDER³

O presente texto resulta de uma pesquisa sobre processos educativos que ocorrem em contexto de recreio escolar durante a prática social de brincar livre de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Considera-se que as práticas sociais nascem nas relações que são desenvolvidas entre as pessoas, assim têm como principais atores os sujeitos participantes. Por meio das práticas sociais as pessoas interagem entre si e com o meio em que vivem, assim educam-se por meio do convívio e do relacionamento com as demais pessoas e com o mundo. Oliveira et al. (2014) esclarecem que práticas sociais são decorrentes e geradoras de interações entre as pessoas. As práticas sociais produzem bens, valores, significação, visando à manutenção da sobrevivência material e simbólica da sociedade.

Nas práticas sociais, o ser humano conhece o mundo, interage com ele e com os demais sujeitos, significa-o e ressignifica-o, se constrói como sujeito, se abre para o novo. Parte-se do entendimento de que “[...] eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de “um” nós em que todos estão implicados.” (OLIVEIRA et al., 2014, p.29).

De acordo com Ribeiro et al. (2013) os processos educativos ocorrem nas relações humanas, por meio das práticas sociais. Nessas relações são construídos conhecimentos e saberes, assim sendo, os processos educativos são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida das pessoas e em diferentes contextos.

Partindo dessas colocações compreende-se o brincar como uma prática social, uma vez que brincar é uma linguagem que possibilita a interação das crianças entre si e também com as demais pessoas (por exemplo, com os adultos) que participam da brincadeira.

No brincar, se produz, se transmite, se apropria, se troca e se recria conhecimentos e saberes. Brincar é um fundamento da experiência cultural (SOMMERHALDER e ALVES, 2011). Por meio do brincar, a criança aprende e constrói conhecimentos, saberes, em que ela explora, inventa, experimenta, cria, reconhece valores e atitudes, se apropria de regras, estabelece laços afetivos, se forma para a vida enfim, se humaniza.

Brougère (2011) também destaca que o brincar é um espaço de criação cultural por excelência, por meio do brincar e do jogar a criança adentra ao universo da cultura. Nessa direção, Kishimoto (2010) aponta que a brincadeira é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, uma vez que por meio da brincadeira a criança ensina e aprende diferentes regras, habilidades e linguagens.

¹ Trata-se de uma parte de uma pesquisa ampla com financiamento CNPq.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/ CNPq - martinsandressa27@yahoo.com.br

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/ CNPq - alinesommer@ufscar.br

É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Pensando na educação escolar, Mascioli (2010) aponta que nas escolas as crianças têm pouco espaço para produzir a sua própria cultura brincante, uma vez que nesse espaço os jogos e brincadeiras assumem função 'pedagogizante'. A autora destaca que o brincar vai sendo cada vez mais retirado do cotidiano das crianças, se tornando algo restrito a determinados horários e espaços, como no caso do recreio escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, Sommerhalder e Alves (2011) discutem que as brincadeiras deixam de fazer parte da rotina escolar, pois brincar é compreendido como uma atividade de passatempo e diversão, sem relação com os processos de ensinar e de aprender da criança distanciando-a, assim, do desenvolvimento humano. A ideia de que a educação escolar exige sistematização e racionalidade é incompatível com a ludicidade.

Ribeiro Junior et al. (2013) apontam que os conhecimentos e saberes oriundos das diferentes práticas sociais marginalizadas, historicamente foram suprimidos e esmagados dentro da escola, uma vez que esses saberes não são aqueles valorizados pelo currículo escolar, que baseia-se em algo muitas vezes distante do mundo do aluno. Nesse contexto, Borba (2007) ressalta que brincar é uma prática desvalorizada socialmente. Não se reconhece que essa prática gera processos educativos, assim a brincadeira ainda é, muitas vezes, vista como separada dos processos de ensinar e de aprender da criança, sendo compreendida como uma atividade não séria.

O recreio escolar, por vezes, é compreendido como espaço de intervalo de aulas momento para gasto de energia, passatempo e descanso mental para as crianças. Superando essa ideia, a escola, assim como o recreio é compreendido como ambiente e momento pedagógico de encontro de diferentes pessoas, que possuem diferentes experiências culturais, pertencimentos sociais e diversos repertórios de aprendizagens. Este momento do recreio favorece aprendizagens e o desenvolvimento humano também para a vida, por meio do convívio e da interação entre crianças e dessas com os adultos.

A presente investigação teve como questão de pesquisa: Que processos educativos decorrem da prática social do brincar no recreio escolar de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Teve como objetivo identificar, descrever e compreender processos educativos que são produzidos por crianças no brincar livre do recreio escolar.

Caminho metodológico

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. A escolha pelo desenvolvimento de um estudo qualitativo ocorreu para compreensão mais detalhada dos significados e características apresentadas pelos participantes da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O presente estudo foi desenvolvido em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (1º. ao 5º. anos) localizada em um município do interior do estado de São Paulo, durante o período de tempo (14h50 às 15h20) do recreio escolar de crianças matriculadas no período vespertino. Participaram da pesquisa 13 crianças com idade entre 6 e 11 anos matriculadas em turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando a importância do conviver e do estar com as crianças, realizou-se a observação participante duas vezes por semana, durante os meses de maio e junho, totalizando 8 inserções de acompanhamento do recreio escolar.

Buscou-se conhecer uma realidade na perspectiva de realização de pesquisa com crianças e não sobre elas. Para tanto, brincar com as crianças foi parte da postura e do ato de pesquisar. De acordo com Brandão (1981) a participação não se reduz a uma mera aproximação do pesquisador para conhecer o mundo que pesquisa, mas deve ser pautada em um processo de convivência e de interação com o grupo.

Oliveira et al. (2014) esclarecem que a pesquisa deve ser realizada após a inserção do pesquisador junto ao grupo que se pretende pesquisar, assim esse deve ser um processo de convivência, de interação e de confiança. O convite para brincar, feito pelas crianças, possibilitou aproximar-se com mais profundidade da realidade investigada.

Utilizou-se o instrumento Diário de Campo para registro dos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O Diário de Campo foi utilizado em todas as inserções de observação participante e foram numerados de acordo com a sessão de coleta. A escrita dos diários foi realizada sempre no mesmo dia de cada observação, numerados de acordo com a inserção realizada e foram elaborados em momento posterior, seguindo a técnica de produção defendida por Bogdan e Biklen (1994). O processo de organização e análise dos dados correu na perspectiva qualitativa à luz do referencial teórico escolhido.

Resultados e discussão

Para o presente texto, serão apresentados alguns resultados encontrados. Considerou-se que o recreio se constituiu em um espaço pedagógico muito rico para experiências e aprendizagens das crianças, desencadeando processos educativos que foram construídos em relações sociais, nas interações que ocorreram entre crianças e entre elas e adultos, promovidas no brincar.

O recreio é parte da rotina instituída pela escola, mas deve ser compreendido como um ambiente pedagógico planejado também para a recreação infantil, que no latim significa *Recreatio-onis*, cujo sentido está na criação (CUNHA, 1997). Mesmo sendo esse um momento instituído da escola, as práticas sociais que ocorrem nesse ambiente é uma criação das crianças. A partir das observações realizadas, brincar foi a principal prática social desenvolvida pelas crianças durante o recreio escolar. Esse brincar ocorreu de diferentes formas:

Durante o recreio as crianças estão realizando diferentes brincadeiras: brincam de pega-pega (andando), amarelinha, esconde-esconde, jogos com as mãos (pedra, papel, tesoura; caminhão de laranja; adoleta; etc), batem cartinhas, brincam com brinquedos (Diário de campo n. I).

Nas experiências de brincar, as crianças produziram diversos processos educativos, seja no grupo ou individualmente, assim:

Por meio do jogo é possível perceber que as crianças estabelecem relações de afeto, criam laços de amizade ou de inimizade, fazem escolhas (qual carta jogar, por quem torcer), criam e solucionam conflitos, incluem e excluem determinadas crianças, criam regras e reinventam essas regras de acordo com o jogador. (Diário de Campo n. IV).

Nessa prática social, as crianças construíram conhecimentos, não apenas de “conteúdos” das disciplinas escolares, mas conhecimentos para a vida, aprenderam a se relacionar, a respeitar umas as outras, a fazer escolhas e manifestar preferências e interesses. Sobre isso, Oliveira et al. (2014) apontam que os conhecimentos que são construídos nas práticas sociais das quais participamos nos formam e que essa formação ocorre em parceria, em colaboração com aqueles que convivemos, uma vez que “Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares.” (OLIVEIRA et al., 2014, p.35).

Durante o recreio, as crianças se relacionaram com outras crianças da escola, assim, crianças de diferentes idades tiveram a oportunidade de se relacionar com outras turmas, com as quais não conviviam diariamente em sala de aula. Isso proporciona, conforme aponta Oliveira et al. (2014) múltiplas redes relacionais e múltiplas redes de construção de conhecimento, permitindo conhecer diferentes modos de ser, pensar, agir e principalmente diferentes modos de brincar, ampliando o repertório de apropriação e produção de cultura lúdica infantil.

As crianças acompanhadas se organizaram em diferentes grupos para brincar, a partir de amizades já existentes ou mesmo tentativas ainda sutis e tímidas de novas parcerias, essas últimas fomentadas por algumas crianças que convidaram outras para brincar, inicialmente sem vínculo de amizade construído. Encontrar caminhos para lidar, por exemplo, com conflitos gerados por interesses diferentes nas brincadeiras; lidar com as regras da escola e a produção do brincar infantil (como não correr no espaço do recreio para não se ferir); tomar decisão coletiva sobre ‘brincar de quê?’ e criar diferentes estratégias individuais para o desenvolvimento de uma brincadeira que aconteceu em grupo foram outros processos educativos identificados nessa prática social de brincar, considerada como parte das culturas da infância.

[...] algumas crianças estão “tirando” 2 ou 1 e perguntei do que elas iam brincar; uma das meninas me disse que iam brincar de pega-pega, então, considerando que é uma regra da escola não correr, eu perguntei: Como vocês brincam de pega-pega se não pode correr? Ela me respondeu prontamente dizendo que eles haviam mudado a brincadeira, que eles andavam rápido e quem tinha que pegá-los ia andando bem devagar, mas que não podia trapeçar. (Diário de Campo n. I).

Esses trechos evidenciam que dentro da escola havia regras que precisavam ser respeitadas, até por razão de segurança das crianças (de modo que não se machucassem ao brincar). Assim um grupo de crianças criou uma nova estratégia para lidar com a situação e que exigiu que todos os que estavam inseridos naquele grupo seguissem essas regras, de modo que brincadeira pudesse ser desenvolvida. Pensando nessa criação coletiva de estratégias entre as crianças que pertencem a um mesmo grupo, Borba (2009) aponta que as

crianças criam em parceria estratégias para lidar com determinadas situações e problemas que surgem, partilhando formas próprias de compreensão de mundo.

De acordo com essa autora, culturas da infância são formas de ação social contextualizadas, sendo uma construção coletiva das crianças frente aos espaços em que estão inseridas. “É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes.” (BORBA, 2009, p.144).

Com a inserção no grupo de crianças que “batiam cartinhas”, anunciado por elas como ‘bater bafo’ foi possível identificar como ocorreu a criação de estratégias nesse jogo. Mesmo existindo regras pré-existentes necessárias para o desenvolvimento desse jogo, algumas crianças, no decorrer da prática, criaram estratégias para modificar (e “burlar”) essas regras, sendo algumas delas para favorecimento próprio. Um exemplo disso ocorreu quando algumas crianças, de forma intencional, mas desapercibido pelos seus parceiros de jogo, passaram a saliva na mão ou assopraram a mão para colar a carta, facilitando que a mesma virasse.

Sendo uma linguagem, brincar expressa valores, costumes, condutas e hábitos do contexto social e cultural da criança e que também são transmitidos como processos educativos. “Ela brinca com o poder, com a vida, com a morte, com o proibido [...]” (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 20). No contexto de vivência cultural em uma sociedade competitiva, uma nova estratégia para vencer o jogo pode ser compreendida pelas crianças como algo justificável, mas que no âmbito educativo exige intervenção pedagógica problematizando essa questão.

Hoje, Nicolas também tentou “burlar” fazendo grude durante o jogo, todas as crianças diziam que havia sido grude e ele negava. Observei algumas das estratégias que ele usa para conseguir virar a cartinha. Antes de bater, ele junta as duas mãos em forma de cone e “sopra” dentro delas, esquentado, assim, quando ele bate na cartinha ela gruda com mais facilidade. (Diário de Campo n. IV).

Por outro lado, os resultados também revelaram que algumas estratégias de jogo foram criadas e aceitas por um coletivo de crianças, para facilitar o desenvolvimento do jogo, conforme retrata a cena:

Hoje, durante o intervalo do recreio muitas crianças passaram pela mesa que estava no pátio da escola. Todas às vezes que eu ia “bater cartinha”, a minha mão grudava na carta, então as crianças me sugeriram que eu esfregasse a mão na mesa, para tirar o suor. Jaqueline fazia isso o tempo todo e a mesa começou a ficar manchada, com marcas de sujeira. Neymar dizia que isso estava acontecendo porque a mão dela estava suja, Jaqueline apenas dava risada. (Diário de Campo n. VI).

Sommerhalder e Alves (2011) apontam que é no “como se” da brincadeira que as crianças buscam alternativas para lidar com as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo. Para compreender a criação coletiva de estratégias entre as crianças que pertencem a um mesmo grupo, os estudos de Borba (2009) examinam que:

Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente

estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. (BORBA, 2009, p.145).

Ainda para essa autora, ao partilhar formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo cria-se o pertencimento a esse grupo e ao mundo social e cultural. Assim, as práticas sociais, nesse estudo em particular o brincar, permitem a construção da pessoa e também da coletividade (OLIVEIRA et al., 2014).

Além das estratégias que as crianças criaram para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, outros processos educativos foram gerados a partir de estratégias construídas durante os momentos do lanche escolar, que ocorreram no recreio.

Giovana e Mariane logo me viram e disseram oi. Hoje, Giovana havia levado um iogurte de potinho e o tomava sem colher. Ela dividia também o iogurte com Mariane. Giovana me disse que encontrou um jeito de conseguir comer sem colher, tomando o iogurte, pois não havia levado e como o iogurte estava bem líquido não precisava da colher. (Diário de Campo n. VII).

Como eu estava próxima a Mariane ela me entregou um pacote de biscoitos e pediu para que eu a ajudasse a abrir. Era um pacote de biscoitos recheados de chocolate; a embalagem era transparente e muito difícil de abrir, não tinha aquelas famosas “fitinhas vermelhas” de puxar. Tentei abrir de várias maneiras, mas eu também não consegui. Giovana que estava observando a situação disse para Mariane que ela deveria rasgar a embalagem com o dente, que aquela embalagem de biscoitos era difícil mesmo de abrir, e que ela sempre fazia desse modo. (Diário de Campo n. V).

Ao se depararem com diferentes desafios e possíveis situações problemáticas, as crianças criaram novas estratégias e com isso, formas para lidar com as situações. No primeiro trecho de diário, a fala de Giovana revelou que ao ficar sem a colher e, após observar o estado líquido do iogurte, ela criou uma estratégia para conseguir apreciar o alimento.

No segundo trecho, considerando o comentário de Giovana, compreende-se que ela já lidou com essa situação em outro momento, e assim compartilhou com a colega uma forma de resolução do problema: “abrir com o dente”. Ao ver que sua amiga Mariane estava passando pelo mesmo problema apontou-lhe um jeito de fazer, uma vez que Giovana já tinha um saber sobre aquele objeto, a embalagem de biscoitos. Nessa situação, Giovana compartilhou com Mariane saberes que provavelmente havia adquirido em outro contexto.

Com isso, ao se depararem com diferentes desafios ao brincar, as crianças criaram estratégias. Sobre isso, Oliveira et al. (2014) apontam que as pessoas relacionam o aprendido em uma prática social com o que estão aprendendo em outros espaços e usam dessas aprendizagens para construir outros conhecimentos. A brincadeira “é um espaço em

que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si própria e sobre o mundo que as cerca.” (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 20).

Ao se verem desafiadas, as crianças construíram estratégias de forma coletiva ou individual; essas estratégias podem ter sido novas ou já foram utilizadas em outros contextos ou momentos de brincadeira. O brincar necessita de habilidades, encontros e acordos daqueles que aceitam participar, uma vez que:

[...] a atitude de quem brinca não é de simples prazer e de fácil contentamento, é um viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião. (PEREIRA, 2001, p.90).

Brincar requer fazer escolhas, tomar decisões, desafiar o determinado, interagir, pois é nessa prática social que a criança aprende o significado e o sentido, por exemplo, da competição e da cooperação.

Estes resultados revelaram que algumas estratégias foram construídas e compartilhadas pelo grupo brincante de crianças, enquanto outras foram construções individuais e vistas como “quebra de regras”. Essa decisão do compartilhado pelo grupo ou do instituído apenas por uma criança foi identificada a partir do acompanhamento dos acordos feitos por elas durante a brincadeira, pois “os rumos da brincadeira não estão dados a priori, ou seja, a criança não sabe de antemão os desdobramentos da brincadeira [...] e, é este não saber, este desconhecimento que a mantém brincando” (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 21).

Considerações finais

Brincar foi vivido por esse grupo de crianças como a principal prática social desenvolvida no recreio escolar. Pelo fato do brincar não ser considerado como uma prática social valorizada em nossa sociedade, pode ocorrer uma dificuldade em reconhecer que essa prática é geradora de processos educativos, ocasionando assim no contexto escolar uma forte cisão entre a hora de brincar” e a “hora de estudar”; a “hora da diversão” e a “hora de atividades sérias”.

A identificação e a compreensão de alguns processos educativos que decorrem da brincadeira no momento do recreio se constituem em importantes elementos para pensar a educação escolar de crianças e, em especial as práticas pedagógicas em sala de aula.

Investigar processos educativos em práticas sociais de crianças do ensino fundamental é colaborativo nas discussões sobre as práticas pedagógicas que ocorrem em salas de aula, haja vista que o acompanhamento do brincar possibilitou o conhecimento mais aprofundado e verdadeiro sobre as crianças, a confirmação do interesse que elas possuem pelo brincar e com isso, do modo como elas compreendem e representam a realidade. Freire (2003) ensina que não basta apenas ouvir e conhecer, para que ocorra um processo de ensino compromissado e problematizador, mas é indispensável partir do que as crianças trazem para ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Considera-se a necessidade de outros estudos nesse campo, de modo a aprofundar os conhecimentos científicos sobre o brincar de crianças em recreios escolares, desvelando outros processos educativos decorrentes dessa prática social e que possam ser colaborativos

nas discussões sobre uma pedagogia para a infância que tenha o lúdico como elemento integrador das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

BORBA, A. M.. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para compreensão das culturas da infância. *Revista Educ. foco, Juiz de Fora*, v.13, n.2, p.139-156, set. 2008/ fev. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. Notas de campo. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p.19-32.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

KISHIMOTO, T.M. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010. Texto de Consulta Pública.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.105-116.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONI, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs). *Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

PEREIRA, E. T. Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo, Lúdico. *Revista Presença Pedagógica*, v.7, n. 38, mar./abr. 2011, p.88-92.

RIBEIRO JUNIOR, D.; SOUZA, E. S.; SOUSA, F. R.; TEIXEIRA, I. M. C.; OLIVEIRA, M. W. Educar-se em grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. *Revista Pedagógica, Chapecó*, v.15, n.181, p.45-58, 2013.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

A estatística sob a ótica dos alunos do curso de administração pública da faculdade de ciências e letras de Araraquara

Juliana Bueno da SILVA¹
Camila Fernanda BASSETTO²

Ao longo da vida escolar, o aluno é submetido a várias situações de ensino e muitas modificações podem ocorrer em seu pensamento, sentimento e ações. Nessa perspectiva, compreender como se relacionam as atitudes com outras variáveis associadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes pode auxiliar os docentes no planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem de uma disciplina.

A utilização dos métodos estatísticos tem se ampliado entre os acadêmicos e pesquisadores nos mais diversos campos de atuação e também nas instituições de ensino superior, devido à necessidade de profissionais capacitados em lidar com grande quantidade de informações, processadas em tempo mínimo, e com domínio de técnicas de análise de dados que fundamentem a tomada rápida e segura de decisões baseada na inferência de dados amostrais. A relevância atribuída à Estatística justifica a presença da disciplina não só nos cursos de ciências exatas, mas também nas áreas biológicas e humanas. Nos cursos de ciências aplicadas, sua inclusão visa capacitar os alunos na utilização dos métodos estatísticos como ferramenta de apoio na resolução de problemas.

Especificamente para alunos dos cursos de ciências aplicadas, como a Administração Pública, muitas vezes é difícil estabelecer uma relação entre a Estatística e as situações características de suas profissões, enfrentando grandes dificuldades na disciplina, o que resulta em um baixo desempenho no curso. Tal dificuldade deve-se, entre outros, ao fato de ter de lidar com conceitos abstratos, notações e terminologias um tanto complexas e com problemas do mundo real que envolvem tomadas de decisões em condições de incerteza, resultando em atitudes negativas em relação à estatística. Outro ponto que contribui para a falta de interesse do aluno é ter a matemática como linguagem e a ausência de uma base adequada de conhecimentos matemáticos. Esses dois fatores afetam negativamente o aprendizado e tornam a Estatística uma das competências mais fracas adquiridas durante a Universidade.

Considerando a importância da estatística para a formação de pesquisadores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, e também de cidadãos de uma sociedade que vem se tornando cada vez mais tecnológica e informatizada, há a preocupação na Educação Estatística sobre a maneira como os alunos aprendem, sendo necessário, muitas vezes, mudar o conteúdo da estatística e seu discurso para proporcionar aos alunos o uso do pensamento estatístico e de seus métodos em problemas reais. Dessa forma, é necessário

¹Graduanda em Administração Pública – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Brasil – juliana_bueno@fclar.unesp.br.

²Departamento de Ciências da Educação – Faculdade de Ciências e Letras–Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Brasil – camilafclar@gmail.com

conhecer as atitudes dos alunos em relação à Estatística, pois, atitudes positivas podem determinar interesse pelo estudo da matéria e atitudes negativas podem revelar dificuldades de aprendizagem. Assim, o conhecimento do perfil de atitudes pode ajudar os educadores a delinear estratégias de ensino, uma vez que, à medida que os alunos se envolvem com a disciplina seu comportamento muda, influenciando na aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é identificar qual é a atitude dos alunos de graduação do curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara em relação à Estatística, buscando traçar os perfis atitudinais dos alunos que já cursaram, estão cursando e que ainda irão cursar a disciplina, assim como os pontos positivos e negativos e a aceitação da disciplina como fator relevante para a formação profissional. Para os estudantes que ainda irão cursar a disciplina, buscar-se-á identificar o que esperam aprender e se atribuem importância à Estatística. E a partir dos resultados obtidos auxiliar com estudos que demonstrem que a preocupação e as atitudes negativas influenciam negativamente no aprendizado e no sucesso do aluno.

O artigo está estruturado em seções incluindo esta introdução. Na seção dois apresenta-se uma breve revisão de literatura destacando estudos realizados sobre as atitudes em relação à Estatística. Na terceira seção é realizada uma análise empírica utilizando-se das respostas obtidas a partir da aplicação do questionário SATS aos alunos graduandos em Administração Pública na FCL e, finalmente, na seção quatro são apontados os principais resultados desta pesquisa.

Atitudes em relação à estatística

A literatura mostra que a Administração, em geral, recebe grande influência das ciências exatas que lhe disponibilizam ferramentas de apoio ao processo decisório e, mesmo frente às dificuldades, o conhecimento da Estatística constitui uma ferramenta fundamental para sistematizar, analisar e interpretar os dados da realidade.

Pesquisas mostram que um ambiente de aprendizagem positivo impacta nas atitudes e na aprendizagem do aluno. Sentindo-se confiante e confortável no ambiente de aprendizagem, o aluno poderá estar mais disposto a aprender. Conforme Silva et al. (2002) para que as atitudes em relação à estatística sejam positivas, é preciso que o professor da disciplina esteja motivado para aplicar estratégias estimulantes, pois, no momento em que o aluno percebe que está entendendo o conteúdo e está encontrando aplicação no seu cotidiano acadêmico e pessoal, as mudanças de atitudes começam a se efetivar. Para Pozo (1998), diferentes procedimentos de aprendizagem leva o aluno a buscar responder e construir um novo caminho para a aprendizagem, tornando-se agente participativo e atuante no processo.

Gal et al. (1997) afirmam que as atitudes dos alunos em relação a Estatística poderiam surgir das atitudes em relação a Matemática, ou seja, se o aluno acredita que Estatística é Matemática, suas atitudes em relação a uma são transferidas para a outra. Por isso, há discordância entre Hand (1998), Stuart (1995) e Senn (1998) da redução ou não dos ensinamentos matemáticos no curso de Estatística. Contudo, as disciplinas são muito relacionadas, pois para a compreensão da Estatística é necessário uma boa base e domínio matemático. Há autores como Hand (1998) e Stuart (1995) que defendem a simplificação da matemática na formação dos usuários da Estatística. Por outro lado, Senn (1998)

considera que a teoria matemática exerce papel fundamental no desenvolvimento e aplicação da Estatística.

Analisando as atitudes em relação à estatística e à matemática, Silva et al. (2002) destacam que a utilização da matemática nas disciplinas de Estatística é uma questão muito discutida, salientando “a importância de reforçar o fundamento da matemática quando o ensino é voltado para a formação de estatísticos, enquanto seria mais produtivo um conteúdo reduzido de matemática quando os estudantes serão, no futuro, apenas usuários dessa ferramenta” (SILVA et al., 2002, p. 219). Os resultados obtidos pelos autores mostram que os alunos reconhecem a importância da estatística para a vida pessoal e acadêmica e a consideram uma ferramenta confiável. Mesmo assim, estudantes da área de ciências humanas apresentam um sentimento negativo tanto em relação à estatística quanto a matemática. Segundo Vendramini et al. (2002), embora o papel da Estatística seja reconhecido no meio acadêmico e social pelos alunos, o aprendizado pode ser influenciado negativamente por uma imagem pré-estabelecida e vinculada à disciplina.

O National Council of Teachers of Mathematics (1989) – NCTM, alerta os alunos para que entendam a diferença entre a característica de certo e errado do pensamento matemático e a natureza dos resultados em estatística, reconhecendo assim que a estatística tem papel fundamental como intermediário entre a exatidão da matemática e a natureza ambígua de um mundo dependente da opinião individual. Logo, o aluno deveria sair de um curso de estatística com prontidão para pensar estatisticamente.

Stuart (1995) e Silva et al. (2002) apoiam o reforço do fundamento matemático quando o ensino é voltado para a formação de estatísticos, e ensino reduzido para aqueles que serão apenas usuários das ferramentas estatísticas. Nelder (1986) e Senn (1998) acreditam que seria impossível desenvolver a teoria estatística sem o corpo de teoria e a notação matemática, e que apesar da utilização de softwares estatísticos diminuam os esforços para se entender o fundamento matemático da análise, quanto mais fundamento matemático o sujeito possuir, menos será a probabilidade de cometer erros. Segundo Quintino, Guedes e Tozzo. (2001), estas dificuldades com a Estatística leva ao baixo desempenho e desinteresse, e por esse motivo, os alunos devem ser estimulados ao máximo para se sentirem capazes de executar a teoria. Conforme destaca Pietrocola (2001), a atitude do aluno reflete o modo como o mesmo entra em contato com o conteúdo.

A necessidade de priorizar o pensamento estatístico é muito discutida, mas o que predomina ainda é o pensamento matemático. Por isso, é necessário desenvolver o pensamento estatístico, pelo menos para usuários e estatísticos práticos, por meio da utilização de problemas estatísticos, possibilitando a compreensão da estrutura estatística. Para Nolan e Speed (1999),

os alunos têm dificuldade em aplicar os conceitos estatísticos aprendidos em sala de aula em contextos independentes, tanto no trabalho como em problemas reais ou mesmo em outras disciplinas do curso. Isso ocorre por não conseguirem estabelecer uma relação entre a utilização da Estatística e situações reais típicas de sua profissão. (NOLAN; SPEED, 1999, p. 370).

Stuart (1995) afirma que ensinar Estatística utilizando os problemas cotidianos é uma maneira de familiarizar os estudantes com os conceitos estatísticos, uma vez que, na maior parte não há a contextualização dos exercícios e os alunos não conseguem relacionar o que aprendem em sala de aula com situações reais. Para Viali (2002), um ensino baseado

em manipulações de fórmulas, desprovido de contexto e dissociado da realidade não desperta interesse do aluno.

A falta de favorecimento do raciocínio estatístico se deve a visão determinista difundida na formação do ensino fundamental, médio e até da graduação. Segundo Bonafé et al. (2010), o ensino da Estatística inicia-se na graduação para que os estudantes se familiarizem com seus princípios e técnicas. Os autores mostraram que os alunos exibiram atitudes positivas em relação à estatística, considerando-a importante para seus estudos e pesquisas.

As atitudes são respostas aprendidas ou reações emocionais condicionadas e um de seus efeitos é formar predisposições que decidem a direção a ser tomada diante de possíveis alternativas quando o sujeito está diante de novas condições. As atitudes são aprendidas e, para que isso ocorra, o sujeito precisa ter tido algum contato com o objeto da atitude (Asch, 1952). Para Pedrão et al. (2002), as atitudes são aprendidas e, portanto, passíveis de mudanças. Dessa forma, quando se tem conhecimento das atitudes dos estudantes é possível agir modificando o ensino, para transformar uma atitude desfavorável em favorável. Mantovani e Gouvêa (2012) também mostraram que houve mais atitudes positivas em relação à Estatística, o que pode se relacionar ao fato de os alunos considerarem a disciplina importante para sua carreira e também a inovação por parte do docente, trazendo exemplos reais e aplicações a situações que serão enfrentadas pelos alunos, o que pode ter influenciado as atitudes positivas. Já na pesquisa de Berlikowski e Viali (2013), a análise das atitudes e imagem em relação à estatística, os alunos reconheceram a importância da disciplina, mas apresentam dificuldades para o seu entendimento, resultando em uma atitude e imagem negativa.

A literatura mostra que, embora a maioria os alunos concorde que a estatística é fundamental tanto acadêmica e quanto socialmente, as atitudes exibidas frente à disciplina são diversas, ora positivas ora negativas, de acordo com cada contexto analisado. Na próxima seção apresenta-se a análise empírica realizada considerando informações sobre os alunos do curso de Administração Pública da FCL no que se refere à disciplina estatística, a qual faz parte desta graduação.

Atitude dos alunos de administração pública da FCL frente à estatística: análise empírica

Na presente pesquisa foi utilizado, como instrumento de medida, o questionário SATS – Survey of Attitudes Toward Statistics³ (traduzido e adaptado), o qual é estruturado em 28 afirmações que consideram aspectos afetivos e cognitivos em relação à estatística. Para mensurar o nível de concordância do estudante em relação a cada afirmação, no questionário SATS é considerada uma escala do tipo Likert de cinco pontos, variando de um a cinco. As afirmações de caráter positivo apresentam um aspecto favorável à estatística, enquanto as de caráter negativo apresentam um aspecto desfavorável.

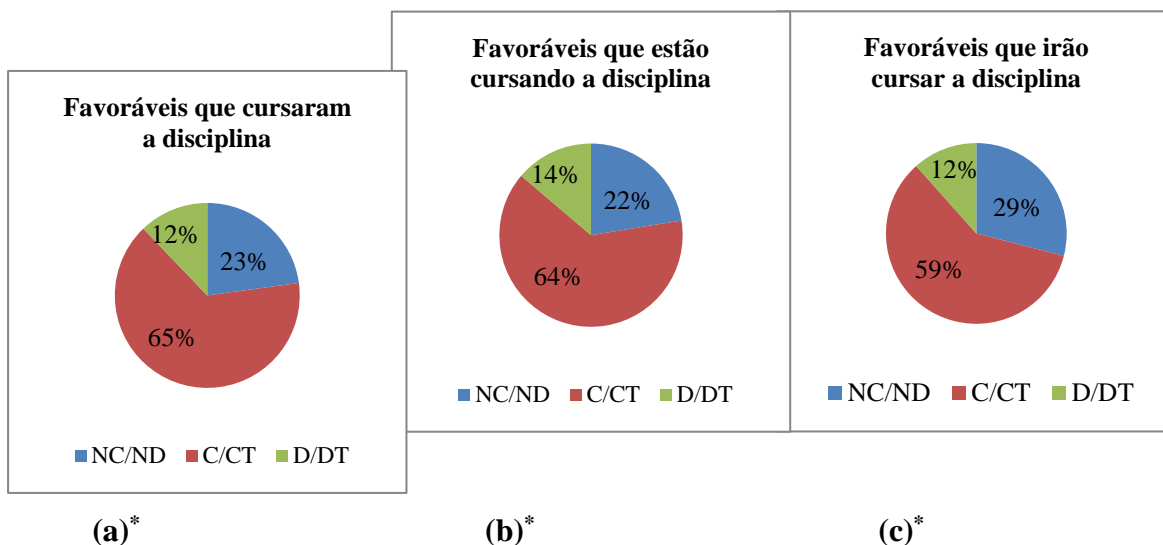
A coleta dos dados se deu por meio da aplicação do questionário aos alunos no curso de Administração Pública, em todos os períodos, incluindo aqueles que cursaram a disciplina, os que estão cursando e também os que ainda vão cursar, distribuídos entre o

³O questionário SATS traduzido pode ser visto em Mantovani et al. (2009).

primeiro e o quarto anos, resultando em 247 respondentes⁴. As afirmações do questionário foram alocadas em quatro categorias, isto é, favoráveis à estatística, desfavoráveis à estatística, aquelas que expressam dificuldade com estatística e as afirmações que caracterizam medo da estatística. Para cada categoria, foram selecionadas três afirmações para compor a análise⁵.

Na categoria “favoráveis à estatística”, para as afirmações analisadas, foi possível observar um resultado positivo, pois a maior parte dos alunos apresentou respostas favoráveis à disciplina. Considerando o total de alunos que já cursou, 65% mostraram-se favoráveis à estatística. Para os que estão cursando, o percentual foi de 64% e para aqueles que irão cursar, 59% mostraram-se favoráveis à estatística. Tais percentuais são ilustrados nas Figuras 1a, 1b e 1c, respectivamente.

Figura 1. Alunos favoráveis à estatística que cursaram, estão cursando e cursarão a disciplina.



* NC/ND, C/CT e D/DT indicam, respectivamente, respostas do tipo “não concordo nem discordo”, “concordo ou concordo totalmente” e “discordo ou discordo totalmente”.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados coletados.

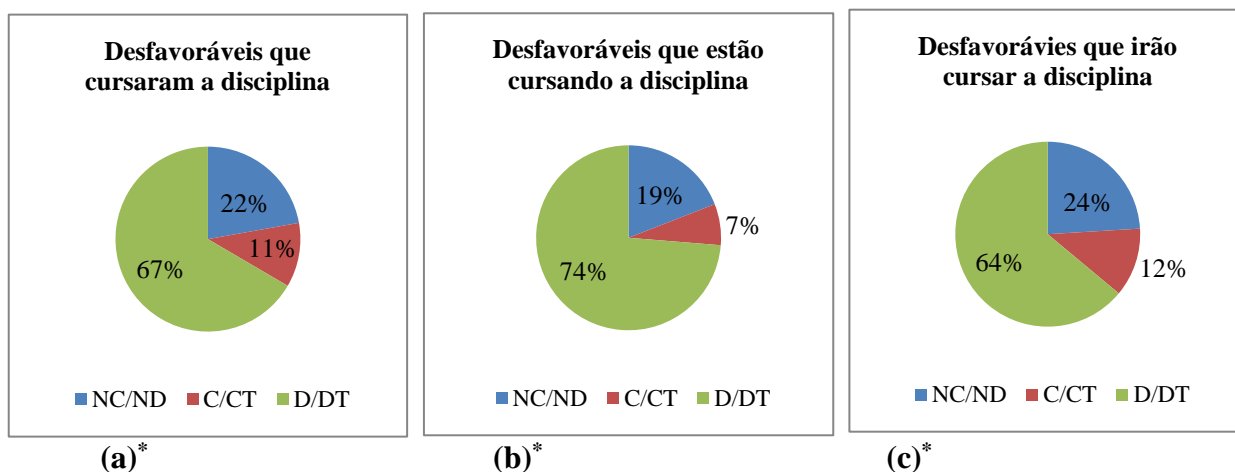
Considerando as afirmações analisadas pertencentes à categoria denominada “desfavoráveis à estatística”, 67% dos alunos que cursaram a disciplina discordaram das afirmações desfavoráveis, entre o que estão cursando a quantidade foi de 74% e dos alunos que

⁴No primeiro ano do curso, 69 alunos responderam o questionário, sendo 37 do período diurno e 32 do período noturno. No segundo ano, o número de respondentes foi 65, sendo 35 do período diurno e 30 do período noturno. No terceiro ano, 62 alunos responderam o questionário, divididos em 37 no período diurno e 25 no período noturno. No quarto ano, 51 alunos participaram da pesquisa, sendo 21 do período diurno e 30 do período noturno.

⁵Favoráveis à estatística (afirmações 1, 5 e 15), desfavoráveis à estatística (afirmações 16, 19 e 25), expressam dificuldade (afirmações 6, 20 e 27) e expressam medo (afirmações 2, 14 e 21).

irão cursar a disciplina, 64% discordaram das afirmações desfavoráveis, evidenciando que, nos quatros anos do curso de Administração Pública da FCL, a maior parte dos alunos não se mostrou desfavoráveis à estatística.

Figura 2. Alunos favoráveis à estatística que cursaram, estão cursando e cursarão a disciplina.

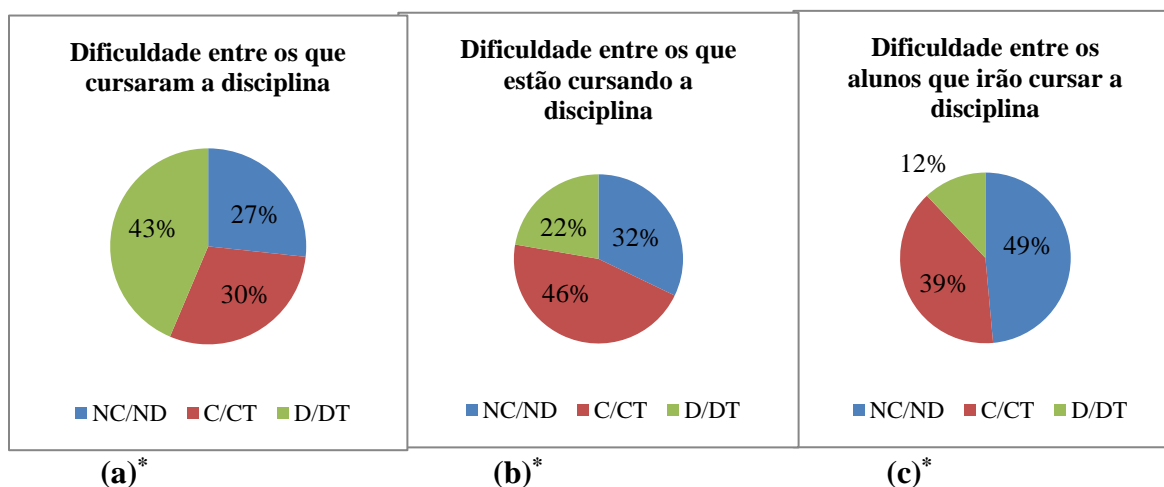


* NC/ND, C/CT e D/DT indicam, respectivamente, respostas do tipo “não concordo nem discordo”, “concordo ou concordo totalmente” e “discordo ou discordo totalmente”.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados coletados.

Para as afirmações pertencentes ao que se intitulou “dificuldade com estatística”, as respostas foram variadas.

Figura 3. Dificuldade em estatística para os que cursaram, estão cursando e cursarão a disciplina.



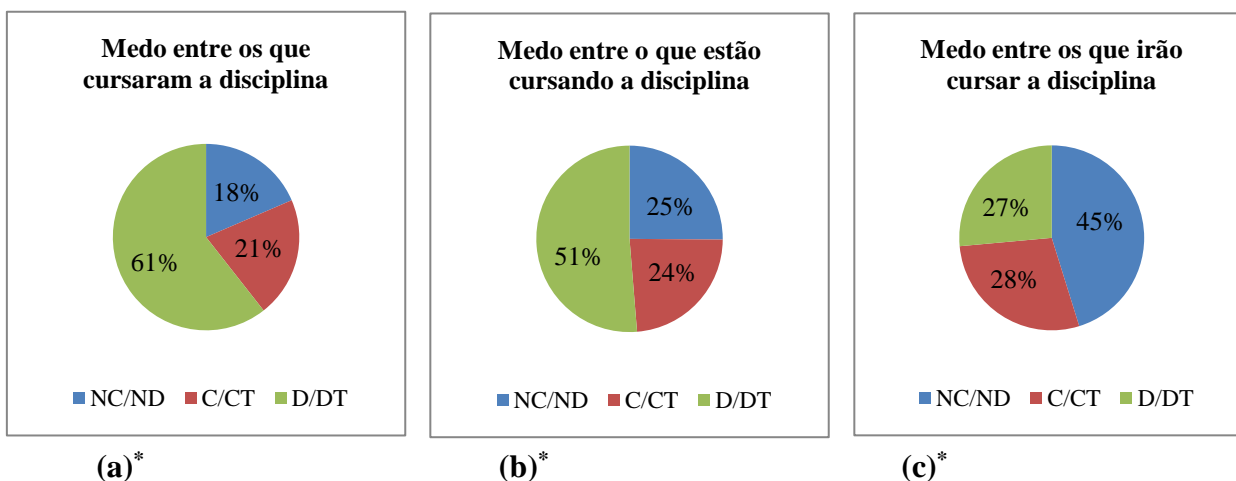
* NC/ND, C/CT e D/DT indicam, respectivamente, respostas do tipo “não concordo nem discordo”, “concordo ou concordo totalmente” e “discordo ou discordo totalmente”.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados coletados.

Entre os alunos que cursaram a disciplina, 43% discordam das afirmações, ou seja, a maioria deles afirmou não ter tido dificuldade com a disciplina. Para os alunos que estão cursando a disciplina, 46% concordaram com as afirmações que expressam dificuldade e, considerando os alunos que irão cursar a disciplina, 49% não concordaram nem discordaram e 39% concordaram com as afirmações de dificuldade com estatística, evidenciando que aproximadamente 60% dos alunos que irão cursar a disciplina acreditam que terão dificuldades.

Na categoria denominada “medo da estatística”, entre os alunos que cursaram a disciplina, 61% discordam das afirmações que caracterizam medo da estatística, sugerindo que a maioria compreende o importante papel que a mesma desempenha sobre todas as áreas. Dos alunos que estão cursando a disciplina, 51 % discordam das afirmações e entre os que cursarão a disciplina, 45% não concordam nem discordam das afirmações que expressam medo da Estatística.

Figura 4. Medo da estatística entre os que cursaram, estão cursando e cursarão a disciplina.



* NC/ND, C/CT e D/DT indicam, respectivamente, respostas do tipo “não concordo nem discordo”, “concordo ou concordo totalmente” e “discordo ou discordo totalmente”.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados coletados.

Dessa forma, observamos que os alunos do curso de Administração Pública da FCL são favoráveis ao ensino de Estatística, o que pode ser confirmado com os dados obtidos nas afirmações favoráveis e desfavoráveis à Estatística. Nota-se também que os alunos que estão cursando e que irão cursar a disciplina acreditam que terão dificuldades e os alunos que irão cursar a disciplina também expressaram ter medo da Estatística.

Conclusão

A Estatística é uma ciência importante e muito utilizada em praticamente todas as áreas de conhecimento, cujo campo de aplicação tem se ampliado devido à necessidade de tomada rápida e segura de decisões, principalmente para os administradores. Por isso,

conhecer o perfil atitudinal dos alunos em relação à estatística é relevante, pois permite compreender os sentimentos em relação à disciplina, permitindo que o docente busque novas formas de ensino.

O presente estudo buscou conhecer a atitude dos alunos do curso de graduação em Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara em relação à Estatística.

Por meio da análise realizada utilizando as respostas obtidas a partir da aplicação do questionário SATS aos alunos do primeiro ao quarto anos, foi possível observar que a disciplina é aceita pela maioria dos alunos, os quais a consideram um fator relevante para a formação profissional. Dentre os alunos que irão cursar a disciplina, os resultados mostraram que há uma significativa quantidade (49%) que não concorda nem discorda com a afirmação que considera a existência de dificuldade com a disciplina. Por outro lado, número grande (39%) de alunos que concordam que há dificuldade com a estatística e a maior parte (73%) afirma ter medo da disciplina. Para os alunos que estão cursando a disciplina, notou-se que a maior parte não tem medo, mas concordam que têm dificuldade com a Estatística. Já para os alunos que cursaram a disciplina, a maior parte dos alunos afirma não ter dificuldade nem medo da disciplina.

Dessa forma, apesar das variações quanto aos sentimentos de dificuldade e medo, de modo geral, a Estatística é aceita pelos alunos, pois a maioria apresenta um sentimento positivo em relação a esta. Podemos afirmar também que a maior parte dos alunos, de todos os anos, atribuem importância à estatística.

Referências:

BERLIKOWSKI, M.E.; VIALI, L. Análise das atitudes e imagem em relação à estatística: um estudo comparativo com alunos da graduação. In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013. Canoas – RS. ULBRA. p. 1-12.

BONAFÉ, F.S.S.; LOFFREDO, L.C.M.; CAMPOS, J.A.D.B. Atitudes em relação à Bioestatística de discentes e docentes da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara-UNESP. Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada, n.31(2), p.143-147, 2010.

MANTOVANI, D.M.N.; GOUVÊA, M.A. Estatística aplicada à administração: um estudo de atitudes versus desempenho do aluno. Revista Ibero-americana de Educação, n. 58/2, p. 1-12, 2012.

MANTOVANI, D.M.N. et al. Atitudes dos alunos do curso de ciências sociais aplicadas em relação à Estatística. Revista de Ciências da Administração, v.11, n.25, p.36-67, 2009.

NOLAN, D.; SPEED, T.P. Teaching Statistics Theory Through Applications. The American Statistician, v. 53, n. 4, 1999, p. 370-375.

QUINTINO, C.A.A.; GUEDES, T.A.; TOZZO, A.B. Análise estatística das atitudes dos alunos de iniciação científica da Universidade Estadual de Maringá, em relação à disciplina Estatística – 2000. Maringá. Acta Sci., 2001, v.23, n.6, p. 1523-1529.

SILVA, C.B. et al. Atitudes em relação à estatística e à matemática. Psico-USF, 2002, v.7, n.2, p. 219-228.

A avaliação da aprendizagem: um olhar discursivo do campo acadêmico

Crislainy de Lira GONÇALVES¹
Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA²

As discussões acerca da avaliação da aprendizagem, têm garantido espaço entre muitas pesquisas e produções publicadas nos últimos anos no Brasil. No entanto, a despeito da quantidade de estudos que estão sendo desenvolvidos na área, nota-se que comumente a avaliação é desenvolvida nas escolas na intenção de medir ou classificar a aprendizagem dos alunos, reproduzindo a ideia de que os “mais preparados” são aqueles que atendem aos objetivos postos pelo currículo, sendo excluídos do sistema escolar aqueles que não os atingem.

Frente a este cenário de exclusão presente na escola, entendemos assim como Fernandes (2006), que embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a “todos” a oportunidade de acesso, as práticas de classificação e mensuração, que visam excluir, continuam a ser reproduzidas pela escola. Isto leva a questionar sobre como a concepção dos professores acerca da avaliação da aprendizagem incide ou não na perpetuação destas práticas avaliativas com caráter classificatório e mensurador, visto que a atuação dos professores no que diz respeito às práticas avaliativas está intimamente ligada aos demais processos pedagógicos (MÉNDEZ, 2002).

Assim, na intenção de compreender as práticas dos professores neste processo avaliativo, entendendo que estes ocupam um papel fundamental para que este cenário de exclusão fomentado pela avaliação deixe de ser uma realidade, objetivamos discutir sobre as práticas avaliativas, enfatizando que estas incidem diretamente não apenas sobre aluno, como apresentamos acima, mas principalmente sobre o trabalho dos professores.

Balizados por estas percepções sobre a relação entre a avaliação e a prática profissional dos professores, apresentamos neste texto uma parte do levantamento do Estado do Conhecimento de uma pesquisa de mestrado intitulada: As práticas avaliativas de professores do Ensino Fundamental da região agreste de Pernambuco: um olhar sobre a elaboração e uso da avaliação no cotidiano escolar. A mesma dialoga com os estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos pelo Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais³.

¹ Mestranda em Educação Contemporânea. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) – Pós-graduação em Educação Contemporânea. Caruaru – PE – Brasil. 55002-970 – crislainy67@gmail.com.

² UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) - Caruaru – PE – Brasil. 55002-970 - nina.ataide@gmail.com.

³ Ressaltamos que esta pesquisa está vinculada ao projeto pesquisa intitulado “As práticas curriculares de professores-estudantes: uma análise do movimento entre os conteúdos da formação e a prática docente, coordenado pela professora doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e como colaborador e pesquisador o professor doutor Alexsandro da Silva. Financiados pelo CNPq (Edital Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 14/2013 - Universal / Universal 14/2013), FACEPE e PROPESQ.

Destarte, apresentamos neste recorte da nossa pesquisa parte do Levantamento do Estado do Conhecimento, que reuniu os trabalhos que foram publicados no período de 2004 – 2014 no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), assim como nos trabalhos publicados no GT de Didática (GT 4), de Formação de Professores (GT 8), e no GT do Ensino Fundamental (GT 13) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd).

Neste Levantamento, reunimos e analisamos os trabalhos que trataram sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas dos professores, isto porque compreendemos que a avaliação está direcionada a ambos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, considerando que neste processo não há aquele que somente ensina ou somente aprende, mas os que aprendem e ensinam concomitantemente. Abordamos a temática da avaliação enquanto um possível indicativo do processo de profissionalização, por entendermos que a avaliação, para além de trazer informações sobre o processo de ensino aprendizagem, também se caracteriza por preconizar a tomada de decisões por parte do professor.

Neste sentido, ao refletirmos sobre a tomada de decisão inerente à avaliação, logo vem à tona o fato de que os professores cotidianamente atendem a diversas exigências externas, advindas das políticas públicas, do currículo e da própria escola, sendo que estes segmentos sustentam uma concepção de avaliação que por vezes deve ser “seguida” também pelos professores. Desta forma, o ato de decidir se distancia cada vez mais da prática do professor, fazendo deste um mero aplicador de pacotes e propostas pedagógicas (CONTRERAS, 2005) que lhe podam o direito e dever profissional de decidir e intervir de forma autônoma nas situações cotidianas demandadas por sua profissão.

Devido a esta realidade que é exposta por Contreras, a existência de uma “profissão” docente é colocada em xeque, visto que para que um grupo de trabalhadores ocupe o status de profissão, é imprescindível a tomada de decisões (ROLDÃO, 2005). Isso porque, uma profissão consiste basicamente em um grupo de profissionais que conseguiu “controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho, [...] e que possui uma certa autonomia sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 27). Deste modo, para constituir-se e legitimar-se enquanto uma profissão, faz-se necessário que a docência, assim como as demais profissões, consiga estabelecer-se enquanto classe que possui um saber específico e especializado que lhes outorgue o poder de tomar decisões.

Após estas breves considerações sobre a tomada de decisão implícita ao ato avaliativo, o que torna as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores um contributo para o processo de profissionalização da docência, apresentamos algumas de nossas análises sobre a prática avaliativa dos professores, através da relação entre os sentidos apresentados nas produções discursivas acadêmicas acerca da temática em foco.

O movimento da prática avaliativa dos professores

Ao analisarmos os trabalhos publicados e os discursos que apresentavam acerca da prática avaliativa dos professores, pudemos visualizar que a avaliação não é um momento isolado, que está à margem, mas uma ação contínua que está integrada constantemente a

outros elementos que sobre ela interferem diretamente, o que indica que “seja na esfera institucional ou federal, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um reflexo do trabalho, dos objetivos e da estrutura do processo educativo que se expressa de forma global” (ALBUQUERQUE; LACANALLO, ENDIPE, 2010, p. 31). Isto indica que a prática avaliativa é uma prática social, que “está contaminada pelos valores que predominam, não somente no espaço específico da escola mas, também, pelas intenções e determinações do contexto mais amplo ao qual ela está inserida” (INEZ, ANPEd, 2007, p. 1).

Deste modo, entendemos que a avaliação da aprendizagem não consiste em um fenômeno neutro, mas pelo contrário, está carregada de objetivos e intenções que visam a formação de uma conduta específica para os sujeitos, o que implica em dizer que a avaliação está atrelada aos interesses que guiam a sociedade, o que a localiza enquanto um processo micro norteado por determinações macro estruturais. No entanto, as produções analisadas apontaram que a despeito das interferências advindas de um contexto macro, faz-se necessário que os professores desenvolvam através de sua prática uma avaliação comprometida com o aluno e com seu próprio trabalho, que seja formativa e contribua para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os trabalhos que analisamos, verificamos que a avaliação formativa consiste em “uma das modalidades de avaliação mais apta à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita” sendo também “um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação docente” (GOMES, ANPED, 2005, p. 6). O que evidencia que mesmo fazendo parte de um movimento mais amplo, cheio de interesses, é possível que o professor, ao instrumentalizar-se de uma prática intencional, desapegando-se dos padrões tradicionais que norteiam a avaliação, consiga galgar espaços de sua profissão que lhe permitam agir com maior autonomia sobre seu trabalho cotidiano.

Assim, Evangelista (EPENN, 2005, p. 4) afirma que “a avaliação formativa está implícita na relação diária entre o professor e seus alunos, tendo em vista o seu objetivo que é o de oferecer as melhores condições para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (p. 4). Vendo a avaliação sob a perspectiva do desenvolvimento do aluno e do professor enquanto profissional, este mesmo autor ainda reforça que “o importante é fazer com que as avaliações contínuas e didáticas estejam integradas, considerando que é preciso aprender a avaliar para poder se ensinar melhor. Por isso, avaliação e ensino não podem estar desvinculados” (p. 4).

Neste sentido, a avaliação formativa é apresentada como uma possível prática que possibilita aos professores obterem um maior domínio sobre o cotidiano de sua profissão, visto que deixando de ser um executor, o mesmo a passa a criar, refletir, recriar e ressignificar sua prática em função da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o que confere à profissão o reconhecimento enquanto grupo profissional que possui saberes específicos e indispensáveis à sociedade, não podendo ser realizado por “leigos”, mas apenas por profissionais especializados.

No entanto, mesmo apontando para tais avanços profissionais e educativos que podem ser trazidos através de uma avaliação formativa e a partir de uma efetiva mudança das práticas, as produções também atestaram que muitos docentes, em suas práticas avaliativas, ainda recorrem a velhas práticas de avaliação, caindo assim no comodismo. Desta maneira, “esquecem também das práticas de avaliação formativas, usando como

desculpa as normas e exigências das instituições, que servem a estes como escudo para manter suas práticas já ultrapassadas (ENDIPE, CAVALCANTE, 2010, p. 31).

Mainardes (ANPED, 2008) explica ainda que “as práticas avaliativas efetivamente utilizadas nas escolas geralmente exploram de forma frágil o potencial da avaliação formativa, e que, em muitos casos, a avaliação continua sendo utilizada com finalidades seletivas e classificatórias” (p. 10), o que indica a reprodução de antigas práticas que não fazem mais sentido para a complexidade social a qual nos encontramos hoje, a despeito dos avanços que os estudos vêm trazendo para a área da avaliação e das práticas avaliativas.

Contudo, apesar destas práticas estarem sendo reproduzidas mesmo depois destes significativos avanços, salientamos que estes não são fatores determinantes para uma mudança na forma de trabalho dos professores, visto que as mudanças das práticas, dos valores e atitudes podem ser mais complexas do que as mudanças na estrutura. Assim, “a lei pode estabelecer normas, critérios e orientações para alterações das práticas, porém, elas só efetivamente se concretizarão se os profissionais da escola tiverem muita clareza e consciência das consequências dessas mudanças” (LOPES, EPENN, 2013, p. 8).

Mendes (ENDIPE, 2008), também nos chama atenção para este fato ao afirmar que “mudar as práticas avaliativas não é algo simples. Convive-se por décadas com uma avaliação repressiva, excludente, a qual está arraigada, e por isso permeia as práticas vigentes. (p. 4). Embora reconheçamos que esta mudança não seja fácil, enfatizamos que a mesma é possível, assim como é eficaz, pois produzirá mudanças na prática educativa de forma geral e não isolada, visto que a “mudança das práticas de avaliação é acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade (OLIVEIRA; MORAIS, ENDIPE, 2006, p. 3).

Sabemos que as mudanças desejadas não são simples, assim como não são rápidas, no entanto, a despeito disto, os professores são os profissionais especializados para darem início a tais mudanças. Neste sentido, concordamos com Gomes (ANPED, 2005) ao afirmar que “os germes da mudança estão presentes na escola (p. 14). No entanto, questionamo-nos como os professores poderiam através de sua prática, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, promover ações propulsoras de mudanças.

Assim, dentre as possíveis ações a serem desenvolvidas com vista a mudanças efetivas, destacamos uma ação constituinte da prática avaliativa dos professores: o planejamento da avaliação. Tratando-se deste, Portugal (ENDIPE, 2008, p. 3), nos informa que “por se tratar de uma atividade que exige alguns cuidados e a definição de critérios, é correto afirmar que para avaliar com qualidade torna-se necessário planejar a avaliação, escolhendo os instrumentos e procedimentos adequados ao objeto a ser avaliado”.

A autora também menciona que no espaço escolar, o planejamento geralmente está direcionado às aulas, à metodologia que será aplicada, às atividades e o tempo que serão utilizados, no entanto, conclui através de seus achados em campo, que quando a discussão sobre ‘planejamento’ esteve atrelada à avaliação, a necessidade de planejá-la não foi amplamente percebida na prática de todas as professoras inseridas na pesquisa (ENDIPE, PORTUGAL, 2008, p. 3). Neste sentido, vale refletirmos quais seriam as dificuldades que circundam a realidade destes e os impedem de cumprir sua função como é esperado pelas políticas de avaliação e pelas pesquisas acadêmicas à luz das teorias específicas para o tema.

Dentre as possíveis dificuldades vivenciadas pelos professores, destacamos as interferências no trabalho dos mesmos. Neste sentido, Real (ENDIPE, 2006) afirma que os

professores, “sem se aperceberem da interferência que vem sofrendo na condução de seu trabalho, rendem-se à cultura de avaliação que se instala no contexto institucional, a partir de uma política configurada e implementada pelos órgãos centrais da administração educacional” (p. 6). É justamente por não perceber ou evitar tais interferências que o Estado, em seu papel regulador “intervêm procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas” (MAUÉS, EPENN, 2007, p. 4).

Ao refletir sobre esta questão em sua pesquisa, Araújo (ENDIPE, 2002) nos alerta para o fato de que a “avaliação é exercida como mecanismo amplo de controle do trabalho da escola e do professor, regulando-os e impondo-lhes uma organização hierarquicamente subordinada aos sistemas estadual, municipal e federal de educação” (p. 2). Esta subordinação impossibilita os docentes de tomarem decisões referentes a seu próprio trabalho e conseqüentemente ao processo avaliativo, o que inviabiliza o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa, que na contramão dos interesses do capital, valorize o processo do ensino-aprendizagem, e não seu produto.

Além do controle advindo do Estado, QUEIROZ (EPENN, 2007, p. 12) analisa que os professores comumente têm de lidar com outros tipos de pressão, como por exemplo, “pressão social (pais/comunidade), condicionantes culturais (autoritarismo e democracia)”, o que segundo a autora, são barreiras cognitivas para a aceitação da avaliação contínua (p. 12). Desta feita, os professores estão submetidos a todo instante às exigências de outros, o que impede-lhes de tomar uma postura crítica sobre os interesses que estão por trás da avaliação, e conseqüentemente de produzirem mudanças através de sua prática cotidiana.

Isto tem acarretado na diminuição ou até mesmo quase que na erradicação da autonomia dos professores, pois estes passam a ser meros reprodutores das exigências externas advindas do Estado, das políticas, da escola, dos pais dos alunos, do capital, etc. Sobre esta realidade, Jeffrey (ENDIPE, 2010) afirma que os professores não têm “liberdade de escolha”, o que resulta na exposição dos mesmos a dois discursos avaliativos muito presentes no interior da escola: “a avaliação qualitativa do ensino, que valoriza os processos de aprendizagem; a avaliação externa do rendimento escolar, que voltou-se para a produção dos indicadores da qualidade do ensino, a partir dos resultados padronizados (p. 8).

Assim, os trabalhos por nós analisados, apontam que entre estes dois tipos de discursos sobre a avaliação presentes nas escolas, os professores dão preferência ao último, visto que convencionou-se socialmente que este atesta através do sistema de notas não só as possíveis aprendizagens do aluno, mas também a qualidade do trabalho do professor.

Em função disto, nas páginas iniciais de nossa pesquisa, justificamos a necessidade de compreendermos as práticas avaliativas sob a perspectiva da profissionalização da docência, entendo que estas práticas são imbuídas por fenômenos diversos que reclamam do professor a vivência da profissionalidade e profissionalismo docente. Neste sentido, coadunamos com Lopes (EPENN, 2013, p. 4), ao refletir que “a mudança no sentido de uma avaliação mais humana, mais formativa, menos seletiva, talvez perpassasse pela voz dos professores. A avaliação é a ponta do nó que, ao se desatar, poderá desencadear muitas outras mudanças”. Diante do exposto, entendemos que a avaliação, por preconizar a tomada de decisões e maior autonomia do trabalho desenvolvido pelo professor em seu cotidiano, consiste em um elemento da prática educativa que pode contribuir no processo de profissionalização da docência.

Considerações

Diante da análise dos discursos veiculados nos diferentes espaços de produção acadêmica acerca das práticas avaliativas dos professores, pudemos perceber que a avaliação, por preconizar a tomada de decisões e maior autonomia do professor e seu fazer cotidiano, contribui para que os professores, apoiando-se em seus saberes, possam ter vez e voz para instituírem-se enquanto grupo profissional através de sua prática cotidiana. Isto implica em dizer que embora professorado consista em um grupo aberto ao diálogo, o mesmo não comunga com interferências externas que comprometam sua prática educativa-avaliativa e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos.

Pensar deste modo compreende em entender a prática cotidiana dos professores enquanto um forte contributo ao processo de profissionalização, visto que o mesmo não parte unicamente de instâncias superiores ou de um reconhecimento social da importância da profissão, mas da prática cotidiana de seus profissionais.

Referências

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida; LACANALLO, Luciana Figueiredo. Avaliação: distância entre teoria e prática. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG. p. 26 – 36.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. A avaliação formativa no contexto da formação de professores. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. Anais do XI ENDIPE. Goiânia: UFGO. p. 1 – 20.

CAVALCANTE, Lindinalva de Souza. Avaliação e suas implicações no curso de pedagogia. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG. p. 23 – 34.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Ciclo de formação: rupturas com avaliação tradicional em Santarém. In: EPENN, 17 ed., 2005, Belém. Anais do XVII EPENN. Belém : EDUFPA. p. 1- 8.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo. MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel G. (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: ANPEd, 28 ed. 2005. Caxambu: UFMG. p. 1 -16.

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza. Vozes docentes nas políticas e práticas de avaliação da Educação superior. In: ANPEd, 30 ed., 2007. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: UFMG. p. 1 – 18.

JEFFREY, Debora Cristina. Uma análise das práticas avaliativas docentes no espaço escolar: estudo de caso. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG. p. 2 – 13.

LOPES, Cloris Violeta Alves. Práticas avaliativas nas escolas públicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: uma análise dos professores em formação no PARFOR. In: EPENN 21 ed., 2013. Anais do XXI EPENN. Recife: UFPE. p. 1 – 19.

MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). In: ANPEd, 31 ed. 2008. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Caxambu: UFMG. p. 1 – 19.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação como instrumento de controle e regulação. In: EPENN, 18 ed., 2007. Anais do XVIII EPENN. Maceió: EDUFAL. p. 1 – 13.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores: uma prática centrada nos instrumentos avaliativos. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. Anais do XIV ENDIPE. Porto Alegre: PUC – RS. p. 1 – 16.

MÉNDEZ, Álvaro. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, Solange Alves; MORAIS, Artur Gomes de. O registro como alternativa oficial na escolarização ciclada da PCR: como procedem as professoras em relação ao ensino e à avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética? In: ENDIPE, 13 ed., 2006. Anais do XIII ENDIPE. Recife: UFPE. p. 1 – 13.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Avaliação da aprendizagem e formação docente: as práticas entre o dizer e o fazer pedagógico. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. Anais do XIV ENDIPE. Porto Alegre: PUC – RS. p. 1 – 10.

QUEIROZ, Dalva Maria de. Acompanhamento sistêmico de aprendizagem: vivências avaliativas no cotidiano escolar. In: EPENN, 18 ed., 2007. Anais do XVIII EPENN. Maceió: EDUFAL. p. 1 – 12.

REAL, Giselle Cristina Martins. A avaliação como um processo formativo e os seus possíveis impactos no ensino superior. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. Anais do XIII ENDIPE. Recife: UFPE. p. 1 – 13.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

É hora de brincar! A brincadeira como princípio fundamental para o desenvolvimento infantil

Elizângela Ferreira de ANDRADE¹

Maria Silvia Rosa SANTANA²

O propósito deste artigo é oportunizar meios para a discussão e reflexão acerca do papel da brincadeira como meio principal para a constituição do indivíduo no período da Educação Infantil. Para tanto, utiliza o relato de uma experiência prática realizada durante uma aula, por meio de uma brincadeira dirigida e de todas as observações colhidas durante este momento e, por fim, expressa todo o respaldo teórico para substanciar a discussão sobre os elementos / instrumentos envolvidos na atividade e os avanços oportunizados por ela.

Para tanto é importante destacar, que sou professora da rede municipal de ensino na cidade de Paranaíba/MS, onde diversos problemas são detectados no cenário da Educação, tais como: falta de funcionários qualificados, vagas nos Centros de Educação Infantil, espaços apropriados, material pedagógico, brinquedos, e outros tão comuns no contexto brasileiro, abarcado apenas as particularidades de cada local.

É neste lugar que estou atuando desde que terminei minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Para tanto, procuro formas de efetivar os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que conheci durante a graduação e desde então estudo e desenvolvi diversos trabalhos alicerçados no arcabouço da teoria desenvolvida por Vygotsky, Leontiev, Elkonin e colaboradores.

Na conclusão do curso, desenvolvi o TCC discorrendo sobre a importância da organização espacial a fim de que a Brincadeira seja privilegiada, pois, segundo Leontiev (1978), para as crianças que estão vivenciando o momento da Educação Infantil, a Brincadeira se configura como Atividade Principal com o intuito de propiciar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, e criar meios para o desenvolvimento de sua humanização.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE – UEMS), Linha de Pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”. elizangeladeandrade@hotmail.com Paranaíba/ MS-79500-000-Brasil- / UEMS

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE - UEMS), onde coordena a Linha de pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”, e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (UNESP). mariasilvia@uems.br Paranaíba/ MS-79500-000-Brasil / UEMS

questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001, p.122)

A compreensão deste conceito, que exprime a importância que a Brincadeira tem como meio desencadeador do desenvolvimento humanizador para a criança, embasa minha prática, na qual procuro desenvolver atividades baseadas nos conceitos da teoria, utilizando as situações para a reflexão acerca dos recursos para implementá-la.

Com base nesta fundamentação teórica que me constitui é que discorro sobre uma brincadeira efetivada com a turma com a qual desenvolvi meu primeiro ano como professora regente, e esta atividade se mostrou muito rica em elementos que comprovam o quão importante é a Brincadeira para a formação da criança que está se desenvolvendo e formando sua humanidade.

A brincadeira

A Brincadeira referida foi desenvolvida com a turma do jardim I, crianças com 3 e 4 anos, de um CEINF (Centro de Educação Infantil) na cidade de Paranaíba/MS, centro de educação este que funciona em um local improvisado, já que se trata de um prédio alugado e adaptado para atender as necessidades dos alunos e funcionários do local. E como este local foi improvisado, apresenta uma série de problemas, e um dos mais destacados é em relação à organização espacial, que possibilita o improvisado para atender as necessidades de toda a comunidade escolar.

Com esta brincadeira pude observar o quanto algumas potencialidades encontraram terreno fértil para se manifestarem e o quão elas foram exploradas e utilizadas por todos, o que não ocorre em outros tipos de atividades.

A linguagem, a imaginação, o planejamento são, entre tantas outras, habilidades que durante aquela brincadeira se manifestaram mais fortemente do que em outros momentos da aula. A atividade da Brincadeira proporcionava, a cada um dos alunos envolvidos no processo, possibilidades muito maiores para que manifestassem e utilizassem infinitamente todas estas potencialidades.

Esta atividade desenvolvida foi a “Brincadeira do túnel”, utilizando mesas e cadeiras para formar túneis a fim de que as crianças pudessem passar sobre e sob eles. Senti a necessidade, e este era o objetivo da atividade de proporcionar aos alunos um momento onde eles decidissem sobre toda a organização, desde a escolha sobre o uso dos materiais, como organizá-los, as regras para a Brincadeira, sua execução e, por fim, a avaliação a respeito do momento vivenciado pelo grupo, ou seja, que os alunos ocupassem o papel de protagonistas da Atividade da Brincadeira.

Pois Leontiev (2001, p. 68), afirma que a atividade se constitui por meio do fazer, fazendo com que o objetivo, produto da atividade, coincida com o que provoca o desejo no indivíduo, levando-o à realização da atividade, isto é, o motivo.

Não chamamos todos os processos de atividade. [...] Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela,

em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Pensando nisto, abri espaço para que o grupo pudesse desenvolver a Brincadeira. Convidei o grupo para a conversa, os indaguei com relação à vontade de realizá-la, o que foi pronta e entusiasticamente aprovado por todos. Propus então que eles se organizassem, elaborassem e por fim efetivassem a brincadeira em questão.

Imediatamente todo o grupo se movimentou para a organização e decidiu sobre as regras a serem seguidas. Indaguei sobre a possibilidade de acrescentarem algum material no espaço para que a brincadeira pudesse ficar mais divertida e imediatamente se lembraram e sugeriram a utilização de pneus, utilizados para a brincadeira no pátio.

Todo o grupo se encaminhou para o local e em pequenos grupos trasladaram os pneus para a sala a fim de compor o ambiente. Este processo é fator importante para o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo, pois é por meio do trabalho que o humano se diferencia dos animais, e isto é fundamental para a constituição da humanidade. Esta afirmação encontra respaldo na citação abaixo:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...]. (MARX, 1985, p. 149-150)

Para a atividade humana, antes de qualquer coisa, é necessário o processo da imaginação, da elaboração mental de todos os passos, e ainda, se for o caso, fazer ajustes em todo o processo no momento em que está executando o trabalho para, ao final, avaliar o trabalho realizado e, se necessário, corrigir as falhas. Este processo é muito rico e proporciona ao indivíduo, importantes meios para o seu desenvolvimento.

Com o espaço organizado, todas as crianças se sentaram no chão e uma a uma explorou o ambiente, passando pelos pneus, escalando as mesas, andando, correndo ou pulando sobre elas, depois passando por baixo dos túneis formados e retornando ao ponto de início, cruzando novamente os pneus. Depois de todos terem explorado individualmente

o ambiente durante o tempo que julgaram necessário, se juntaram e fizeram a brincadeira coletivamente.

Com esta brincadeira pude evidenciar diversas habilidades nas crianças. Além das já citadas acima, como imaginação, linguagem e planejamento, pude observar o quão a coordenação motora, o equilíbrio, o cumprimento das regras, a participação individual ou em grupo se demonstraram de forma diferenciada em cada um dos alunos.

Importante ressaltar que houve crianças que demonstraram dificuldades para transpor o circuito sozinhas, necessitando da ajuda do grupo. Esta dificuldade, porém, não se apresentou no momento em que fizeram a Brincadeira em grupo.

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 2009, p. 34).

Mediante a afirmação de Elkonin, podemos compreender a atitude apresentada pela criança ao apresentar dificuldade para a execução da Brincadeira quando ela está sozinha, mas que esta atitude se apresenta completamente diferente quando executa com o grupo, pois a relação social com a atividade modifica-se e, conseqüentemente, sua atitude frente à atividade também.

Desta forma, a relação com o grupo faz com que ela consiga aproveitar muito mais entusiasmadamente o momento, incentivada pela postura desenvolvida pelos colegas que a cercam no espaço da Brincadeira, que neste momento está tomado por todos ao longo do circuito montado.

A avaliação coletiva foi, segundo as crianças, de que a brincadeira é extremamente prazerosa e que todos os momentos foram muito divertidos e, ainda, que as dificuldades que apresentaram na primeira vez que executaram a mesma, como passarem sob as cadeiras, não se repetiram desta vez.

Este momento, após toda a execução, observação e avaliação, possibilitou subsídios extremamente ricos para a reflexão acerca do papel da Brincadeira como meio principal para o desenvolvimento da criança. Como já destacado anteriormente, a Brincadeira neste momento da vida do indivíduo é a responsável por proporcionar meios para que o seu desenvolvimento psíquico seja privilegiado e potencializado, de forma como nenhuma outra atividade pode proporcionar. Assim, como Leontiev (2001) afirma, por meio de seus estudos, a Brincadeira é Atividade Principal para o desenvolvimento psíquico da criança durante a primeira infância e, por isso, deve ser compor a maior parte do conteúdo a ser oportunizado na Educação Infantil. Assim como observamos na citação abaixo:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2001, p. 65).

De acordo com o exposto pelo autor é possível afirmar que é a Atividade Principal a responsável pelas mudanças psicológicas na criança e por isso devem ocupar lugar de destaque. Essas mudanças referem-se aos avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico em níveis cada vez mais complexos.

Ao refletir sobre a Atividade foi possível também refletir acerca do espaço ocupado para o desenvolvimento da Brincadeira, pois, como já foi exposto, o local não apresenta muitos recursos. Porém, este empecilho necessita de estratégias para transpô-lo, tendo em vista que é primordial que o mediador ofereça os melhores meios a fim de oportunizar recursos para que a Atividade Principal se efetive. Especialmente neste momento do desenvolvimento, representada pela Brincadeira, que nem sempre necessita de espaços amplos ou recursos sofisticados, mas sim de elementos que façam com que os processos psíquicos encontrem terreno fértil para se desenvolver.

Segundo Leontiev (2006) a Atividade Principal se apresenta por meio de três características, a primeira, é que dela se originam de outros tipos de atividades diferenciadas. A segunda característica é que a Atividade Principal se apresenta como o principal artifício para o desenvolvimento individual neste momento do desenvolvimento, e a terceira é que a Atividade Principal é aquele processo que proporciona os principais meios para que as funções psíquicas se reorganizem e proporcionem os meios mais relevantes para o desenvolvimento dos processos psicológicos e da formação da personalidade do indivíduo.

Para a criança, na idade pré-escolar a Atividade principal é a brincadeira, por proporcionar à criança, recursos para que os processos psíquicos se organizem e consequentemente proporcionem o seu desenvolvimento, assim como afirma o autor na citação abaixo:

Ela é uma atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associados à atividade lúdica em suas origens. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

São as condições culturais, históricas e socialmente construídas, que proporcionam à criança, meios para o seu desenvolvimento e não sua idade, pois estas condições ao serem disponibilizadas, exercem influências decisivas para que ela se instrumentalize com condições e meios culturais para se apropriar dos elementos necessários para o seu desenvolvimento. E estes meios devem estar privilegiados no ambiente escolar.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu desenvolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período de criação e o de treinamento está historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

As condições socioculturais são decisivas para viabilizar os meios de qualidade para o desenvolvimento da criança, pois elas propiciam vivências experienciadas por cada um, tornando então a idade de cada indivíduo apenas um detalhe a ser considerado.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari pasu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2006, p.65/66, grifos do autor).

Outro ponto de extrema relevância para a compreensão do quão pertinente é a reflexão acerca da prática pedagógica relatada e das observações contidas na mesma é o fato de que é necessário, para que a Atividade cumpra seu papel de principal meio para o desenvolvimento psíquico da criança, que ela esteja precedida de um motivo que gera no indivíduo um processo mental, propiciado pela ação humana concreta, a fim de satisfazer uma necessidade que foi internalizada e se transforma em ação. Assim como explicita o excerto abaixo:

Há uma relação particular entre a atividade e a acção. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objecto (o fim) do acto. Resulta daqui que a acção se transforma em actividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas actividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de actividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. (LEONTIEV, 1978, p. 298)

Portanto, é possível afirmar o quão fundamental é o papel da Brincadeira e de todos os processos para viabilizá-la, precedidos do planejamento, organização, efetivação e avaliação da Atividade, todas estas etapas desenvolvidas com a participação ativa de todos os indivíduos envolvidos no contexto da mesma, propiciando assim os meios mais privilegiados para o desenvolvimento de suas potencialidades e das funções psíquicas. Porém, surge o questionamento, como se dá o desenvolvimento destas funções?

Desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ambiente social é responsável por fornecer ao indivíduo meios a fim de que ele se aproprie dos instrumentos culturais de modo a propiciar o seu desenvolvimento psíquico, a fim de organizar suas relações com o resto do mundo.

A habilidade fundamental para que o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo ocorra é a linguagem, pois por meio dela o humano se apropria de ferramentas que o habilita a formular, abstrair e generalizar os conceitos e significados do mundo que o cerca, por meio de atividades mentais complexas desenvolvidas. Este processo se desenvolve primeiramente na forma intersíquica e, em seguida, intrapsíquica. Vygotsky (2006, p.114, grifos do autor) assim se expressa, destacando o papel das relações sociais para o desenvolvimento das funções psíquicas:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

No primeiro momento, a família é o círculo principal para o desenvolvimento da criança. Logo em seguida, no período pré-escolar do desenvolvimento da criança, este círculo se amplia ao ingressar na escola, propiciando o aumento de suas necessidades, e isto provoca uma profunda alteração na forma de organização de vida da criança, daí a importância de que a escola disponibilize meios e condições para, intencionalmente, propiciar níveis mais complexos de necessidades a todas as crianças. (LEONTIEV, 1978)

A necessidade de que a criança participe da vida escolar é extremamente pertinente, pois fará com que seu círculo social se expanda e adquira para ela um sentido socializador, coletivo. Com isto, ocorre a ampliação de seus estímulos, criando condições para que o desenvolvimento psíquico possa efetivamente ocorrer de forma a se tornar cada vez mais complexo.

No entanto, é extremamente importante que a escola tenha consciência do seu papel como meio fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança e organize o seu espaço para disponibilizar as ferramentas necessárias para oportunizar este desenvolvimento, e em especial os instrumentos para viabilizar as condições para se efetivar a Atividade Principal, a fim de facultar o desenvolvimento da criança.

Na atividade de brincadeira ora apresentada, por exemplo, destacamos o importante momento de objetivação propiciado às crianças, o que pode ser observado por meio da linguagem apresentada em todos os seus momentos, desde o planejamento (quando os materiais e sua organização foram pensados, analisados, argumentados, defendidos e decididos coletivamente) até o momento da brincadeira propriamente dita, quando ajudaram e incentivaram, ensinaram como fazer, exprimiram suas satisfações e inseguranças ao fazer o percurso definido. Várias funções psíquicas atuam nesses momentos, guiados pela linguagem que, por sua vez, foi mediada pela professora que questionava, problematizava, estimulava, alertava, etc.

Conclusão

Ao finalizar esta reflexão é possível afirmar que os meios e recursos utilizados para proporcionar e privilegiar a brincadeira são de suma importância, destacando o papel do professor a fim de que este, intencionalmente, disponibilize as condições para que a brincadeira desempenhe seu papel como principal meio para a apropriação de ferramentas para a constituição da humanidade na criança e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento psíquico.

A reflexão acerca dos pontos observados durante a ação é de grande relevância e se configura como motivo para a assertiva de que a abordagem teórica é, de fato, importante subsídio para alicerçar a práxis pedagógica, pois ela oferece aporte valioso para a compreensão do desenvolvimento dos processos psíquicos na criança, desenvolvimento este tipicamente humano e que somente ocorre a partir das relações sociais em situações de aprendizagem, intencionalmente organizadas para privilegiá-lo como tal.

Subsidiar o fazer pedagógico por meio de uma abordagem teórica que considera o desenvolvimento do humano e de suas potencialidades, configura importante ferramenta política para a formação do educador que se apresenta como mediador que procura oportunizar meios para que a criança possa constituir-se consciente de suas potencialidades e de todas as condições de sua humanidade. Eis o verdadeiro papel social e profissional do professor.

Referências:

ELKONIN, D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A.N. O Desenvolvimento do Psiquismo. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (9ª ed.). São Paulo: Ícone. 2001.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. IN: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

A práxis pedagógica na educação básica: desafios e resultados na ação docente

Elza Tie FUJITA ¹
Rosangela Miola Galvão de OLIVEIRA ²
Geuciane Felipe GUERIM ³
Marta Silene Ferreira BARROS ⁴
Sandra Aparecida Pires FRANCO ⁵

É possível perceber que o acesso e a quantidade de tempo que as pessoas dispõem ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) cresce de forma geométrica. Pode-se considerar que parte do dispêndio do homem ao uso das TICs é devido ao grande desenvolvimento tecnológico da sociedade atual e a expansão das formas e dos locais de acesso à internet. Nota-se que essas tecnologias facilitam o acesso a uma quantidade inesgotável de informações que por vezes passam a ser a principal fonte de apropriação dos conhecimentos diversos.

Devemos considerar que o contexto educacional tem sofrido algumas transformações ao longo da história com o desenvolvimento da tecnologia e das novas formas de interação entre os sujeitos. Forma e conteúdo vão se alterando ao longo da produção material e social conduzidos pela história, e em especial, para atender as necessidades humanas. Este fato interfere na escola, pois “[...] a estrutura escolar é fruto de uma construção histórica, produto social e produtora das relações materiais existentes entre os homens.” (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Observa-se que as TICs estão cada vez mais presentes no contexto social atual, transformando o modo de vida, as relações sociais e a produção do conhecimento nas mais diversas categorias. Por isso, percebe-se a necessidade de mais conhecimento sobre metodologias para o uso das inovações tecnológicas em sala de aula, visto que é grande o desejo das novas gerações de estudantes pelo uso destas tecnologias. Diante deste fato, torna-se essencial o conhecimento dos responsáveis pelos processos educacionais de metodologias tecnológicas, já que “[...] o ponto de partida do novo método não será a escola nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla”. (GASPARIN, 2007, p.3).

¹ Aluna de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, CEP. 86010-450, Londrina-Paraná, Brasil. E-mail: elzafj@gmail.com.

² Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: rmgalvao2012letras@gmail.com.

³ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: geu_tc@hotmail.com.

⁴ Professora Doutora Associada do Departamento de Educação, bem como do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: mbarros_22@gmail.com

⁵ Professora Doutora do Departamento de Educação, bem como docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057.970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

Agência Financiadora: OBEDUC/CAPES.

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre duas turmas do 9º ano de uma escola do Ensino Fundamental do Município de Londrina-PR, a fim de verificar quais as contribuições do uso das tecnologias enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem para a construção de conceitos científicos, desenvolvimento humano e cognitivo do aluno. Como metodologia as turmas foram divididas em 9º ano A aulas no laboratório de informática e 9º ano B aulas sem o uso da TIC em sala de aula.

Importante salientar que este estudo é resultado de um Projeto de Iniciação Científica intitulado: “A leitura nas aulas de Educação Física por meio das diferentes mídias eletrônicas”, que teve como princípio verificar a melhoria da leitura crítica com o uso das diferentes tecnologias no aprendizado do conteúdo sobre “diabetes” nas aulas de Educação Física. Resaltamos que o projeto citado está vinculado com o Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que tem como pressuposto analisar os indicadores divulgados pelo IDEB, a fim de identificar os problemas e dificuldades de aprendizagem para posteriormente propor ações, visando à melhoria da práxis pedagógica. Esse trabalho emergiu também de preocupações do grupo de estudos e pesquisas FOCO- Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizado o método de pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, pois, segundo André (2001, p. 54), os estudos qualitativos vêm ganhando força com a valorização de trabalhos no qual analisa a experiência do pesquisador em ambientes onde se desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes, fazendo suscitar “[...] questionamentos dos instrumentos teórico-metodológico disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico.”

Para a coleta de dados foram utilizados textos produzidos pelos alunos com o intuito de apreender as apropriações dos mesmos referentes ao conteúdo proposto no processo inicial e final da intervenção, a fim de realizar uma análise comparativa do aprendizado dos alunos referente ao conteúdo tendo em vista a utilização e a não utilização das TICs enquanto instrumento de aprendizagem.

Considera-se fundamental investigar os efeitos da tecnologia nas escolas, mais especificamente na leitura com o uso de diferentes mídias, a fim de fomentar o debate acerca do tema e criar novas perspectivas de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento enquanto “[...] fato histórico e social, supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” assim como também as formas e os métodos de se adquirir esses novos conhecimentos. (GASPARIN, 2007, p.4).

Ação docente: a construção do conhecimento científico com o uso das tics

Para a Teoria Histórico-Cultural a ação docente está diretamente atrelada tanto à formação do educador quanto às relações estabelecidas entre atividade produtiva e às condições históricas e sociais do seu contexto, pois a práxis pedagógica deve ser uma ação intencionalmente planejada, visando a efetivação de uma prática social, no tocante a um grupo de sujeitos que vivem em um determinado tempo e contexto sociocultural (MARTINS, 2010).

Nesta perspectiva, é importante reconhecer que o contexto no qual o docente está inserido vai influenciar suas concepções e sua práxis educativa, pois em cada momento histórico, conteúdo e forma se transformam de acordo com os interesses da sociedade, e assim, a “[...] figura do educador, seu *status* profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico.” (PINTO, 1991, p. 110).

Nesse sentido, segundo Freitas (2009, p. 6) as TICs oferecem três ordens de mediação: “[...] mediação da ferramenta material: o computador enquanto máquina; a mediação semiótica através da linguagem e a mediação com os outros enquanto interlocutores”, possibilitando que sejam acionados alguns canais sensoriais por meio de imagem, sons, textos e movimento estimulando assim, o desenvolvimento de funções intelectuais como a imaginação, memória e percepção.

Nessa perspectiva Vigotski (2008, p. 72) explica que “[...] a formação dos conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”. Para o psicólogo a formação de conceitos está atrelada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre elas: a atenção voluntária, a memória mediada, a percepção semântica que contribuem para o uso mais racional do pensamento.

Para Vigotski (1991) a apropriação da linguagem possibilita ao homem a organização do pensamento. Neste processo, percebe-se o desenvolvimento de ações conscientes. Nota-se que as TICs contribuem como instrumento motivador ao uso da linguagem. Para Leontiev (2001) motivo e necessidade se constituem como base ao desenvolvimento do psiquismo humano. Desta forma, pode-se considerar que as atividades desenvolvidas por meio das TICs apresentam aos alunos, nativos digitais, motivos e necessidades concretas.

No caso da leitura, o uso das TICs ao conciliar a combinação entre instrumento digital e signos contribui de forma ilimitada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois “[...] o uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” (VIGOTSKI, 1991, p. 40). No aspecto geral, o processo de internalização ocorre quando uma atividade externa passa a ser reconstruída internamente. O conhecimento passa de conhecimento em-si para conhecimento para-si, do meio externo para o meio interno, ou ainda, do social para o individual. (MARTINS, 2011).

Vigotski (1991, p. 41) explica que “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”, por meio da transformação de um processo interpessoal e um processo intrapessoal, no qual ocorre uma série de eventos no decorrer de desenvolvimento. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”, neste processo, as operações com os signos durante o desenvolvimento envolvem uma série de eventos externos que se interiorizam. Richit (2004, p. 9) enfatiza que “[...] quanto mais sistemas simbólicos ele tiver internalizado por meio da sua interação com o computador e mais relações estabelecer entre eles, mais aprendizado ele alcança.” Neste processo ocorre uma reorganização das funções superiores psicológicas que possibilita o avanço do desenvolvimento humano do sujeito.

Efetivação da Práxis Educativa em Sala de Aula

Retomando o objetivo de verificar quais as contribuições do uso das tecnologias enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem para a construção de conceitos científicos, desenvolvimento humano e cognitivo do aluno. A seguir será realizada a descrição e a

análise comparativa dos textos produzidos pelos alunos no processo inicial e final da intervenção com o intuito de perceber as apropriações dos mesmos referentes ao tema “diabetes” mediante a utilização e não utilização das TICs em sala de aula.

Para tanto, tomou-se como critério de seleção para a apresentação dos trechos produzidos pelos alunos os que apresentaram maior sentido crítico ao texto lido, sem a simples reprodução do material trabalhado. Para identificação os trechos receberam a notificação da letra “A” para os alunos da turma A e “B” para os alunos da turma B. Os numerais representam os diferentes alunos selecionados. Vale lembrar que os trechos foram transcritos literalmente respeitando os dizeres dos estudantes.

Diabetes é quando uma pessoas come muitos alimentos que contém açúcar mas não tem uma quantidade de alimentos que uma pessoa come para adquirir a diabetes depende muito da pessoa, por exemplo, se a mãe dela teve diabete na gravidez essa pessoa não necessariamente vai ter diabetes mas vai ter mais facilidade para adquirir [...](ALUNO A1).

Diabetes, eu acho que é parecido com o colesterol é muito açúcar no sangue ocasionado por comer muita coisa doces e gorduras o sintoma tontura a preção cai a diabetes pode causar cegueira. A pessoa que tem diabetes tem sempre que ficar si observando para ver se ta comendo coisa inadequada tem que comer doces em peuqenas quantidades se a pessoa conseguir nada de doce ou gordura (ALUNO A2).

Diabetes significa que a pessoa comeu exageradamente um alto consumo de açúcar durante o tempo de vida, pelo fato da diabetes ser um problema, ela pode até levar a morte e para melhorar ou até acabar com ela é preciso parar de comer muito doce e praticar exercício físico (ALUNO B1).

Na minha opinião, de acordo com o que eu sei, diabetes é quando uma pessoa que gosta de comer muito doces, chocolates, balas, chicletes e etc. acumulam muito açúcar no sangue, e ai podemos chamar de diabetes que é uma doença muito comum entre a sociedade, e podem levar a morte e podem dar vários outros problemas também, no caso perder a visão e etc. (ALUNO B2).

Como podemos observar, por meio da análise dos textos produzidos no processo inicial da intervenção, constatamos que as duas turmas A e B demonstraram uma produção textual bastante confusa, no qual conseguiram realizar somente uma abordagem superficial, demonstrando ter apenas um conhecimento de senso comum acerca do tema “diabetes”. Em ambas as turmas, somente 4% dos alunos conseguiram realizar uma abordagem conceitual da dimensão científica de forma mais elaborada.

Nesta perspectiva, a escola surge como forma de propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado. “Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” (SAVIANI 1995, p. 27). Portanto, uma vez que o aluno chega à escola trazendo somente um conhecimento “[...] de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural”, se torna primordial o trabalho pedagógico que tenha como essência a formação integral do aluno (GASPARIN, 2007, p. 18).

Destarte, o professor deve ter uma visão clara do ponto de partida e dos objetivos que se quer alcançar, a fim de sistematizar os meios necessários para atingir seus objetivos. É essencial que o professor realize a mediação do processo de apropriação do conhecimento com a aprendizagem da atividade mental do aluno, pois, segundo Sforni (2010,) no contexto escolar ocorre uma dupla mediação, a que ocorre na relação professor e aluno e a que ocorre entre o aluno e o conteúdo escolar. Podemos dizer que o processo de mediação docente se inicia no momento do planejamento, na organização da metodologia que será aplicada em sala de aula.

Importante destacar que para a efetivação do Projeto de Intervenção na turma A as atividades propostas envolveram o uso de diversas ferramentas como: vídeos, pesquisas online, data-show, entre outros, a fim facilitar a assimilação e despertar o interesse do aluno em relação ao conteúdo. Na turma B foram utilizados os mesmos materiais e as mesmas atividades de síntese, no entanto, os alunos não tiveram contato com os recursos tecnológicos.

No aspecto geral, na turma A, os alunos demonstraram maior interesse e participação durante as aulas, por meio de debates e questionamentos. Este fato demonstra que a inserção das TIC no contexto escolar modifica consideravelmente um conjunto de variáveis que define o espaço escolar, tais como: os atores envolvidos no processo, as formas de interação, a organização do tempo, dos espaços, dos conteúdos. Percebe-se que a acessibilidade e a conectividade permitem ao aluno, transitar em diversos ambientes virtuais, acessar várias fontes de informações em múltiplas linguagens, facilitando o entendimento e a assimilação de determinado conteúdo.

Percebeu-se na turma B que os alunos realizaram as atividades de forma mecânica, dispersando-se com facilidade em conversas paralelas. Diante desses fatores, torna-se necessário pensar que estamos diante de alunos que cresceram em um mundo digital, sujeitos que gostam de desafios, que transitam entre o espaço virtual e o real com naturalidade e utilizam os espaços virtuais “[...] para criar e consumir notícias, espalhar ideias, convocar movimentos e sugerir entretenimento.” (FAVA, 2012, p. 83).

De certa forma, notamos que restringir a utilização das TICs em sala de aula afeta diretamente a motivação do aluno em realizar as atividades solicitadas pelo professor, uma vez que uma das maiores reivindicações dos alunos é justamente poder exercer um papel ativo na sua aprendizagem. Contudo, independente dos instrumentos de mediação a serem utilizados pelo professor, salientamos a importância da elaboração de um planejamento, no qual o ponto de partida seja a necessidade concreta. Neste processo a prática social inicial de ambos será comum ao professor e ao aluno. Subsequentemente, a dialética do método conduzirá professor e aluno a problematizar o conteúdo a fim de detectar as questões que necessitam ser resolvidas e o conhecimento que é necessário dominar.

Finalizado o processo de intervenção foi solicitado aos alunos a elaboração de um novo texto a fim de observar a apropriação dos conceitos científicos sobre o conteúdo “diabetes” e perceber nos textos elaborados pelos alunos possíveis relações entre o conteúdo e as várias dimensões do discurso, sendo elas: históricas, sociais, políticas, culturais, afetivas, psicológicas, étnicas. A seguir vamos transcrever os textos produzidos ao final da intervenção, acerca do tema “diabetes”, respeitando os mesmos critérios da primeira fase.

[...] Existem dois tipos de diabetes o diabetes tipo 1 e tipo 2, o diabetes tipo 1 é quando a pessoa já nasce com o diabetes que é genético de alguém da família e o tipo 2 é o que a pessoa desenvolve ao longo da vida por mau alimentação e a não realização de exercícios físicos. O diabetes surgiu a mais ou menos 125 anos A.C. e nessa época as pessoas morriam e ninguém conseguia achar a causa da morte [...]. A insulina é produzida pelo pâncreas e a pessoa tem diabetes quando o pâncreas não produz insulina o suficiente, porque é a insulina que abre a célula para o açúcar entrar na célula e queimar o açúcar. Para uma pessoa saber se tem diabetes é só ir em um posto e eles fará o exame de sangue [...] (ALUNO A1).

[...] Existem 2 tipos de diabetes a tipo 1 é quando a pessoa já nasce e tipo 2 é quando a pessoa tem um má alimentação e sedentário. Muitos anos atrás A.C. já existia a diabetes mais ninguém sabia o que era tinha várias pessoas morrendo então os médicos daquele tempo resolveram fazer um teste eles experimentavam a urina do paciente se tivesse doce é porque a pessoa tinha diabetes. Um dia daquele tempo ele descobriu que fazer exercício ajudava a controlar, ajudava as pessoas a viverem mais. Hoje o teste é diferente é feito por ezame de sangue etc. [...] (ALUNO A2).

È o excesso de açúcar no sangue, existe dois tipos exemplo:

Tipo 1: não produz insulina

Tipo 2: produz insulina

E a insulina é um hormônio responsável por transportar o açúcar do sangue para dentro da célula (ALUNO B1).

“Eu aprendi até aqui que a diabetes é uma doença crônica e que pode levar a morte caso não houver um cuidado necessário. Ela ocorre quando a vítima possui muito açúcar no sangue e para descobrir é preciso realizar um hemograma que é um exame de sangue. Muitas pessoas consideram a diabetes uma doença muito grave, sim. É grave mas podemos levar uma vida normal tendo essa doença, basta se cuidar. Existem dois tipos de diabetes, a tipo I e tipo II. A tipo II não produz insulina e tipo I produz mas não ‘suficiente por isso precisa praticar exercício no dia a dia” (ALUNO B2).

Importante lembrar que os textos transcritos acima da turma A não estão na íntegra, foram selecionadas algumas partes a fim de demonstrar as dimensões abordadas no texto, já na turma B, os textos acima foram transcritos na íntegra, demonstrando assim que houve uma diferença considerável na produção textual das turmas A e B. Destarte, constamos que

na turma A, 85 % dos alunos apresentaram uma melhoria na produção textual, demonstrando terem se apropriado da dimensão conceitual do conteúdo de forma mais elaborada, conseguindo relacionar o tema proposto com dimensões sociais, políticas e histórica. Na turma B na qual não houve a utilização das TICs, 67% dos alunos apresentaram uma melhoria na produção textual.

No entanto, apesar da melhoria da produção textual da turma A os alunos apresentam pouca relação entre o conteúdo e as dimensões trabalhadas em sala de aula. Com exceção da dimensão histórica que pode ser considerada a mais presente nos dizeres dos estudantes quando o aluno A1 coloca que “[...] o tipo 2 é o que a pessoa desenvolve ao longo da vida por mau alimentação e a não realização de exercícios físicos. O diabetes surgiu a mais ou menos 125 anos A.C. e nessa época as pessoas morriam e ninguém conseguia achar a causa da morte [...]” e do aluno A2 quando escreve que “[...] tipo 2 é quando a pessoa tem um má alimentação e sedentário. Muitos anos atrás A.C. já existia a diabetes [...]”. Portanto, espera-se que com o uso de mais aulas com este tipo de metodologia resultem em uma melhoria mais ampla de entendimento das dimensões.

No aspecto geral, o contato com uma linguagem diferente contribui para a assimilação do conteúdo científico, pois por meio das TICs é possível incorporar “[...] procedimentos de navegação, de interações, de interatividade, de conectividade, de busca, de estabelecimentos de ligações e de construção de conhecimentos”. (SANTOS, BRAGA, 2012, p. 35). Contudo, é importante ressaltar que o uso da TIC não exclui o papel do professor e muito menos a importância do trabalho com os conteúdos científicos. No entanto, muda o modo como aprendemos, e quando ignoramos a presença e o impacto que os meios tecnológicos causam no contexto escolar, de certa forma ignoramos uma produção histórica e social que vem sendo produzida e modificada pelo homem no decorrer dos tempos.

Considerações finais

Mediante a análise do processo percorrido, foi possível constatar que a tecnologia pode subsidiar a efetivação práxis educativa no contexto escolar, pois o fato dos alunos estarem imersos em uma cultura mediada pelos instrumentos tecnológicos suscita a necessidade de integração dos conceitos científicos com a cultura digital, a fim de criar os espaços de aprendizagem mais atrativos, ricos e dinâmicos fazendo com que o aluno estabeleça uma interação prazerosa com o professor e com o conteúdo a ser apropriado. Os resultados da pesquisa poderiam ser dinamizados caso houvesse um tempo maior de trabalho docente com os alunos.

No entanto, é importante reconhecer que uma das maiores dificuldades está no despreparo dos professores em lidar com o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. Desta forma, ressalta-se a necessidade da formação continuada a fim de capacitar os educadores para o uso das tecnologias no contexto escolar, pois a utilização das TIC permite ampliar o espaço de aula, no qual as informações acessadas no ambiente virtual podem ser transformadas em conhecimento científico por meio da mediação do professor.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, Rio Grande do Sul, v. 113, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio Oliveira. Uma análise Histórico-Crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar, Rondônia, v. 10, jul/dez., p. 19, 2011. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/196/170>>. Acesso em: 20 set. 2013
- FAVA, Rui. Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes. 2 ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Janela sobre a utopia: Computador e Internet a partir do olhar da abordagem Histórico-Cultural. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009, GT-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso em: 29 Jan. 2013
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Cascavel, PR, 2001. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/malafaia/Livros/Alexis+Leontiev+-+Desenvolvimento+Do+Psiquismo,1451653.txt>>. Acesso em: 04 nov. 2014.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. SEED, 2010. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/mediacao%281%29.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011, 249 f. Tese livre-docente, UNESP, Bauru, 2011.
- RICHIT, Adriana. Implicações da Teoria de Vygotsky aos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento em Ambientes Mediados pelo Computador. Revista Perspectiva, Erechim, RS, v.28, n.103, p.21-32. set. 2004.
- SANTOS, Gilberto Lacerda; BRAGA, Camila Brasil. Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situação na educação infantil. Brasília: Liber livros, 2012. p. 96.
- SAVIANI. Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: _____. Pedagogia Histórico-Crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p.9-28.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. Tradução de Monica Stahel M. da Silva. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

O investimento em cultura por professoras que atuam concomitantemente em escolas públicas e privadas

Eva Poliana CARLINDO¹

O objetivo desta reflexão é discorrer sobre os investimentos culturais feitos por professoras que atuam, concomitantemente, em escolas públicas e privadas, no início da escolarização, a partir da abordagem sociológica bourdieusiana, sobretudo, das noções de habitus e capital cultural. Por meio da abordagem autobiográfica são analisados investimentos de caráter pessoal e profissional feitos ao longo de suas trajetórias formativas a fim de evidenciar a compressão e inexorável relação que há entre prática docente de boa qualidade e refinamento/incorporação de cultura para a execução e enriquecimento do trabalho pedagógico.

Neste trabalho, defende-se que uma docência de boa qualidade expressa-se pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo professor ao longo de toda sua trajetória de vida mediante participação em diferentes espaços socioculturais assim como no uso e domínio de recursos institucionais que auxiliem e enriqueçam as aulas planejadas pelo professor.

Fundamentação teórica: o conceito capital cultural e suas implicações para se pensar a prática docente

Bourdieu (1998) define o conceito ‘capital cultural’ sob três formas: no estado incorporado; no estado objetivado e no estado institucionalizado. Essa divisão é apenas explicativa, pois se trata de um conceito único e relacional. O primeiro estado, o **capital cultural incorporado**, pressupõe um trabalho de investimento pessoal feito pelo agente social para que ocorra a incorporação de um conjunto de saberes que se torna sua propriedade individual. O domínio maior ou menor da língua culta, por exemplo, facilita o aprendizado dos conteúdos e códigos escolares estabelecendo forte relação e similaridades entre o ambiente escolar e o familiar. O **capital cultural objetivado**, segundo estado, existe sob a forma de bens culturais como livros, estatuetas, pinturas, obras de arte, esculturas; objetos que transmitem em sua materialidade conhecimentos de diferentes ordens. Possuir, então, bens materiais implica na posse de bens econômicos, ou como diria Bourdieu (1998, p. 77), “[...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural.” Já o terceiro estado, o **capital cultural institucionalizado**, refere-se, especificamente, ao reconhecimento institucional de certas competências culturais conferidas ao seu portador; materializado por meio de diplomas escolares. Todavia esse tipo de capital possui relativa autonomia de seu portador, pois “[...] o diploma, essa certidão de competência cultural

¹ Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, FCL, 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: policarlindo@yahoo.com.br.

confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Sendo assim, é preciso olhar para as partes – seus três estados – para se admitir o todo – o capital cultural, em sua integração. Este é um conjunto em inteira e frequente interação. Contudo, apropriar-se de um estado tão somente não garante a seu agente social a aquisição de seus outros dois estados. Cita-se como exemplo o fato de se ter obras de arte em casa (capital cultural em seu estado objetivado) sem que seu possuidor detenha conhecimentos a seu respeito (contexto histórico, criador, corrente teórico-artística) ou ter a diplomação (capital cultural em seu estado institucionalizado) não significa que seu dono proprietário tenha fluência (habilidades/competência e domínio) sobre determinada temática. Muitas vezes, o sujeito foi diplomado sem apoderar-se, sem tornar seu, conhecimentos transmitidos ao longo de toda sua trajetória formativa, gerando, dessa forma, por exemplo, analfabetos funcionais.

Silva (2004) afirma que o capital cultural é um recurso de extrema importância para a ressignificação de materiais pedagógicos disponíveis ao professor: “[...] do capital cultural adquirido pelo professor vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra” (SILVA, p. 59, 2004). Ainda para a referida autora este é

[...] um instrumento básico que possibilita a formulação dos modos do fazer didático alternativo para o ensino na sala de aula. O conteúdo amplia-se a partir dos recursos didáticos advindos do capital cultural, que oferece aos professores informações “técnicas” estruturais às explicações específicas que dão aos alunos, à formulação de exemplos, ao estabelecimento de relações com áreas afins, entre muitas outras coisas. Nessa medida, acredito que é do capital cultural adquirido pelo professor que vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra. [...] é dessa base de informações que a dimensão espontânea do fazer é alimentada. Embora o ensino na sala de aula tenha um âmbito de caráter espontâneo, essa característica do trabalho docente exige sempre uma informação sistematizada para se operar o ato de ensinar (SILVA, 2004, p. 59).

Ademais, para Bourdieu (2007), a sociedade está alicerçada sobre dois princípios dinâmicos: um diz respeito às estruturas objetivas de distribuição de diferentes tipos de capitais, como o econômico, o social, o simbólico e o cultural outro refere-se à estruturação e incorporação do *habitus* por agentes sociais. *Habitus*, segundo Bourdieu (2004), é compreendido como um sistema de disposição durável, regulador de práticas e representações sociais fundamentais para a tomada de decisão e obediências a regras sociais. Tudo orquestrado simbolicamente sem que seja produto da ação organizadora de um regente. Práticas sociais, gostos, estilos de vida, linguagem, preferências, inclinações políticas, por exemplo, ocorrem em conformidade ao que foi interiorizado pelo agente mediado por suas experiências sociais, constituindo um modo de ser, estar e pensar condicionado pela estruturação e reestruturação paulatina de seu *habitus*.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que o processo de constituição do *habitus* é mediado pela coexistência de instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias uma vez que o espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico mediado por diferentes estilos e experiências de vida. Neste caso, o espaço social **escola** confere, por meio de certificação escolar, reconhecimento insitucional a seus diplomados e tende a converter capital cultural em capital econômico. Não obstante, é a diferença social (cultural e econômica) que permite a famílias ricas mais chances e maiores opções por trilharem o caminho de seus jovens, considerando, sobretudo, as possibilidades que lhes são ofertadas mediante a manutenção e pertencimento a determinada classe social. (BOURDIEU, 2004a).

Portanto, a posse de diferentes tipos de capital – social, simbólico, econômico, cultural, artístico, informacional e tecnológico – avolumado em diferentes graus – mais ou menos elaborados – implica manter, ajustar ou galgar reconhecimento social. É, justamente, essa convergência, ou diria divergência, que estimula a posse por capital cultural ao validar o ingresso em posições ditas como democráticas, porém, altamente seletas e reservadas àqueles que detêm maiores e melhores conhecimentos em determinado campo social. Dessa forma, Bourdieu (1998) afirma ser a posse de capital cultural um recurso tão útil quanto a posse de capital econômico na determinação e reprodução das relações sociais: sua posse constitui um patrimônio a ser estimulado e transmitido pela família capaz de gerar impacto tanto na definição de um trajeto escolar bem sucedido quanto proporcionar a este agente sua incorporação.

O capital cultural como esteio teórico-metodológico: nossos sujeitos

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa (SANDIN ESTEBAN, 2010) e utilizou-se da perspectiva autobiográfica. Optou-se por trabalhar com histórias de vida. Precisamente, com fatias de vida. Bourdieu (1996, p. 183), em *A ilusão biográfica*, expõe que falar de uma história de vida é pressupor que a vida é uma história, ou seja, “[...] um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear”. Ludke & André (1986, p. 34) afirmam que o uso do recurso autobiográfico permite ao pesquisador fazer “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Nesse sentido, o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial de representação de si, para além de carteiras de identidade, estado civil, *curriculum vitae*, entre outros instrumentos oficiais.

Quem são os sujeitos participantes dessa pesquisa? Em sua totalidade são mulheres. Respeitando o princípio de invisibilidade, os nomes aqui citados são fictícios. Tendo em vista o objetivo proposto ‘refletir sobre características formativas de professores que atuam, concomitantemente, nos setores público e privado do ensino brasileiro’ são oito professoras que participaram desta pesquisa: Ana Flávia, Andreia, Eliane, Fabiana, Leda, Ligia, Roberta e Vanessa.

Foram dois os procedimentos metodológicos adotados a fim de realização da presente pesquisa: i) aplicação de questionários e ii) realização de entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico. Particularmente, as entrevistadas foram

realizadas durante aulas de Educação Física, nas quais os alunos estavam sob responsabilidade de outro professor ou, quando possível, em horários livres como no período noturno, finais de semana ou em feriado e fora do ambiente escolar. Os dados coletados foram analisados segundo os pressupostos esclarecidos por Laurence Bardin (1988), **Análise de Conteúdo**.

No que se refere à idade de nossas professoras, estas têm idades um tanto quanto díspares entre si. A mais jovem professora, Eliane, tinha, à época da entrevista, 25 anos e a professora de maior idade, Leda, 48 anos. Em **O perfil do professorado brasileiro** (BRASIL, 2004), a média de idade do professor é de 37,8 anos. Situa-se nessa faixa etária pouco mais de um terço do professorado brasileiro. Precisamente, 35,6% desse total. Particularmente, em nosso estudo, ao observar o todo, apenas duas professoras – Ligia e Roberta – situam-se na faixa etária da média nacional do professorado brasileiro, conforme delimitações apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao realizar o Censo Demográfico em 2010.

Abaixo é apresentado a idade, à época das entrevistas, de todas as professoras-participantes.

Nome	Idade
Ana Flávia	44
Andreia	42
Eliane	25
Fabiana	26
Leda	48
Ligia	36
Roberta	38
Vanessa	32

Quadro 01. Formação acadêmica (Fonte Própria)

Qual é a formação acadêmica das professoras participantes? Nove destas – Ana Flávia, Andreia, Eliane, Fabiana, Leda, Ligia, Roberta, Rafaela e Vanessa – cursaram a Habilitação para o Magistério (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) – nível médio e, tempos depois, buscaram pela graduação. Justificaram, a procura pelo Ensino Superior, por um lado, assim como encontrei em meu mestrado, pela ‘obrigatoriedade imposta’ pela Lei de

Diretrizes e Bases para a Educação Nacional com receio de perderem o cargo de trabalho e, por outro, como oportunidade de melhorarem sua formação e atuação em sala de aula.

Professoras	Curso	Total
Andreia e Ligia	Magistério	2
Vanessa	Magistério e Lic. em História	1
Ana Flávia; Leda e Roberta	Magistério e Pedagogia	4
Eliane e Fabiana	Pedagogia	1
Total		8

Quadro 02. Formação acadêmica (Fonte Própria).

Quatro professoras – Andreia, Ligia, Roberta e Vanessa – possuem Habilitação para o Magistério em nível médio. Particularmente, no que diz respeito ao Ensino Superior dos sujeitos pertencentes ao referido grupo, conforme dados presentes nos questionários aplicados, as professoras Eliane, Fabiana e Leda concluíram o curso de graduação em universidades públicas. A duas primeiras pela Universidade Federal de São Carlos e a

última pela Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara-SP. Roberta, por sua vez, cursou o Normal Superior na cidade em que residia na modalidade Educação à Distância e complementou sua formação para obtenção da graduação em Pedagogia. Especificamente, no que diz respeito às professoras Andreia e Ligia, é preciso esclarecer que, conforme foi relatado nas entrevistas, Ligia cursou Magistério e iniciou-se na graduação em Pedagogia em uma instituição particular, mas desistiu do curso em seu terceiro semestre devido à sua dupla jornada de trabalho; por não se acostumar à estrutura do curso tida como eminentemente teórica e ausência de tempo para o estudo nas horas livres. Andreia, por sua vez, relatou que cursou a graduação em Pedagogia por quatro anos, porém, devido a mudanças curriculares ocorridas durante o último semestre de sua graduação, ao fato de não ter condições financeiras para pagar por outras quatro disciplinas incluídas no novo currículo do curso e por estar à espera de sua segunda filha, não concluiu a graduação em Pedagogia. Diante dessas adversidades, Andreia decidiu-se por interromper a graduação e entrar com processo judicial contra a instituição de ensino superior privado. Até o momento das entrevistas seu processo não havia sido julgado e, desse modo, não possuía o diploma de graduação. Respalçadas as diferenças em cada caso, Ligia e Andreia foram categorizadas em 'Não concluiu a graduação'. No quadro abaixo apresentamos a formação profissional de nossas professoras.

A difusão de conhecimento seja por meio de publicação científica seja por formas cotidianas de sua difusão como jornais, livros, reportagens inquietou-me. Nossas professoras procuram conhecer mais sobre assuntos para além do nível escolar? Ao serem questionados, todas foram unânimes em dizer que se utilizam da internet como meio de se informarem, mais e melhor, sobre o assunto a ser discutido em sala de aula e poucas vezes recorrem a livros acadêmicos. Sobre a assistência a programas televisivos, todas professoras disseram assistir diariamente telejornais, especificamente Jornal Nacional. Destaca-se, ainda, o fato de utilizarem parte de seu tempo de descanso para assistirem telenovelas, programas de auditório ou humorístico. Contudo, atividades culturais mais vezes citadas foram a assistência à espetáculos teatrais e de dança com suas respectivas turmas e em horário de trabalho. A participação em atividades culturais em espaços formais como museus, teatros, shows, academias de dança ou ginástica para além do horário de trabalho também foi questionário.

Apenas duas professoras, Eliane e Fabiana, realizavam; a primeira, dança e, a segunda, interpretação teatral em seu tempo livre.

Não obstante, faz-se importante destacar que aulas de balé, teatro, violão, piano, teclado, sapateado, tênis, pintura, bordado e decoupage também foram, em algum momento de suas histórias de vida, frequentados. Conforme Bourdieu (1997) a participação em atividades culturais implica no uso/emprego de capital econômico a ser transformado em capital cultural. Ademais, referências culturais manifestas por professores emanam de uma forte relação que estas tem com o aprendizado de códigos sociais e conteúdos escolares/escolarizados assim como da propensão de suas famílias como forma de estimularem seus novos agentes sociais a angariarem capitais simbólicos para além do contexto escolar.

A frequência a espaços culturais durante o tempo livre entre as professoras Ana Flávia, Eliane, Elisabeth, Fabiana e Roberta, as quais apontaram ter frequentado eventos promovidos pelo SESC, SESI e teatros municipais ao menos três vezes nos últimos doze meses. Destaca ainda o fato de as professoras Eliane e Fabiana terem frequentado, a

primeira, aula de dança e, a segunda, aula de teatro ao longo de todo ano de 2012. Ademais, Ana Flávia foi membro, por quase dez anos, do Coral Araraquarense.

Para Setton (2005, p. 96), considerando a heterogeneidade da configuração das famílias, as singularidades culturais, éticas e morais o investimento em aquisição cultural “[...] é uma forma de expressar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento formal e informal, importantes elementos para se alcançar um sucesso escolar”. Há que se considerar que, em nossa sociedade, a maioria dos consumos culturais implica também em custo econômico, sendo que a frequência ao teatro, por exemplo, “[...] depende não apenas do nível de instrução, mas também de renda”. (BOURDIEU, 1998, p. 316 apud PUPO, 2011, p. 65). Para se possuir bens culturais, em sua forma objetivada, é preciso ter, em uma sociedade capitalista, simplesmente, capital econômico. Todavia, para apropriar-se deste bem é necessário possuir instrumentos/conhecimento de seus códigos para poder decifrá-los, ou seja, é preciso possuir capital cultural no estado incorporado. A posse de um tipo de capital, por exemplo, o econômico, não assegura maior posse de capital cultural, porém a posse do primeiro contribui explicitamente para a aquisição/incorporação do segundo. Não obstante, a posse de diferentes tipos de capitais – simbólico, econômico, cultural, tecnológico, científico, artístico, por exemplo –, estão atrelados entre si e presentes no ‘jogo’ de gostos, habilidades, práticas e conhecimentos angariados pelo agente social ao longo de sua trajetória de vida.

Considerações finais

Ao longo deste estudo observou-se que o investimento em aquisição de capital cultural mostrou-se moderado. Nota-se que estas, em sua maioria, não percebem o investimento em aquisição de capital cultural como operador pedagógico e enriquecedor de sua aula. Caso seja mesmo assim, neste caso, o capital cultural não é operacionalizado para a melhoria da prática pedagógica que é operacionalizada pelas referidas professoras. Nesse sentido, há um complicador: não percebem o capital cultural como recurso pedagógico. Certamente, isso, a nosso ver, enfraquece o uso desse recurso para a melhoria da escola como um todo. Concordo com Silva (2004, p. 59) ao afirmar: “do capital cultural adquirido pelo professor vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra”. Portanto, este é um recurso inexorável ao exercício da docência de boa qualidade.

Neste momento, não faremos nenhuma observação sobre a atuação dessas professoras, com este perfil, nos dois setores de ensino, tendo em vista as exigências legitimadas socialmente por cada um deles: público e privado. Contudo, as questões não são nem pequenas, nem sutis para se pensar o ensino brasileiro e merecem maior atenção pública.

Referências

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In: _____. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2007. p. 133 – 161.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 13- 33.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

_____. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A força da representação. In: _____. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. Trad. Sérgio Micelli et al. São Paulo: Edusp, 1996. p. 107 – 116.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PUPO, Vanessa de Oliveira. Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, abr. 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004>>. Acesso em 20 maio. 2013.

SILVA, Marilda da. Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. v. 1. 67p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-274. dez. 2000.

Projeto “pais contadores de histórias” - um elo de integração entre escola, família e sociedade

Fabiana Aparecida Prenhaca GIACOMETTI ¹
Andreza Marques de Castro LEÃO ²

A escola necessita da relação com a família, pois os professores precisam conhecer o meio sociocultural vivenciado por seus alunos para poder compreendê-los e ensiná-los.

A Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida como Lei Darcy Ribeiro, ressalta que a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Menções que se fortalecem com o Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990. p.20) que traz: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Dessa forma, se faz necessária uma grande conscientização para que todos se sintam envolvidos neste processo constante da educação dos pequenos cidadãos. Sendo a sociedade inteira a responsável pela educação dessas crianças, desta nova geração.

Considerando o papel da família e da escola na formação dos alunos, enquanto cidadãos, foi elaborado um projeto cujo cerne era a formação de leitores em parceria com a família e a escola.

A intencionalidade do projeto, intitulado “Pais Contadores de Histórias”, pressupõe suas ações com bases nos estudos de Bourdieu (1989), que afirma que o bom desempenho de uma criança, está relacionado ao capital cultural da família em que ela nasceu. Na realidade cada família transmite por meios indiretos o *capital cultural*, sendo este o instrumento de ascensão e o chamado de *ethos*, processo que está no sujeito que carrega o *capital cultural* dentro da instituição escolar.

Bourdieu afirma que o êxito de um cidadão está ligado às visitas a museus, leituras, ida ao cinema, teatros etc. O papel de atuação do Projeto consiste em oferecer esse *capital cultural* que falta no *habitus primário* ³, ou seja, aguçar as famílias a lerem mais para as crianças. Proposta esta, que através de experiências de leitura na escola feita pelos pais, levem as crianças a incorporar essas atitudes e a se transformar em leitores. Contribuindo para que em um futuro próximo, elas dominem a cultura linguística, ganhem um

¹ Professora da educação infantil na Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista e Mestre em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-UNESP – CEP 14800-901 – Araraquara - Estado de São Paulo – Brasil.E-mail: fabipregn@hotmail.com.

² Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – CEP 14800-901 - Araraquara - Estado de São Paulo – Brasil. E-mail: andreza_leao@yahoo.com.br

³ O *habitus primário* é aquele adquirido na família e está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, estando por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais).(BOURDIEU, 1983, p.80).

vocabulário mais abrangente e complexo, assim como, obtenham mais informação e conhecimento.

O projeto: pais contadores de histórias

A intenção desse projeto é de construir uma relação entre família e escola, conexão esta, que se deu através da contação de histórias da literatura infantil feita pelos pais durante o horário de aula.

O projeto foi realizado na E.M.E.I Marcellino Dayrell de Queiróz – Lençóis Paulista SP, no local de trabalho de uma das referidas autoras, com os alunos da etapa I da Educação Infantil com idades de 4 anos e meio e 5 anos.

Objetivo:

Reestruturar o *Habitus primário* das crianças que, comumente, por efeito dos avanços tecnológicos não têm no meio familiar a cultura da leitura, bem como, almejou-se com esse projeto fortalecer o vínculo entre a instituição e os pais.

Objetivos específicos:

Com base no que se apresenta acima, a projeto “Pais contadores de histórias” se propõe a:

- ✓ Desenvolver as leituras de mundo;
- ✓ Permitir que as crianças reconheçam e valorizem o ato de ler;
- ✓ Sensibilizar o olhar das crianças, para que possam perceber que os adultos e seus familiares precisam ser leitores;
- ✓ Experimentar e utilizar recursos para expressarem seus desejos e sentimentos;
- ✓ Familiarizar-se com os trejeitos e práticas da contação de histórias;
- ✓ Consolidar o livro como meio de aprendizagem e conhecimento;
- ✓ Permitir que a contação de histórias possa estabelecer um elo de reintegração entre a escola, a família e a sociedade;
- ✓ Favorecer o bem estar e o desenvolvimento das potencialidades e especificidades das crianças através da leitura.

Procedimentos:

Para que a proposta fosse desenvolvida, em uma reunião, os pais tomaram conhecimento sobre a importância do projeto e na sequência foram convidados para que se tornassem os Pais Contadores de Histórias. Os que se manifestaram de forma positiva receberam instruções e técnicas para o ato de contar histórias e tiveram contato com diversos livros da literatura infantil para que elessem aqueles que gostariam de utilizar com as crianças. Com data e hora marcada, cada pai/mãe se dirigia até a escola, na sala de aula contava a história escolhida e em seguida acontecia um bate-papo sobre a história, no

qual era dirigido pela professora. O projeto aconteceu durante o terceiro bimestre do ano letivo e culminou com a unidade “Cadê o lobo desta história?” do sistema Aprende Brasil, que traz a importância da leitura dos contos de fadas e uma sequência didática que prioriza três histórias com lobos como personagens.

Avaliação e resultados:

Nesse projeto a avaliação foi medidora, permitindo a expressão do aluno, pois através da espontaneidade da criança, pôde ser diagnosticado o nível de aprendizagem.

Segundo Holffmann (2000) “Ao invés do certo e errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobertas” (p. 82).

A avaliação aconteceu de forma contínua durante o entrosamento e o envolvimento entre o grupo, considerando que a leitura é um instrumento essencial para a formação do cidadão na sociedade. Sendo de suma importância para as crianças o contato com livros da literatura infantil de modo interativo e lúdico.

O resultado desse projeto é composto por evidências concretas, já que as crianças ao vivenciarem todo esse processo da inclusão dos pais como leitores, passaram a manifestar os exemplos que lhes foram dados. Mediante a vivência e a análise desse valioso projeto, é elevada a percepção de que grandes mudanças se refletiram nas vidas das crianças que participaram dessa experiência.

Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2013.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, P. Sociologia, org., Ortiz, R. São Paulo, Ed. Ática no 39, 1983, Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Educação em Revista. 10, dez. 1989, p.3-15.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Medidora: uma prática em construção da pré-escola á universidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Levantamento de trabalhos em um evento de educação: a docência universitária em questão

Gilene Fernanda SILVA ¹
Aline Pereira Ramirez BARBOSA ²
Beatriz Salemme Corrêa CORTELA ³

O presente estudo é resultado de um trabalho de conclusão da disciplina Docência no Ensino Superior na Área de Ciências da Natureza: abordagens de ensino, ministrada junto ao programa de Pós-graduação em Ciências de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Dentre as diversas atividades, foi solicitado que os alunos fizessem um levantamento em eventos importantes das diferentes disciplinas que compõem a área de estudo do curso: ensino de Física, de Química, de Biologia, de Matemática e Educação, buscando publicações de trabalhos cujos sujeitos fossem os docentes universitários e descrevesse práticas e/ou a construção de uma identidade profissional.

Os alunos foram agrupados de acordo com a formação acadêmica de modo a contemplar a todos. Escolhido o evento, cada grupo deveria descrevê-lo brevemente, e proceder a pesquisa, abarcando no mínimo as seis últimas edições do mesmo. Os trabalhos foram selecionados a partir dos seguintes descritores: prática docente; ensino superior; formação continuada; formação inicial; formação de professores e políticas públicas.

Em seguida, foram realizadas as categorizações e quantificações dos trabalhos encontrados. Cada aluno selecionou dentre estes um para ser analisado e apresentado na forma de seminário, visando compartilhar informações com os demais colegas. Durante a apresentação foram explanados os critérios para escolha do artigo; quem são os autores dos trabalhos, área de atuação, áreas de interesse, produções na área, lacunas encontradas nas pesquisas e quais críticas seriam pertinentes ao trabalho. Essas apresentações permitiram a socialização das temáticas e estudos na área e proporcionou que todos os alunos envolvidos na disciplina tivessem um panorama das publicações e lacunas na área de docência no Ensino Superior.

O Encontro Ibero-Americano de Educação (EIDE) foi escolhido como objeto deste estudo, pois se entende que é um evento significativo em Educação, consolidado, estando este ano em sua décima edição (2015). Este evento é fruto de um acordo de cooperação acadêmica, científica e técnica entre a Universidad de Alcalá de Henares, na Espanha e a UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Sua primeira edição ocorreu em 2006 na Espanha e a cada dois anos ocorre no Brasil.

¹Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP- 17033-360 Bauru/ SP - Brasil - Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. E-mail: ferminasilva@hotmail.com

² Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP - 17033-360 Bauru/SP - Brasil - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência. E-mail: aline_rmz@yahoo.com.br

³Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP - 17033-360 Bauru/ SP - Brasil - Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência. E-mail: biacortela@fc.unesp.br

O EIDE contempla diversos eixos temáticos que variam em número e conteúdo de edição para edição: Historiografia da Educação Ibero-americana; Internacionalização; Educação Superior, Infantil, Especial; Formação do Educador, Trabalho docente e Práticas Pedagógicas; Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação; Educação e Direitos Humanos; Política e Gestão Educacional, dentre outros, possibilitando discussões educacionais, em específico sob o foco deste estudo: a formação docente, suas práticas e o ensino superior.

Para este estudo foram selecionados trabalhos apresentados em dois eixos: Ensino Superior e **Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**. Na página do evento⁴ encontram-se os objetivos do eixo Ensino Superior: promover o debate sobre a relação destas temáticas com a pesquisa educacional aplicada, a formação profissional e a produção do conhecimento, permeando discussões sobre a educação superior em diferentes perspectivas e contextos, nos avanços, retrocessos, possibilidades, explorando demandas atuais relativas ao produtivismo acadêmico, as questões de ética na pesquisa em ciências humanas, inclusão no ensino superior e a relação com a educação básica.

Ainda na página do EIDE⁵, está o eixo Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas, que objetiva incentivar novas perspectivas de análise e debates sobre planos e programas de formação inicial e permanente de professores em suas diferentes dimensões, as quais devem estar relacionadas às necessidades de mudança e transformação da educação, no século XXI. Incentiva-se também a apresentação de propostas que permitam avançar para a interconexão do desenvolvimento e da inovação curricular com o desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) elenca 14 dimensões, chamadas por ele de constantes, que estão relacionadas à formação da identidade do professor, que podem aparecer em forma de obstáculos, mitos e ou práticas culturais arraigadas. Os autores Tardif (2002) e Cunha (2006) discutem sobre a formação de um professor reflexivo, que seja capaz de ensinar em meio a conflitos e dilemas, que questiona sobre suas condições de trabalho, que não seja um mero executor de decisões de terceiros, que construa sua trajetória profissional, que saiba trabalhar coletivamente, autônomo e que possa transformar sua realidade.

Refletir sobre esse assunto poderá ajudar o docente a construir e reconstruir caminhos e para a formação desse professor reflexivo são necessários estudos sobre as práticas educacionais, a formação, os saberes e a construção da identidade docente. O professor precisa estar ciente de seu papel formador. Todos os professores trazem de sua trajetória escolar valores e mediações pedagógicas, pois já foram alunos de outros professores que lhes transmitiram visões de mundo, concepções epistemológicas e experiências que foram absorvidas. E essas concepções darão suporte para sua prática docente (CUNHA, 2006).

Neste sentido, a busca por publicações focando a formação docente e suas práticas parte do pressuposto que essa formação é um processo permanente de construção, que é reconfigurado pelo desenvolvimento profissional, pelos saberes profissionais e pela reflexão sobre a prática. Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (TARDIF, 2002; CUNHA, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). E assim, durante a construção desta

⁴Disponível em <http://iage.fclar.unesp.br/eide/eixos_2015.php>. Acesso em 20 jul. 2015.

⁵Disponível em <http://iage.fclar.unesp.br/eide/eixos_2015.php>. Acesso em 20 jul. 2015.

identidade docente, a reflexão sobre a prática pode gerar pesquisas ou trabalhos publicados em revistas científicas.

Método

Objetivo do trabalho

O objetivo do trabalho foi o de realizar um levantamento dos estudos desenvolvidos na área do Ensino Superior em um evento da área de educação, referentes à docência universitária para verificar se e como vem sendo abordadas as temáticas de formação e práticas destes docentes.

Objeto da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram analisados os Anais de oito edições do evento EIDE (2006-2013), buscando publicações com a temática formação do docente universitário e suas práticas. Foram considerados os trabalhos contidos em dois eixos: Ensino Superior e **Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**.

Procedimento de coleta e análise de dados

Adotou-se a abordagem quantitativa, pois se pretendeu traduzir em números as informações para classificá-las e analisá-las (MORESI, 2003). No período de maio a junho de 2015 foram realizadas análises de publicações do evento, tanto nas modalidades pôster como na comunicação oral do evento. A coleta de dados ocorreu por meio de busca digital, utilizando-se como descritores as palavras: prática docente; ensino superior; formação continuada; formação inicial; formação de professores e políticas públicas.

Conforme propõe Gatti (2004), ao olhar para as pesquisas o professor é alimentado com meios que lhe permitam analisar sua própria prática, seja na formação inicial ou na continuada, de modo a acrescentar conhecimentos a sua formação, compreendendo-a e aperfeiçoando-a. Assim, as pesquisas podem indicar lacunas ou rumos para orientar suas práticas, repensá-las ou até mesmo indicar campos de pesquisa carentes de estudo.

Nas primeiras análises foram classificados os trabalhos em níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação não formal e nível não especificado (quando não identificado o nível de ensino no trabalho). Ver Tabela 1.

Realizada a tabulação, verificou-se a quantidade de trabalhos encontrados em cada nível de ensino com as temáticas, a partir do objeto de estudo dos referidos trabalhos, ou seja, dos sujeitos. Foram separados aqueles que tinham os docentes universitários e/ou suas práticas como foco principal.

A busca descrita resultou em dez trabalhos, no entanto, apenas dois trabalhos foram disponibilizados nos Anais de forma completa, o restante apresentava apenas o resumo, inviabilizando a análise pretendida.

Resultados e discussão

No site do evento consta o número de 2.266 comunicações apresentadas nas oito edições. Porém, o número total de apresentações na modalidade pôster não é apresentado. Assim, foram analisados 1.456 trabalhos nos eixos selecionados, sendo que em determinadas edições os trabalhos estavam publicados por ordem alfabética, ou numerados, sem a separação de eixos. Isso dificultou a busca e, neste caso, todos os trabalhos foram considerados. Após esta triagem foram selecionados 314 trabalhos, os quais foram categorizados por nível de ensino, todos tendo como foco a formação de professores, conforme dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Publicações de trabalhos contendo os descritores da pesquisa

EIDE I ao VIII (2006-2013)	NÍVEIS DE ENSINO							Total		
	DESCRITORES	Educ. Infantil	Ens. Fund. I	Ens. Fund. II	Ens. Médio	Ens. Superior	Ens. não formal		Nível não especificado	
Práticas docentes	5	19	2	2	2	5	0	7	0	
Formação inicial		2	9	3	4	3	6	0	4	8
Formação continuada		4	2	8	2	4	1	7	7	4
Concepções dos professores	7	1	4	2	9	3	1	0	25	8
Políticas Públicas/Literatura		2	4	3	2	1	1	0	9	3
TOTAL		0	4	6	5	4	6	4	8	1
									52	14

Nos dados apresentados na tabela acima, percebe-se que há prevalência de estudos da temática de formação e prática docente no Ensino Superior (84), na sequência aparecem as modalidades de ensino: Fundamental I (76); Fundamental II (45); Educação Infantil (40); Ensino Médio (16) e Educação não formal (01). Em alguns trabalhos não foi possível identificar a modalidade de ensino, pois em sua maioria abordavam a Educação em geral, sendo assim, foi criado um item Nível não especificado no qual foram encontrados 52 trabalhos.

Mesmo havendo várias publicações categorizadas no Ensino Superior, vale salientar que somente dez trabalhos estavam relacionados diretamente ao professor universitário, foco do presente estudo e continham como sujeitos de pesquisa esses docentes. Destes, cinco estavam relacionados ao estudo da prática docente; quatro trabalhos focavam a formação continuada do professor e um buscava compreender as concepções de formação do docente e sua prática.

A maioria dos trabalhos categorizados (63) versavam sobre estágio e projetos universitários envolvendo alunos de graduação (tais como PIBID), outros onze tinham como objeto de estudo análises de documentos, políticas públicas e estudos bibliográficos.

Esses dados corroboram com Cortela (2013), que afirma existir pouca publicação sobre os saberes e práticas de professores universitários.

Na Tabela 2 encontram-se os dez trabalhos que atenderam ao critério de busca conforme os objetivos deste estudo.

Tabela 2. Publicações sobre formação ou prática do docente do Ensino Superior

AUTOR	EIDE ANO	TÍTULO	ÁREA DE ATUAÇÃO DO PESQUISADO
Guimarães, L.B.; Furkotter, M.	-2006	Delineando uma rede de aprendizagem <i>on-line</i> a partir da formação contínua de professores	Educação
Nunes, N.C.R.; Souza, S.C.	- 2006	Um estudo acerca da formação do professor universitário	Educação
Onofre, E.M.C.	I- 2007	Universidade como Instituição educativa: o foco na docência	Metodologia de Ensino
Junior, W.E.F.; Souza, K.A.D.	I- 2007	Saberes necessários a um “bom professor” e o papel dos educandos no processo ensino-aprendizagem: o que pensam alguns formadores	Metodologia de Ensino, Química
Campos, V.T.B.; Malusá, S.	I- 2007	Desenvolvimento profissional e docência universitária: estudo de caso na área das ciências humanas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG)	Educação
Lopes, A.A.; et al.	V- 2009	Programa de formação continuada de professores do ensino superior	Engenharia, Computação e Física
Horta, R.C.A.	V - 2009	Espaço docente no ensino superior em educação social: o caso português	Educação
Ramos, R.P.R.	V - 2009	O perfil do estudante do curso de formação inicial em serviço e a prática docente dos formadores	Ciências da Educação, Educação
Polonio, D.M., Cavalcante, M.R.	V - 2009	O uso de perguntas nas aulas de uma professora universitária: uma análise funcional	Psicologia
Rodrigues, R.O.	I - 2011	A formação continuada dos professores que atuam em cursos da área educacional na universidade estadual de Roraima	Educação

Inicialmente podia-se imaginar que somente os pesquisadores da área da Educação estariam preocupados com a temática. Porém, os dados apresentam um estudo publicado por pesquisadores da área de Engenharia, Computação e Física; um relacionado à área de

Psicologia, uma publicação de pesquisadores da área de Metodologia de Ensino e Química e sete de pesquisadores da área da Educação, conforme visto na Tabela 2.

Os dados revelaram que embora o evento tenha um eixo temático voltado ao Ensino Superior e **Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**, ainda assim a maioria das publicações nele publicadas se restringe a analisar a formação e prática de estudantes de graduação, suas expectativas com a futura profissão e a reflexão de suas práticas em estágios supervisionados. Conforme evidenciado nas Tabelas 1 e 2, apenas dez trabalhos focaram na formação do docente universitário em ação (suas práticas, formação continuada, formação profissional), dados estes que revelam que mesmo com o avanço nas discussões, ainda há poucas produções e investigações na área.

Cabe salientar que somente dois trabalhos completos foram disponibilizados nos Anais do evento, os oito restantes foram apresentados apenas em formato de resumo, fato que dificultou o acesso às informações essenciais para o entendimento das pesquisas e os possíveis impactos da sua comunicação.

Cunha (1996) e Masetto (2003) revelam que há uma grande demanda de pesquisas e publicações na área educacional sobre a formação docente universitária e suas práticas e concordam que a docência superior, sua formação e prática são pouco discutidas e abordadas em pesquisas da área. Os resultados do presente estudo coincidem com o que os autores afirmam, pois dentre os 314 trabalhos analisados, cerca de apenas 3% (10) versavam sobre o professor do ensino superior.

Considerações finais

A prevalência de trabalhos voltados à formação inicial no ensino superior revelou a carência de estudos sobre as dificuldades didático-pedagógicas e formação continuada do docente universitário. Estudar a prática e as dificuldades do docente que atua neste nível de ensino poderá possibilitar reflexão, aperfeiçoamento e aprofundamento de questões teóricas e práticas e contribuir com os profissionais que estão se preparando para ingressar na carreira docente.

Publicações com as temáticas sobre formação continuada do professor universitário e suas práticas possibilitarão que este profissional e estudiosos da área percebam inovações didáticas pedagógicas propostas e validadas academicamente ou encontrem, através das lacunas apresentadas nas pesquisas, novas possibilidades de estudo e reflexão.

O levantamento destes dados proporcionou aos pós-graduandos envolvidos na disciplina e possíveis docentes universitários uma análise crítica das pesquisas atuais e a percepção de que existem limites e possibilidades na ação educativa que ainda merecem ser investigadas.

Ao evento analisado ficam as observações quanto à divulgação das publicações em seus Anais, sendo de extrema importância a disponibilização de trabalhos completos apresentados em cada ano. Entende-se que o objetivo das pesquisas é divulgar os resultados para ajudar outros pesquisadores no seu planejamento, tomadas de decisões e busca por informações, desta forma, a obra completa dará aos interessados subsídios para reflexão e ação partindo daquilo que já foi estudado, analisado e discutido.

Referências

CAMPOS, V.T.B.; MALUSÁ, S. Desenvolvimento profissional e docência universitária: estudo de caso na área das ciências humanas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). In: Anais II Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2007.

CORTELA, B.S.C. Professor universitário: o desafio da construção de uma identidade profissional. Cadernos de Docência na Educação Básica II. In: SILVA, L.F.; DIAS, M.S.; MANZONI, R.M. (Org.) - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

CUNHA, M.I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.97, p.31-46, maio 1996.

CUNHA, M.I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação. v. 11. n. 32 maio/ago. 2006.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (Org.). Trajetórias e perspectivas de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GUIMARÃES, L. B.; FÜRKOTTER, M. Delineando uma rede de aprendizagem *on-line* a partir da formação contínua de professores. In: Anais II Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2006.

HORTA, R.C.A. Espaço docente no ensino superior em educação social: o caso português. In: Anais IV Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2009.

JUNIOR, W.E.F.; SOUZA, K.A.D. Saberes necessários a um “bom professor” e o papel dos educandos no processo ensino-aprendizagem: o que pensam alguns formadores. In: Anais II Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2007.

LOPES, A.A.; RUBO, E.A.A.; VIANNA, A.C.G.; BOTEON, T.J.; FILHO, A.G.S. Programa de formação continuada de professores do ensino superior. In: Anais IV Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2009.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MASETTO, M. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MORESI, E. (Org.) Metodologia da Pesquisa. Brasília. 2003.

NUNES, N.C.R.; Souza, S.C. Um estudo acerca da formação do professor universitário. In: Anais I Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2006.

ONOFRE, E.M.C. Universidade como Instituição educativa: o foco na docência. In: Anais II Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2007.

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POLONIO, D.M., CAVALCANTE, M.R. O uso de perguntas nas aulas de uma professora universitária: uma análise funcional. In: Anais IV Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2009.

RAMOS, R.P.R. O perfil do estudante do curso de formação inicial em serviço e a prática docente dos formadores. In: Anais IV Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2009.

RODRIGUES, R.O. A formação continuada dos professores que atuam em cursos da área educacional na universidade estadual de Roraima. In: Anais VI Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Nunes, N.C.R.; Souza, S.C

Escola - lugar de refúgio para a preservação lúdica

João Guilherme Rodrigues MENDONÇA¹

Referir-se ao termo lúdico remete a jogos, brincadeiras, brinquedos e divertimento; e é possível afirmar a partir da obra de Huizinga (1996) que essas características reportar-se a ludicidade e são representativas de nossa natureza humana.

Desde que a criança nasce como uma categoria distinta da do adulto (ARIÈS, 1981), é possível particularizar a pertinência do lúdico enquanto condição humana, como própria do universo infantil, quando comparamos com o sujeito adulto. Todavia, não significa dizer que o jovem, adulto e o idoso estão privados da vivência lúdica em seu contexto existencial, porque brincar, divertir-se, jogar, faz parte de toda vida do ser humano. Não importa a idade, onde você mora quem foram seus pais, e qual sua religião, a pessoa humana nos diferentes momentos da vida, recorre à diversão, ao brincar, ao jogar.

Para tanto utilizamos de uma pesquisa de cunho qualitativa do tipo descritivo a partir do referencial teórico das distintas etapas de desenvolvimento, a estrutura do pensamento e características das crianças em suas múltiplas explorações lúdicas com objetos, o outro e o espaço, de Jean Piaget.

Desenvolvimento

Brincar, jogar, divertir-se exige por parte de quem faz o exercício da criação, da transformação. Exploramos essa dimensão lúdica de forma, e modo distintos ao longo da vida.

Piaget (1985) ao explorar em seus estudos o desenvolvimento cognitivo da criança, contribuiu para que a compreensão da dimensão lúdica pudesse ser caracterizada em função de etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, que compreendem o Período Sensório Motor, Período Pré Operatório; Período Operatório Concreto; Período Operações Formais. A partir das referidas etapas de desenvolvimento, a estrutura do pensamento e características das crianças em suas múltiplas explorações lúdicas com objetos, o outro e o espaço seriam distintas, bem como a exploração do jogo de exercício, o jogo Simbólico e o Jogo de Regras.

Os **Jogos de Exercícios** se caracterizam como uma fase que se estende do nascimento até o surgimento da linguagem. Corresponde ao período denominado por Piaget como período Sensório Motor.

A característica dessa modalidade de jogo está no prazer funcional motivado pelas conquistas recentes do desenvolvimento da criança nestes dezoito primeiros meses; e o acompanhará durante toda sua existência. Nesta etapa os bebês exploram ludicamente o próprio corpo descobrindo as mãozinhas, os pés, levando-os a boca. É o momento em que a

¹ Departamento de Educação Física - Grupo de Estudos do Desenvolvimento e da Cultura Corporal - Universidade Federal de Rondônia - UNIR - 76820-000 - Porto Velho - Rondônia - Brasil - jgromendonca@bol.com.br

partir dos estímulos sensoriais e de seu processo de maturação neuromotora, pega, salta, gira, rasteja, engatinha, etc., explorando o espaço próximo, aliado ao prazer do que vê, ouve, toca.

Nesse período (Sensório Motor) as atividades lúdicas são representativas da estimulação dos cinco sentidos, que estimulados promovem a ação psicomotora de pegar, puxar, lançar, arrastar, rolar, andar, correr, etc.

Atuar com jogos nesse período é lançar mão de uma verdadeira estimulação sensória motora que favorecerá a ampliação do repertório motor de base, para as novas aquisições das fases posteriores.

A freqüência, dessas oportunidades garantirá não só o desenvolvimento psicomotor, como também do equilíbrio afetivo no contato do adulto que brinca com o corpo da criança, ao mesmo tempo em que lhe oferece a chance de expandir a ludicidade por além de seu corpo ao apresentar-lhe mordedores, objetos que giram, objetos que encaixam, objetos que possa apoiar-se para sentar, ficar de pé, e até andar. Esses objetos configuram os brinquedos que pela função, estimulam o desenvolvimento, e patrocina prazerosamente o vínculo relacional com o adulto e o espaço.

Os **Jogos Simbólicos** compreende da aquisição da linguagem até próximo aos 6 e 7 anos. Vinculada ao período Pré-Operatório estabelecido por Piaget em relação ao desenvolvimento cognitivo, é o momento de domínio da linguagem verbal. Essa etapa corresponde ao período de entrada pela criança na formalidade escolar da educação infantil, quando sua condição lúdica deve ser expandida em toda sua expressividade. Não há como pensar em criança nesse contexto que não ‘viva’ literalmente a todo o momento, o lúdico como forma de expressão.

O período Pré-Operatório é o momento da criança que pré concebe a dimensão da realidade que o envolve. Com inteligência pré-operativa a criança nesse contexto expande e amplia de modo exponencial a linguagem. Nesse aspecto percebemos a criança cantarolando, falando sozinha, gritando, imitando sons de objetos de seu contexto sócio-cultural (carroça, carro, avião, trem, etc.), imitando sons de animais conhecidos, contando histórias, etc. Essa exploração e expansão da linguagem, da comunicação verbal ocorrem dentro de uma dimensão mágica, do faz-de-conta.

Neste período não tem ainda a capacidade de incluir e conceber todos os dados da realidade circundante. Trata-se de um modo simbólico de compreender a realidade ao redor. Pensamento esse que somado a comunicação mágica, sugere a constituição de histórias; de vivenciar personagens conhecidos pela mídia escrita, televisiva e cinematográfica; ou mesmo de criar seus próprios personagens. Nesse contexto a criança se utiliza da imitação, da repetição, da representação simbólica, do animismo, do egocentrismo entre outras características que compõe seu repertório cognitivo para atuar em todos os contextos de suas ações. Estarão, portanto muito presentes nas brincadeiras e jogos vivenciados por ela.

Vemos também do contexto lúdico dessas crianças a transformação dos objetos ao seu redor que perdem sua função para encontrar seu avatar ditado pela imaginação e fantasia da criança. Trata-se de um período que a capacidade perceptual da criança não apreende todos os dados da realidade que o rodeia, restando, portanto nessa pré-capacidade de operar a realidade, transformá-la dentro de um universo conhecido e que pode proteger, uma vez que transforma e literalmente faz-de-conta que é desse ou daquele modo.

Nos jogos simbólicos as brincadeiras têm uma função representativa de substituir um objeto qualquer por um objeto ausente. Trata-se de estabelecer imagens mentais; e

também de fazer a diferença entre o que utiliza simbolicamente e seu significado (como os jogos de ‘faz-de-conta-que...’).

Compreender essa dimensão lúdica da criança nesse período garantirá não só a comunicação de modo mais assertivo e efetivo com a criança, como garante que a mesma possa expandir esse potencial lúdico marcado pela criação, recriação. Garante ainda a integridade da criança quando respeitada a compreensão desses limites que a caracterizam.

A criança em idade escolar encontra-se no período Operatório Concreto, etapa que o **Jogo de Regras** representará a tônica lúdica. O período operatório concreto é a etapa imediatamente posterior ao período Pré-Operatório. Nessa fase, a criança opera com maior riqueza de detalhes em relação ao meio. Explora a realidade de uma perspectiva de seu contexto factual. Entende a realidade com o que vê, ouve, toca, sente. É a fase em que o mundo concreto, os objetos, as ações, as pessoas, são o que realmente são. Há um distanciamento de todo e qualquer modo de representar simbolicamente, relacionando e envolvendo com o mundo concreto para a conquista da abstração.

Os *Jogos de Regras* enquadram-se na última fase de classificação dos jogos por Piaget; é quando encontramos aspectos e características dos jogos anteriores, contudo a marca que se estabelece nesse período é o caráter socializado em que os jogos se manifestam.

O declínio em relação aos jogos simbólicos da fase anterior deve-se ao vínculo cada vez mais intenso e próximo que a criança nesse período estabelece com seus pares. Esse potencial social desse período estimula a cooperação que representará no jogo, no brincar uma dimensão coletiva que traz em paralelo a marca dos jogos socializados e com regras.

Os jogos no período operatório concreto implicam a associação com regras em que a criança conhece e pode controlar. É importante considerar novos sujeitos no contexto dos jogos, mas ainda em número reduzido. A ampliação dos parceiros dependerá de sua convivência e domínio social que é alcançado com experiências significativas de regras simples, adaptada, e reconstruídas junto com as crianças. São jogos para indivíduos em processo de conquista em sua socialização.

O período das operações formais compreende a fase imediatamente após o período das operações concretas. Nessa fase os sujeitos passam de uma dimensão individual para a social. Sua capacidade de lidar com a realidade não está mais dependente do contexto concreto estabelecido, mas agora com capacidade de transformar esta ou qualquer realidade em transformações que revelam níveis sofisticados de associações mentais.

O sujeito ao alcançar esse período do pensamento formal, constitui hipóteses, e lida com abstrações. Sua diversão, jogo, entretenimento é contemporânea a maturidade que encontramos em jovens e adultos de diferentes idades. São capazes de amplas redes de relação, sendo, portanto aptos a jogos de regras cada vez mais complexos. Seus relacionamentos afetivos exigem o controle e capacidade de respeitar o outro, o grupo, a sociedade.

O educador e a exploração lúdica no contexto da criança

Pensar a criança associa-se de modo geral ao brincar, a brinquedos e brincadeiras. Todavia o potencial de exploração do brincar da criança em diferentes contextos está associado ao adulto que diretamente lida com a mesma, isso porque depende do adulto criar as condições materiais, espaciais e relacionais das expressões lúdica do universo infantil.

Essa perspectiva é talvez mais representativa de cuidados quando se refere a adultos educadores no contexto escolar.

A escola é o espaço onde a criança pode concebê-la como um refúgio a sua preservação lúdica infantil; mas é preciso que os adultos e educadores reconheçam a importância do prazer no brincar como parte inerente da criança, ao mesmo tempo com especificidades de seu desenvolvimento.

O educador no contexto escolar, quando garante a expressão da ludicidade infantil, preocupa-se em adequar os estímulos a ludicidade ao potencial ontogenético da criança para atuar no seu entorno e possibilitar que a integralidade da criança seja preservada.

Os educadores no contato direto com a criança ao planificar e executar experiências lúdicas com suas crianças precisa atentar para que criança possa escolher seu brinquedo, as regras do brincar, o local para a brincadeira e com quem brincar.

Outra variável a ser controlada pelo educador é o de estar atento para não culpabilizar a criança de ser “infantil”; quando a mesma transforma-se ‘magicamente’ em seres alados, poderosos como super herói, princesas, bichos e etc.; quando grita de forma esfuziante diante de uma conquista, e comemora de forma superlativa e deslumbrada; quando prescinde de qualquer outro ser humano e fala sozinha na resolução de uma tarefa no brincar; quando “cansa” de uma brincadeira e abandona um projeto lúdico construído pelo educador; quando se estende por tempo maior que o pensado e planejado pelo educador no seu fazer lúdico e etc.

A criança não brinca necessariamente com os mesmos propósitos e percepção de quem está em sua órbita. Essa característica revela-se para muitos educadores em um grande desafio, isto porque, no contexto de experiências lúdicas oportunizadas no contexto escolar, precisará considerar a individualidade dos sujeitos criança em sua exploração lúdica. A criança, sobretudo quanto mais nova for, oportunizada a explorar espontaneamente o brinquedo e o brincar, transforma-se em extensão de seu corpo e comportamento. Podemos dizer que a ludicidade faz parte de seu todo existencial. Assim, a brincadeira para a criança fala dela, sobre ela. Tocar, tirar, impor novos modos de mudanças e adequações, pode mobilizar a criança internamente de modo a ampliar ou a restringir sua expressão própria.

O educador compreendendo esse contexto lidará de modo mais assertivo quando não obrigar a uniformização de respostas lúdicas de seus alunos, envoltos em sua exploração lúdica. Não significa dizer que ao longo de todo processo educacional a criança se vê privada de interagir e agregar novos valores a partir do outro que convive no contexto escolar. O modo como se estabelece esse estímulo levará em conta o tempo perceptual de cada aluno, bem como seu potencial cognitivo e de competência motora. É preciso compreender que um conjunto de crianças de mesma idade não está necessariamente no mesmo tempo perceptual e de interesse dos brinquedos e brincadeiras ao seu redor. Os motivos podem ser de natureza diversa como seu conhecimento ou desconhecimento do que esta sendo ofertadas no espaço lúdico, identificação cultural, etc. Todavia, o educador precisará zelar para que a criança não seja privada do brincar por determinações culturais, religiosas, ou do meio social em que vive.

Caberá ao educador não interferir de modo coercitivo, ou de negar a criança explorar uma ou outra atividade lúdica na escola por a mesma não se coadunar com seus princípios pessoais, dogmáticos ou outros. Além disso, cabe enfatizar que no contexto escolar o não oferecimento e/ou limitação por partes dos educadores no que se refere à exploração das atividades lúdicas, tem se mostrado como sendo inviável e incapaz de

influenciar positivamente no cotidiano da criança. A máxima será sempre de permitir, garantir, e estimular para que a natureza lúdica infantil se expresse com toda possibilidade de amplitude.

Esse princípio revela-se essencial no contexto escolar, uma vez que o educador ao lidar diretamente com a criança, tem influência pelo vínculo relacional de extrema dependência e confiança.

O educador poderá com a exploração do estímulo lúdico, ampliar e estender a capacidade de comunicação e expressão de forma coerente e congruente com a etapa do desenvolvimento que se encontra a criança; de modo que a mesma não se sinta reprimida e representando *'tudo que seu mestre mandar'*. O educador amplia o potencial da criança, de modo a permitir inseri-la socialmente de modo mais seguro.

Indispensável nesse cenário é assegurar que a criança possa expandir-se no contexto escolar a dimensão lúdica, através das brincadeiras, jogos e diversão. E assim, espera-se que as crianças possam experimentar de forma vivencial, desfrutar e aperfeiçoar-se, bem como, garantir e fortalecer seu potencial de modo que sejam capazes de lançar base para conquistas e exigências do desenvolvimento cognitivo que estão porvir ademais, espera-se que o educador esteja disponível a expressividade da criança, de modo que seu contato direto com ela precisa estar atrelado ao prazer no brincar. Não se trata do educador simplesmente cumprir com uma determinação pedagógica de oportunizar experiências lúdicas para as crianças. É preciso ir além, o educador também desfruta e se regozija com o ato de brincar. Se entusiasma, se empolga e se sente inteiramente feliz na relação lúdica e com a criança. Neste cenário, é importante considerar que tal relação que tem como princípio um diálogo lúdico em que o educador não se apresenta como um observador, mas antes um brinqueadista (aquele que brinca), que ao dominar a compreensão do desenvolvimento humano, adequada a linguagem verbal e corporal de modo assegurar o processo de descobertas e aprendizagem de cada criança. Seu comportamento diretamente com a criança é também, outra variável de estreita dependência para o bom desenvolvimento da criança.

É relevante considerar que o aprendizado lúdico da criança passa por pensar e agir por si mesma. Por esta razão, o educador quando necessário, precisa explicar o desenvolvimento da brincadeira ao mesmo tempo em que amplia a possibilidade de exploração do brincar e do brinquedo, bem como o universo lúdico vivenciado por cada criança.

Cuidados pedagógicos para a prática lúdica escolar

Conhecer a criança e o momento de seu desenvolvimento é talvez uma das principais atribuições do educador com a criança sob seus cuidados. É preciso também compreender para cada etapa do desenvolvimento a natureza das brincadeiras, dos brinquedos que corresponde sua potencialidade perceptiva.

A pessoa do educador também conta e muito para a prática da ludicidade no contexto escolar. O educador que em sua formação pessoal e profissional não teve por hábito divertir-se, brincar e jogar, provavelmente terá em sua práxis pedagógica da ludicidade alguma forma de restrição, distanciamento, incompreensão, e dificuldade de execução da prática da ludicidade na escola. Suas experiências pessoais ampliada pela vivência lúdica, aliada ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e suas

necessidades lúdicas, em tese, constituem uma combinação mínima necessária para o trabalho do educador, explorando a ludicidade no contexto da escola.

O educador precisa também criar no contexto escolar um ambiente lúdico descontraído e que represente um apelo espontâneo ao brincar, ao bom humor, a alegria.

No contexto prático da exploração lúdica com as crianças o educador ao apresentar brinquedos, brincadeiras e jogos, é condição obrigatória que o mesmo demonstre interesse em sua proposição. Desse modo, a empatia pela temática lúdica começa por aquele que organiza e fomenta a atividade.

É extremamente importante que o educador permita que a criança possa escolher seu brinquedo, brincadeira, jogo.

É preciso atenção também para o educador não se aproximar de um brinquedo antes da criança, isso pode induzir que ela também siga o olhar e desejo do educador; de não pegar um brinquedo para que esse não represente a escolha do educador; não referir-se verbalmente sobre esse ou aquele brinquedo; isso porque, pode indicar o objeto ou atividade de interesse maior do educador, e desse modo a criança imitar o professor e não explorar o seu entorno lúdico com suas possibilidades e competências.

O educador quando necessário explica o desenvolvimento da brincadeira ao mesmo tempo em que amplia a possibilidade de exploração do brincar e do brinquedo.

É relevante considerar que o aprendizado lúdico da criança passa por pensar e agir por si mesma, mas devemos ampliar as oportunidades de explorar o universo lúdico vivido por ela.

Outro aspecto que merece atenção do educador é no modo como interage com o brincar. Atentar-se para não se adiantar a criança, e de modo acanhado, inibido ou pró-ativo, ir determinando sobre o que a mesma precisa ou não fazer; como pode ou não pode brincar, jogar, ou explorar o brinquedo. O papel do educador nesse âmbito é o de estimular a resolver problemas, facilitar a compreensão do brinquedo, brincadeira ou jogo. Sempre minimizando o que pode induzir ou resultar em dificuldades. E em situações em que a superação e exploração se esgotarem criar novos desafios e/ou aumentar as dificuldades como forma de estímulo a exploração e ampliação da dimensão lúdica.

É preciso avaliar o modo espontâneo em que as crianças decidem pela organização e sistematização das ações de brincar, jogar e posteriormente poder agregar, variar, e estimular novas possibilidades lúdicas a partir da experiência inicial das crianças.

E por fim que o lúdico em suas infinitas possibilidades possa ser incluído no contexto escolar como prática rotineira e prevista todas as semanas e em todos os meses.

Considerações finais

Compreender a escola talvez como o único refúgio em que a criança possa recorrer para preservar um aspecto de sua natureza humana de brincar, divertir-se e jogar, pode agregar uma práxis pedagógica onde o lúdico se estabeleça de modo perene enquanto uma criança permanecer e freqüentar a escola. Também entendemos que o educador é quem garante não só que a ludicidade se estabeleça como também que estejam adequadas as características do desenvolvimento da criança que atende. Desse modo facilita a compreensão da criança de seu momento existencial como também da exploração de seu potencial de aprendizagem com os brinquedos, brincadeiras e jogos. Por fim, garantido a adequação das atividades dentro do que cada criança possa explorar, é preciso afiançar sua

ampliação para outros campos lúdicos não só no contexto da exploração de objetos, como também na relação da criança com seus pares e o adulto educador. Essa possibilidade se estabelece, quando uma frequência e previsibilidade de oferta, planejamento anual do lúdico ocorre no contexto desse lugar fantástico para se refugiar: a escola.

Referência

ÁRIES, P. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

PIAGET, J. e INHELDER, B. A Psicologia da Criança. São Paulo, Difel. 1985.

HUIZINGA, J., Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva S.A. 1996.

Culturas juvenis na educação física: as relações dos jovens alunos do ensino médio com a dança

Joyce Cristina Claro MENOTI¹
Márcia Regina Canhoto de LIMA²
José Milton de LIMA³
Rodrigo Rodrigues MENEGON⁴

“... a dança, em suas diversas manifestações, está de tal modo ligado à raça humana que só se extinguirá quando esta deixar de existir” (FARO, 1986, p.10).

A dança é uma herança cultural histórica, assim como ela, os jogos e os esportes fazem parte das civilizações mais remotas. De acordo com Faro (1986), a dança faz parte das manifestações humanas desde a Idade da Pedra, comprovada pelas gravuras desenhadas no interior das cavernas que mostram as atividades cotidianas dos homens dessa época, como exemplo, a pesca, a caça, a alimentação, os ritos de vida, de morte, de casamento, entre outros. Ritos esses que, geralmente, apresentavam a dança em sua composição. A arqueologia, por sua vez, nos indica a presença da dança desde as escritas de antigos povos, hoje, desaparecidos (FARO, 1986).

A dança é uma linguagem diferente da fala e da escrita, e faz parte da linguagem artística historicamente construída. “Como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem. Essa necessidade liga-se ao que há de básico na natureza humana” (FARO, 1986, p.13).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNs (Brasil, 2001), a Dança na Educação Física, é uma das práticas corporais utilizada por determinada sociedade, nas suas relações entre o corpo e o meio social, representando os movimentos humanos e a complexidade que eles têm. De acordo com os PCNs de Educação Física para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997) são considerados elementos da Dança, ainda, o tempo, o espaço, a forma e o movimento. Desse modo, “... a dança constitui, então, além de um instrumento para o autoconhecimento, um instrumento para o conhecimento do outro em seu espaço” (BRASIL, 2006, p.197).

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - 19060-900, campus de Presidente Prudente/SP. Brasil. joyce_cris_1012@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - 19060-900, campus de Presidente Prudente/SP. Brasil. marcialima@fct.unesp.br

³ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - 19060-900, campus de Presidente Prudente/SP. Brasil. miltonlima@fct.unesp.br

⁴ Mestrando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - 19060-900, campus de Presidente Prudente/SP. Brasil. rodrigo.menegon@bol.com.br

A dança é, então, uma forma de linguagem, que apresenta em sua composição, sua produção e sua reprodução, significados políticos, sociais e econômicos determinados socialmente e seu ritmo é influenciado diretamente pela cultura. Dada a sua importância, a dança atualmente, está presente nos currículos escolares na disciplina de Artes, com enfoque apreciativo à arte da dança e na disciplina de Educação Física voltada à vivência e à expressão da dança como componente da Cultura Corporal de Movimento. Entretanto, esta realidade, nem sempre foi assim. Para entender os princípios da Educação Física escolar atual, é necessário compreender a sua trajetória histórica.

No Brasil, a Educação Física escolar sempre teve seus fins direcionados aos interesses da classe vigente no poder. Inicialmente importou métodos ginásticos europeus para compor seu conteúdo como o “Regulamento n.7” ou o “Método Francês” na época, oficialmente “obrigatórios como diretriz da prática da Educação Física na rede escolar brasileira” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.29).

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988) após esse período, ela se dividiu em cinco tendências: a Educação Física Militarista, inspirada no facismo e tinha como objetivo a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra e, para isso, eliminava das aulas os incapacitados físicos. A Educação Física Higienista, de inspiração liberal e que tinha como princípio norteador, a manutenção da saúde. Ambas, não sistematizaram a Educação Física como atividade educativa, por isso, surgiu a tendência Pedagogicista que abordava a única forma de promover a “educação integral” seria por meio da educação do movimento. A Educação Física era vista como algo “útil e bom socialmente”, no entanto, tinha caráter apenas instrumentista e não educativo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Do mesmo modo, a Educação Física Competitivista se mantém neutra ao discurso político. Nessa fase, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), o esporte espetáculo ganha a cena sendo, inclusive, protegido pelo governo. E por fim, a Educação Física Popular, a qual entende que a educação dos “trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.21).

Nesse período, o objeto da Educação Física era voltado ao caráter biológico e psicológico e não eram consideradas as dimensões histórico-culturais e o movimentar-se humano (BRACHT, 1999). Apesar de haver alguns avanços para a área como, por exemplo, na tendência Competitivista surgiram estudos importantes nas áreas de fisiologia e biomecânica para aprimorar a técnica desportiva e, na tendência Popular, a ludicidade, a cooperação, o desporto, a dança e a ginástica entraram em evidência (Ghiraldelli Júnior, 1988), a Educação Física escolar, ainda tinha como principais objetivos o desenvolvimento biológico voltado à aptidão física para a manutenção da saúde.

A partir da década de 80 demonstrou avanços educacionais qualitativos, a partir dos esforços de muitos estudiosos da área que disseminaram novas abordagens pedagógicas. Essas propostas pedagógicas progressistas se referem à prática pedagógica de como fazer, apoiadas em suas bases epistemológicas (BRACHT, 1999). De acordo com Bracht (1999, p.79) todas “têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central”.

Dos estudos à legalidade, a Educação Física, passa à obrigatoriedade nos currículos escolares, a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1971, que em seu 7º artigo define a inclusão obrigatória da Educação Física, assim como, Educação Artística e Educação

Moral nos currículos de 1º e 2º grau (BRASIL, 2015). O artigo apenas cita a obrigatoriedade e relata os casos de participação facultativa nas aulas. Posteriormente, em sua última versão, a LDB de 1996 (Brasil, 2015b) conhecida como nova LDB dispõe no parágrafo 3º do artigo 26 que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Dessa vez, aponta a disciplina associada ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

Diante de todos os avanços legislativos e no campo epistemológico, são elaborados documentos oficiais para o direcionamento dos objetivos a serem atingidos por todas as disciplinas no que rege a educação. Dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os Currículos Estaduais, como o do estado de São Paulo (São Paulo, 2011).

Inicialmente, foram elaborados em 1997 e em 1998, os PCNs do Ensino Fundamental, divididos por áreas e conectadas através dos temas transversais. O documento propõe trabalhar com ciclos, os quais permitem uma abordagem mais completa e integradora das disciplinas que vão se aprofundando no percorrer de cada ciclo. Em 2000, foram publicados os PCNs para o Ensino Médio. Em uma perspectiva de interdisciplinaridade, também, divididos por áreas que englobam e compartilham conhecimentos.

A Educação Física, de acordo com os PCNs (Brasil, 1997) passou a ter seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, com foco nas relações e nas compreensões desses dois conceitos, além da consideração das dimensões: cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo das pessoas, “que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (p.22). Nesse documento, houve um avanço significativo do conceito e dos objetivos da Educação Física escolar, ao considerar a distinção entre as características de um organismo estritamente biológico e entre o corpo, que se relaciona dentro de um contexto sociocultural, com produções culturais e conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos (Brasil, 1997) e ao valorizar as atividades físicas sem reduzi-las ao universo motor ou esportivo.

Assim, o documento entende a Educação Física como uma cultura corporal de movimento que aborda como conteúdos algumas dessas produções culturais como: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Esses blocos de conteúdos manifestam características lúdicas de diversas culturas humanas e resignificam a cultura corporal humana utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997). Passa a ser responsabilidade da Educação Física escolar, de acordo com os PCN’s (Brasil, 1997), a incorporação dessas manifestações na vida dos alunos e dos seus benefícios fisiológicos e psicológicos na promoção da expressão, do lazer, da cultura, dentre outros, sem que sejam, no contexto escolar, considerados o caráter profissional da dança, do esporte, da luta, do jogo e da ginástica.

A dança e as atividades rítmicas representam na escola, a partir desses documentos, movimentos em contextos concretos, com significações e intencionalidades, vias de expressão das Manifestações Culturais Juvenis dos alunos no Ensino Médio. Desse modo, de acordo com Faro (1986, p.10) “a dança é uma arte bastante ligada à juventude, e com esta se move no tempo e no espaço”.

No entanto, ao relacionar as Manifestações Culturais Juvenis com o contexto escolar, um grande embate é montado. A juventude, atualmente, tem maior visibilidade tanto no âmbito acadêmico, por meio de pesquisas, quanto pela esfera pública. Contudo, ainda hoje, há visões estereotipadas sobre a juventude, como por exemplo, a visão do

jovem como “problema social” relacionando-os com a violência, crime, exploração sexual, drogadição, entre outros, como esclarece Abramo (2009).

A juventude, ao longo dos séculos, ainda passa por aceitação de existência. Há muitos esforços de alguns estudiosos como Pais e Groppo para que a juventude não seja entendida como uma fase da vida que antecede a entrada no mundo adulto. No decorrer da história, muitos foram os séculos em que os jovens foram negados enquanto categoria social, por não representarem os interesses e objetivos da sua sociedade, de forma que, em muitas delas havia a passagem de criança para ser adulto, por meio de ritos ou por ter atingido determinada faixa etária, sem vivenciar a juventude. Um dos maiores problemas, ainda, refere-se a essa concepção que está muito presente na escola: a visão de juventude como um “vir a ser”, na qual, entende-se que o jovem passa por um período de transitoriedade.

Um exemplo é retratado na LDB, ao caracterizar o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica que historicamente está em busca de uma identidade (BRZEZINSKI, 2001). Ora era configurado como preparação para a universidade (geralmente para as camadas sociais ricas) e ora preparação para o mercado de trabalho (geralmente para camadas sociais pobres). Em suma, a Lei estabelece: a formação da pessoa, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo (BRASIL, 2015b). No entanto, ainda, de acordo com a lei, o Ensino Médio é entendido como um momento de transição entre a adolescência e a fase adulta.

Os PCNs Ensino Médio (Brasil, 2000), ainda tratam o estudante do Ensino Médio como adolescente, jovem e adulto, entretanto, estabelece uma formação geral, em oposição à formação específica, a qual, visa a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Por sua vez, sabemos que a escola integra alunos de diversos contextos e históricos de vida, no entanto, muitas vezes, os jovens alunos não têm suas experiências de vida valorizadas e suas manifestações culturais não são aproveitadas no processo educacional. Segundo Carrano (2009), esse cenário gera uma situação conflitante entre os sujeitos escolares, visto que, por parte dos alunos há reclamações de que as aulas são chatas e sem sentido e os professores, por sua vez, encaram os jovens como indisciplinados e apáticos.

Apenas culpabilizar uns aos outros não irá garantir melhoras educacionais qualitativas. Para diminuir a distância entre a escola e os alunos do Ensino Médio é preciso considerar valores que façam parte das experiências comuns de todos. Dessa forma, o ensino passa a ser significativo e a escola se torna para o jovem ao invés de lugar de obrigações, um lugar, espaço e tempo de aproximação das suas manifestações culturais e de promoção da ressignificação de sentidos.

Assim, se faz necessário que a escola crie situações que possibilitem escutar os jovens alunos e valorizar suas produções, visto que, o ambiente escolar deve ser o palco das Manifestações Culturais Juvenis. Os jovens necessitam de uma escola que seja significativa para sua vida, caso contrário, não há motivos para permanecer num ambiente desagradável, de cobranças e incompatibilidade de ideias (LIMA & LIMA, 2012).

Nessa perspectiva, a dança presente nas aulas de Educação Física pode ser o caminho para que haja essa aproximação, uma vez que, já faz parte das Manifestações Culturais Juvenis, no mundo da informalidade, nos meios de convívios desses jovens, nas igrejas, nas ruas, nas mídias, na sociedade em geral. No entanto, percebemos que, nas aulas de Educação Física, os jovens participam pouco das aulas de dança. Essa constatação

surgiu da minha participação no Grupo de Pesquisa: Cultural Corporal de Movimento: saberes e fazeres. As reuniões do grupo abrangem todos os participantes – graduandos, professores das escolas da rede municipal e estadual de ensino de Presidente Prudente e docentes universitários - do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – CEPELIJ da FCT – UNESP. Na época eu era bolsista de um projeto de iniciação à docência – o PIBID - e as discussões que eram realizadas nesses encontros me chamavam à atenção para a dificuldade dos professores com determinados conteúdos da Educação Física no Ensino Médio.

Apesar da disciplina geralmente ser a preferida pelos jovens alunos, em alguns eixos de conteúdos, como o caso da Dança, eles tinham uma participação muito tímida e alguns ainda, se negavam a fazer a aula segundo relatos dos professores e observações do grupo que fazia intervenção na escola. Neste sentido, destacamos o problema dessa investigação: apesar da dança fazer parte das Manifestações Culturais Juvenis, como apontam estudos e pesquisas, sendo vivenciada pelos jovens alunos em diversos contextos, porque os jovens alunos nas aulas de Educação Física participam menos das aulas de dança?

Nesse sentido, a pesquisa contribuirá na compreensão da relação entre a prática da dança e as culturas juvenis, dos jovens alunos de uma sala do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Presidente Prudente. A investigação poderá ser um caminho para o diálogo das Manifestações Culturais Juvenis e da escola, a partir da sociologia da Juventude na busca de um ambiente educativo acolhedor e significativo ao jovem aluno.

A partir das considerações abordadas até o momento, destacamos como objetivos da pesquisa:

Objetivo geral

Investigar as relações dos jovens alunos de uma sala do 3º ano do Ensino Médio com a dança, nas aulas de Educação Física, visando compreender o nível de participação nas práticas educativas relacionadas a este conteúdo.

Objetivos específicos

- No diálogo com a Sociologia da Juventude, situar a dança como uma manifestação das culturas juvenis;
- Verificar como a dança, conteúdo da cultura corporal de movimento, é trabalhada nas aulas de Educação Física pelo professor e qual a importância dela para que este alcance seus objetivos;
- Levantar junto aos alunos de uma sala do 3º ano do Ensino Médio, os tipos de relações que estabelecem com a dança fora escola;
- Compreender os motivos e as justificativas dos alunos no que se referem à vivência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

Metodologia

Visando atingir os objetivos, a pesquisa assumirá a metodologia qualitativa, visto que, terá ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (Lüdke e André, 1986).

Como abordagem de investigação científica, serão selecionadas estratégias da pesquisa de estudo de caso. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa, trata-se do estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato. Pode ser semelhante a outros casos, no entanto é distinto, pode tratar de um interesse próprio, único e particular e representa um potencial na educação.

Para o alcance dos objetivos propostos, em primeiro momento, será realizado o levantamento bibliográfico com autores selecionados que estudam a temática da pesquisa, especificamente autores que abordem as culturas juvenis pautadas na Sociologia da Juventude e a dança na Educação Física escolar. É importante ressaltar que esse procedimento acontecerá durante todo o processo de investigação, até a finalização da pesquisa, visto que é fator fundamental para o alcance dos objetivos pretendidos.

Posteriormente, será entregue aos jovens alunos os termos de consentimento livre e esclarecido para que sejam assinados pelos pais ou responsáveis e devidamente devolvidos. A pesquisa será realizada em parceria com o Subprojeto PIBID, devidamente autorizado pelo Comitê de Ética da FCT-UNESP e corresponderá a todos os princípios e autorizações do comitê, devidamente registrado com o nº22/2011.

Os sujeitos da pesquisa englobam os jovens alunos do 3º ano do Ensino Médio, estudantes do período diurno e a professora de Educação Física da turma, de uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Presidente Prudente e os dados da pesquisa serão coletados no período de um semestre letivo.

A realização do estudo de caso contará com diversas fontes de evidências/procedimentos metodológicos, como: observação participante, cadernos de registros, fotografias, filmagens e entrevistas, para a construção de uma base de dados (interpretações e descrições dos eventos ocorridos) e o estabelecimento de uma cadeia de evidências para legitimar a pesquisa desde sua construção à sua conclusão (Gomes, 2008).

Na coleta de dados, o foco estará voltado à investigação das práticas docentes empregadas pela professora de Educação Física da turma, a fim de analisar seus impactos no processo de consideração da dança como uma das Manifestações Culturais Juvenis no diálogo com a Sociologia da Juventude e, nos jovens alunos, voltadas à compreensão das suas participações relacionadas a essa prática educativa nas aulas de Educação Física.

Resultados

Os resultados parciais apontam que nas aulas de Educação Física, os jovens alunos do Ensino Médio sentem-se tímidos e encaram a Dança, na sua forma institucionalizada, na qual, representa um conteúdo da disciplina, que dependerá da sua participação para atingir determinada nota, mesmo a Dança fazendo parte do seu cotidiano extra-classe. Há também o fator histórico da Dança ter adentrado os meios escolares por meio do Ballet Clássico, o qual era destinado, em sua maioria, às meninas. Esse fato determina até hoje a participação dos meninos, que representaram o maior percentual de não participantes das aulas de Dança na Educação Física.

No entanto, as aulas de Educação Física, muitas vezes, pelo fato de acontecerem na quadra, um espaço que geralmente, todos os agentes escolares têm acesso e, muitas vezes, é caminho para o banheiro ou rota bastante utilizada de acesso aos outros lugares da escola, expõe corporalmente esse jovem aluno impossibilitando a sua efetiva participação.

Notamos, também, através das observações que determinados ritmos têm mais proximidade com as Culturas Juvenis, como é o caso do Hip-Hop. Tais conteúdos tiveram

maior participação dos jovens alunos e demonstraram que a Dança é uma via de aproximação das Culturas Juvenis, uma vez que eles expuseram a felicidade e a importância de tal conteúdo em sua vida, por meio de relatos.

A professora tem uma postura de proximidade com os alunos e tenta acolher as Manifestações Culturais Juvenis nas atividades, no entanto aponta a dificuldade em trabalhar com esse conteúdo.

Considerações finais

O fato é que a escola representa um espaço que concentra jovens de diversas culturas, a fim de alcançar um único objetivo: a educação. Para que o seu objetivo seja atingido no Ensino Médio, se faz necessário criar condições de aproximação das Culturas Juvenis, uma vez que, esse jovem aluno é cobrado em obter bons rendimentos nos vestibulares, não o possibilitando vivenciar suas manifestações culturais nesse ambiente tão sério. Nesse sentido, as aulas de Educação Física, por meio da Dança enquanto eixo de conteúdo pode possibilitar tais vivências.

Se o jovem aluno tiver um ambiente escolar acolhedor e que privilegia as vivências das suas manifestações culturais, o ensino dos conteúdos será significativo e garantirá a ele um ensino de melhor qualidade. Desse modo, a Dança como conteúdo escolar se demonstra de essencial importância no alcance de tais objetivos, uma vez que, acolhe as Manifestações Culturais Juvenis e representa a expressão das Culturas Juvenis no ambiente escolar.

Referências.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. N ° 5, Ago 2009.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes [online], Espírito Santo, vol. 19, nº 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000. 71p.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). 2006. 239 p.

_____. Constituição (1967). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 30 jul. 2015.

_____. b. Constituição (1988). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 30 jul. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam /Iria Brzezinski (org). São Paulo: Cortez, 2001. 308 p.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: apenas de conflitos e possibilidades. Diversia. n. 1, CIDPA Valparaíso, p. 159-184, abr 2009.

DALFOVO, M. S., LANA, R. A., SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

FARO, Antonio José. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986, 149 p.
GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988, vol.10.

GOMES, A. A.. Estudo de caso: planejamento e métodos. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. Revista Teias. v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

PAIS, José machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. Análise Social. v. XXV. n. 105-106, p. 139-165, 1990.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

A relação família escola e as percepções das crianças: uma revisão bibliográfica

Jucicléia Franco RODRIGUES¹
Luciana Ponce Bellido GIRALDI²

O presente trabalho entende como imprescindível a análise das relações existentes nos microssistemas escolares e familiares, por isto se atentou aos estudos que estivessem preocupados com a relação família e escola, a partir das percepções das crianças.

Justifica-se que segundo Montandon (2005), discutir os fenômenos sociais sob a perspectiva da criança (indivíduo de até 12 anos, de acordo com o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente) permite mostrar sua visão sobre o que é feito com ela pelo adulto, as implicações das práticas que as instituições escolares e familiares adotam, pontuando adversidades, como condições econômicas, meios sociais e culturais que perpassam sua trajetória.

Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. Se, ao crescerem, abandonam inevitavelmente a coletividade de que fazem parte, outras vêm tomar seu lugar: o espaço das crianças sempre permanece e contém sua cultura. O que elas pensam nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam. Entretanto, pensam, e seu pensamento não é inferior. (MONTANDON, 2005, p. 495).

Somado a importância de considerar as percepções das crianças, que também formulam as suas ideias e constroem as suas perspectivas sobre os contextos que experienciam; esta pesquisa se baseou no estudo de Lahire (1997), o qual denunciou que os adultos, neste caso os familiares, podem transmitir ou não informações às crianças, porém a noção de transmissão se mostra distinta da de aprendizagem.

Inclusive, segundo Sarmento (2007), as imagens que os adultos fazem sobre as crianças, são tipos ideais de simbolizações históricas que atingem diretamente as relações entre esses dois indivíduos.

Dessa forma, o presente estudo partiu do entendimento de que as representações elaboradas sobre as crianças³, a saber: criança má (concebida como expressão de forças indomadas), criança inocente (a natureza é boa e a sociedade perverte), criança imanente tábula rasa), criança naturalmente desenvolvida (processo de maturação natural por estágios) e criança inconsciente (preditor⁴ do adulto), muitas vezes não condizem com os

¹ Bolsista PET MEC/SESu, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Rod. Araraquara - Jaú Km 1, Bairro: Machados 14800-901, Araraquara - SP, Brasil, jucicleia.rodrigues@hotmail.com

² Estágio Pós-Doutoral junto a Fundação Carlos Chagas – FCC - Av. Prof. Francisco Morato, 1565 - Butantã, São Paulo - SP, 05513-100, São Paulo – SP, luluponce@gmail.com

³ De acordo com Sarmento (2007) as imagens sociais das crianças por vezes continuam a moldar ações cotidianas e práticas.

⁴ Não é vista como um ator social específico, mas alguém antecedido pelo adulto. (SARMENTO, 2007).

contextos sociais que estão inseridas, já que de acordo com Thin (2006), estas vivem em conjunturas heterogêneas onde principalmente, o ambiente escolar, passa a ter fins distintos dependendo da classe social pertencente, formando diferentes grupos a partir do processo histórico de transformação, do modo de socialização e da relação com a infância dominante em nossas formações sociais.

Frente a essas indicações, o objetivo desse estudo foi o de mapear dissertações e teses sobre a temática da relação família e escola, que tiveram como sujeitos crianças de até 12 anos.

Nesse contexto, a hipótese que norteou esta investigação se baseou nas indicações de Toci-Dias (2009) ao entender que assim como na revisão bibliográfica feita por ela (neste caso, em âmbito nacional), os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação da UNESP ainda não enfatizariam as expectativas das crianças na relação supracitada, sendo mais comum a localização de estudos que focalizassem os conflitos existentes entre essas relações.

Assim, a partir da análise do estudo de Toci-Dias (2009) foi possível observar que em geral, as pesquisas sobre a relação família-escola no Brasil, ainda costumam focalizar questões como a importância dessa relação para o aluno, as expectativas de pais e docentes sobre a escola e as formas que essas relações assumem, sendo pouco comum analisar as práticas educativas pela perspectiva da criança, o que poderia alterar as questões propostas por estudos e contribuir para ampliar reflexões, sobretudo, junto aos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Descrição do trabalho desenvolvido

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e bibliográfico, desse modo:

[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

O mapeamento feito no Repositório Institucional da UNESP teve como norteador os seguintes descritores: família escola, família-escola, relação família-escola, interação família-escola, infância e criança. A partir destes, utilizou-se os filtros Tipo (para definir se era dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado), data de publicação (período de 2005 a 2014) e palavra-chave (de acordo com os descritores mencionados).

Justifica-se que o Repositório Institucional da UNESP foi escolhido para ser investigado devido ao interesse e origem da presente pesquisa, a qual partiu de um Curso de Licenciatura em Pedagogia desta mesma instituição.

Todas as palavras-chave encontraram um número ampliado de estudos, principalmente diante do descritor infância e criança.

Quadro I: Quantidade de estudos encontrados.

Descritor	Nº de estudos encontrados		Total
	Dissertações	Teses	
Família escola	254	94	348
Família-escola	254	94	348 ¹
Relação família-escola	279	110	389
Interação família-escola	306	115	421
Infância e criança	2156	993	3149
	2.995	1.312	4.307

¹ Os trabalhos encontrados com os descritores família escola e família-escola localizaram os mesmos textos, logo não serão computados duplamente, estão apresentados na tabela apenas para visualização dos descritores utilizados.

Após o mapeamento dos trabalhos, todos os títulos das investigações localizadas foram lidos e, muitos deles se repetiam como podemos ver claramente nos dois primeiros descritores (família escola e família-escola).

Além disso, dentre os 4.307 trabalhos, entre dissertações e teses, muitos textos se relacionavam a temas diversos, que não eram objeto de interesse da presente revisão, como: atividades físicas, políticas públicas, relação de crianças gêmeas, vícios femininos, migração, adoção, programas de transferência de renda, adolescentes em conflito com a lei, uniformes escolares, diversidade sexual, programas estaduais, propostas e práticas pedagógicas na alfabetização, educação no campo, atividades de leitura, atuação de professores em educação ambiental, programa Saúde da Família, contaminações, nomes científicos de doenças, cultivos de amendoim, cana de açúcar, variabilidades genéticas, agroenergia, clima, relação de comportamento infantil com eventos pré-natais, políticas e democracia, agressão sexual doméstica, pulverização, métodos matemáticos, análise de livros, exportação e internacionalização, hidroelétricas, ciberespaço, diabetes, obesidade pré-gestacionais, jogos digitais, desenvolvimento psicomotor, crianças com transtornos globais do desenvolvimento.

De tal modo, a quantidade de trabalhos encontrados durante a revisão não significou que estes tivessem ligação com as questões relacionadas à família e escola, o que pode sinalizar para uma limitação dos descritores empregados e da Base de Dados pesquisada, a qual não diferenciou títulos de áreas tão distintas como agricultura, saúde, programas educacionais e políticas públicas, por exemplo.

Por meio dos títulos dos trabalhos foi feita a exclusão dos textos repetidos e dos que não estavam localizados no contexto escolar. Depois disso, ocorreu a leitura de 28 resumos, no entanto apenas cinco deles explicitaram a preocupação em entender e ouvir as opiniões das crianças, enquanto os demais (23 restantes) tiveram como foco, por exemplo, o aprofundamento em revisão bibliográfica, explicação de conceitos e interpretação da opinião sobre os contextos a partir das percepções das escolas e famílias. Eliminando assim dissertações e teses preocupadas com a descrição de concepções de família presentes em planos diretores (Oliveira, 2013) ou investigação de estereótipos de gênero a partir das percepções das mães (Reis, 2008) e descrição da prática educativa do professor em lidar com o repertório infantil (Mariano, 2011), são exemplos de como as demais pesquisas se

articulavam às crianças com a abordagem da relação entre contextos, mas não considerando as suas percepções.

Trata-se de um estudo em andamento que pretende organizar uma análise mais aprofundada dos trabalhos encontrados considerando os itens: tema e problema, introdução, objetivos, método, instrumentos, procedimentos, conclusões, referências e anexos/apêndices. Neste momento, os resumos foram lidos e analisados, considerando o local em que a investigação foi sistematizada (em qual(is) campus, para identificar se poderia haver a existência de uma concentração de estudos em determinada linha de pesquisa) e qual(is) instrumentos foram empregados para “ouvir” as crianças.

Resultados obtidos

Por se tratar de uma revisão bibliográfica em andamento, é preciso considerar o processo de construção do estudo.

Sendo assim, até este momento, sabe-se que as cinco pesquisas localizadas, e apreciadas aqui, foram desenvolvidas em três programas diferentes: uma dissertação junto ao curso de Serviço Social da UNESP de Franca, Silva (2009), no Programa de Educação Escolar, em Araraquara foi possível encontrar a dissertação e tese de Giraldi (2010 e 2014) e Mascioli (2012) e no Programa de Educação de Marília, o trabalho de Mondin (2006); o que não indicaria a concentração dos estudos encontrados em determinado programa ou Campus da Unesp.

No tocante aos objetivos de cada estudo, foi possível destacar que em Silva (2009) foi proposto investigar como os pais e professores efetivavam a brincadeira e recreação, como direito previsto na Declaração dos Direitos da Criança, para isso os pais, professores e alunos foram ouvidos através de entrevistas.

Giraldi (2010, p.) objetivou “[...] analisar as concepções e expectativas de professores, alunos e familiares sobre os diferentes níveis de desempenho escolar considerando a constituição das mesmas em possíveis estabilidades e mudanças.” Para isso, foi utilizado como instrumentos de construção de dados observações dos contextos escolares e entrevistas junto a professores, familiares e alunos.

Ao dar continuidade ao trabalho de mestrado, citado anteriormente, Giraldi (2014) almejou verificar a continuidade de escolarização de alunos que apresentaram segundo suas professoras diferentes desempenhos (alto, baixo e médio), analisando as possibilidades de ocorrer mudanças ou não em concepções e expectativas de seus atores (pais, professores e alunos) sobre os desempenhos. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, observações de aulas e reuniões, proposta de produção de texto autobiográfico, análise de documentos escolares e questionário de caracterização da turma foram examinados baseando-se em uma perspectiva contextual e individual.

Mondin (2006) teve como objetivo investigar as interações de crianças pré-escolares nos contextos familiar e pré-escola partindo de um referencial sistêmico (bioecológico). A construção dos dados foram feitas por meio de observações diretas, ficha de análise socioeconômica e equipamento de vídeo para registrar as interações entre as crianças.

Por fim, a tese de Mascioli (2012) se propôs a verificar as correlações entre as prescrições legais, as orientações organizacionais e as práticas pedagógicas existentes em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental diante da ampliação do Ensino

Fundamental para nove anos. Além de entrevistas com as crianças envolvidas no estudo, as concepções das escolas e os profissionais que delas fazem parte também foram objeto de atenção desta investigação.

Diante dos textos encontrados até este momento, com base nas informações presentes nos resumos, foi possível interpretar aspectos em comum entre os trabalhos de Silva (2009), Giraldi (2010, 2014) e Mascioli (2012) ao se preocuparem em ouvir as crianças, mas sem abrir mão de ouvir as percepções de familiares e dos profissionais que compõem a escola.

Três dos trabalhos localizados (Giraldi, 2010 e 2014; Mascioli, 2012) se voltaram para o Ensino Fundamental e dois (Silva, 2009; Mondin, 2006) para a Educação Infantil.

Inclusive, os estudos encontrados construíram informações em contextos escolares por meio do que um instrumento, como entrevistas, observações e registro de imagens que possibilitassem mais fundamentos em suas análises.

Por fim, pontua-se que apesar de utilizar cinco descritores diferentes, as buscas provavelmente não alcançaram todos os trabalhos produzidos na UNESP no período de 2005 a 2014 sobre o tema família e escola, já que pesquisas como “Relação Entre Escola e Família de Crianças com Baixo Rendimento Escolar no Contexto de Progressão Continuada” (Marcondes, 2006) não consta entre os resultados obtidos, embora estivesse dentro dos critérios do mapeamento.

Considerações/conclusões

Os resultados preliminares demonstraram que apesar do grande número de trabalhos encontrados no decorrer do mapeamento, muitos deles não se relacionavam com o tema almejado (relação família e escola), e até chegaram a destoar completamente do contexto escolar.

Acredita-se que as buscas realizadas até o momento, podem não ter alcançado todos os trabalhos que se atentaram as percepções das crianças e a relação família-escola porque o Repositório foi elaborado recentemente e ainda carece de reparos no tocante a filtros pelas palavras-chave, texto, áreas dos trabalhos ou relação com os programas de pós-graduação.

Assim, espera-se que a continuidade desse projeto de Iniciação Científica proporcionará um detalhamento das produções dos programas de Pós-Graduação da UNESP sobre os temas aqui mapeados, sobretudo, para fomentar outras discussões, inclusive nos cursos de formação de professores.

Referências

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei Federal nº 8.069, de 1990.

GIRALDI, L. P. B. Os níveis diferenciados de desempenho escolar: Analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2010.

_____. Percepções sobre Trajetórias Escolares de Alunos do Ensino Fundamental: os Contextos, os Tempos e as Relações. 364 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

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

MARCONDES, K. H. B. Relação entre escola e família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de Progressão continuada. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2006.

MARIANO, M. L. Análise de Práticas Educativas de Professores na Interação com alunos com e sem Problemas de Comportamento. 2011. 162 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru,, 2011.

MASCIOLI, S. A. Z. Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 310 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MONDIN, E. M. C. Contexto e Comportamento: Definindo as Interações na Família e na Pré-Escola. 237 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

OLIVEIRA, S. C. M. As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil: avanços, contradições e possibilidades. 2013. 129 f. Dissertação (Mestre em Educação) – UNESP, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

REIS, K.C.F. Infância, Gênero e Estereótipos Sexuais: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos. 2008. 118 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. (Org.). Infância invisível. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007, p. 25-49.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. C. M. A construção do sujeito histórico na Educação Infantil. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Trad: Anna Carolina da Matta Machado. Revista Brasileira de Educação, v. 11, maio/ago. 2006.

TOCI-DIAS, A. T. Pesquisando a Relação Família-Escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 2009. 219p. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ – São Paulo.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL

Juliana Barretto de Toledo¹
Rosebelly Nunes Marques²

A Educação Inclusiva (EI) advém de um questionamento à estrutura segregativa reproduzida historicamente nos sistemas de ensino (Exclusão e Integração), respeitando o contexto social, a capacidade e as possibilidades de desenvolvimento de todos os alunos. Tratando a escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os estudantes, reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento, dando-lhes um sentido (BATALHA, 2009, p. 1066).

Sob a perspectiva dos Direitos Humanos, é evidente que todos os estudantes precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de suas capacidades para, dessa forma, alcançarem a independência social e econômica e se harmonizarem com a vida em sociedade. Sendo assim, as mesmas oportunidades oferecidas pela sociedade aos estudantes sem deficiência devem se estender aos estudantes com deficiência.

A escola que se conhece nos dias de hoje como instituição, objetiva tornar acessíveis os conhecimentos e saberes considerados fundamentais para a sociedade, funcionando como elemento de preparação para a atuação no universo do trabalho e da política. No intuito de inserir social e culturalmente os alunos às comunidades em que vivem, é papel da escola também ser um elemento desencadeador de ações e práticas éticas. A escola, para tornar-se inclusiva, precisa

(..) formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. (GLAT, *et al.*, 2007, p.344).

A EI não significa apenas matricular o aluno com deficiência em escola regular somente para o desenvolvimento de sua socialização, mas, sim, proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, que só ocorrerá se houver atenção às peculiaridades de aprendizagem dos envolvidos, como aponta Rodrigues (2006).

¹ Estudante de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos- SP - Brasil; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – Campus Matão – SP - Brasil. E-mail: julianabarrettodetoledo@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Economia, Administração e Sociologia, LES/ESALQ/USP – Piracicaba – SP – Brasil; Docente do Programa de Pós-Graduação em Química da UFSCar – São Carlos- SP - Brasil. E-mail: rosebelly.esalq@usp.br

A proposta pedagógica da EI passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificada aos alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de aprendizagem. (RODRIGUES, 2006, p.311).

Este paradigma foi referendado por tratados internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em Salamanca, em 1994 e pela Convenção da Guatemala, em 1999.

No Brasil, essas convenções causaram grande impacto, visto que nosso país se fez representar em todas essas frentes de debate, fazendo crescer, nos últimos anos, os discursos em prol da EI. Entretanto, apesar do discurso de “inclusão” ter sido iniciado nos anos que antecederam e que sucederam essas convenções, somente em 2002 a formação inicial do professor, mediador da inclusão, foi pensada sob a égide desse paradigma e tornada obrigatória (BRASIL, 2002).

A instituição da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores em 2002 (regulamentada em 2005) e a aprovação de diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino brasileiro em 2003, sugerem que a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras ocorria não sob o modelo da EI, mas sim sob o modelo educacional da Integração Escolar, onde esses alunos são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo (ou não) apoio especializado paralelamente.

Contudo, pode-se dizer que a EI, como movimento histórico brasileiro, foi consolidada somente em 2008, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O ensino de Química é obrigatório a partir do 9^o ano do Ensino Fundamental, bem como nas três séries do Ensino Médio que o sucedem. Como atividade humana, a compreensão dos conceitos, linguagens e métodos próprios da Química servem para ampliar a interpretação do mundo e consequente exercício da cidadania, que se relaciona historicamente com o desenvolvimento e com a vida em sociedade.

A importância do estudo de Ciências deve-se ao fato de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade que o cerca, podendo, assim, utilizar seu conhecimento adquirido no cotidiano, analisar diferentes situações e ter condições para a tomada de decisões na determinação de sua qualidade de vida (CACHAPUZ *et al.*, 2005).

Descrição do trabalho desenvolvido

Este trabalho objetiva, por meio da metodologia da Revisão Sistemática (RS), mapear e analisar a produção científica brasileira acerca da educação inclusiva articulada com a formação dos professores de Química (inicial e continuada), e, através da Análise de Conteúdo (AC), permitir a identificação e a sistematização dos temas já estudados, apontando as implicações destes estudos para as necessidades futuras de pesquisa na área.

A formação de professores é um tema bastante presente na literatura científica, o que referencia a sua relevância e, possivelmente, a sua inesgotável discussão no que se refere às análises necessárias destes aspectos, contribuindo para uma política global de formação e consequente valorização dos professores.

A análise da produção científica, tema recorrente em todas as áreas de conhecimento, também é de suma importância, pois através de trabalhos desse tipo é possível conhecer óticas metodológicas e linhas de argumentação, para que outros aspectos teóricos emergjam e contribuam na compreensão da realidade.

As RS têm como objetivo apresentar uma avaliação criteriosa a respeito de um tópico de pesquisa, fazendo uso de uma metodologia de revisão que seja rigorosa e que permita auditagem. Visam a produzir uma síntese que seja completa (em relação ao critério definido) e imparcial, seguindo um processo bem definido (KITCHENHAM, 2004; PAI *et al.*, 2004).

As buscas através das máquinas da SciELO – Scientific Eletronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (www.periodicos.capes.gov.br) foram realizadas através de um protocolo pré-estabelecido, onde somente seriam aceitos artigos que tinham como foco a Formação do Educador de Química (Inicial e Continuada) no contexto da EI. A seleção dos trabalhos acadêmicos seguiu estratégia sugerida por Dyba *et al.* (2007), envolvendo os seguintes passos: busca em bases de dados eletrônicas; exclusão dos estudos com base no título; exclusão dos estudos com base no resumo; obtenção dos estudos primários para avaliá-los criticamente após leitura integral.

Os seguintes descritores e booleanos foram utilizados para padronização e organização da busca: **“Formação de Professores de Química”**, **“Formação de professores” AND Química**, **“Educação Inclusiva” AND Química** e **“Educação Inclusiva” AND Ciências**. Convém ressaltar que a *string* de busca foi refinada, em função da eliminação de mais de 99% dos artigos, em ambas as bases de dados selecionadas, no caso da escolha por descritores mais amplos, como **“Formação de Professores”** ou **“Educação Inclusiva”**.

Na seleção e reflexão acerca dos dados coletados foi utilizada a metodologia da AC (BARDIN, 2011) com a finalidade de superar a incerteza sobre a leitura feita do objeto de estudo, tornando-a válida e generalizável, bem como para buscar o enriquecimento da leitura ao aprofundar a compreensão do significado do assunto que é tratado.

Resultados obtidos

A primeira fase da pesquisa (leitura dos títulos e de *abstracts*) foi realizada usando a máquina de busca do Portal de Periódicos da CAPES. A busca avançada e por ordem de relevância utilizando o descritor **“Formação de Professores de Química”** resultou em 10 artigos, dos quais somente 1 aceito. O descritor **“Formação de professores” AND Química** resultou em 82 artigos, sendo 4 aceitos. O descritor **“Educação Inclusiva” AND Química** resultou em 6 artigos, sendo somente 2 aceitos. O descritor **“Educação Inclusiva” AND Ciências** resultou em 33 artigos dos quais 5 foram aceitos. Após leitura integral dos trabalhos selecionados, 7 artigos foram selecionados para análise. Os critérios de exclusão se basearam no fato da repetição de dados já obtidos ou pela ausência de relações intrínsecas entre Ensino de Química e Educação Inclusiva.

A pesquisa usando a máquina de busca da SciELO, envolveu os mesmos descritores e booleanos usados anteriormente. A busca avançada e por ordem de relevância utilizando o descritor “**Formação de Professores de Química**” resultou em 8 artigos, dos quais somente 1 aceito. O descritor “**Formação de professores**” AND **Química** resultou em 41 artigos, sendo 2 aceitos. O descritor “**Educação Inclusiva**” AND **Química** resultou em 3 artigos, sendo somente 1 aceito. O descritor “**Educação Inclusiva**” AND **Ciências** resultou em 10 artigos dos quais 3 foram aceitos. Após leitura integral dos trabalhos selecionados, 5 artigos foram selecionados para análise. Os critérios de exclusão dos artigos foram os mesmos da busca realizada no Portal CAPES.

A Tabela 1 mostra uma síntese dos resultados obtidos através dos portais CAPES (7 artigos) e SciELO (5 artigos).

Tabela 1. Artigos aceitos após Revisão Sistemática e Análise de Conteúdo

AUTORES	ANO	PERIÓDICO	FILIAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Santos e Barbosa	009	<i>Enseñanza de las Ciencias</i>	Prefeitura do Rio de Janeiro/UERJ	Formação Continuada
Procópio <i>et al</i>	010	<i>Enseñanza de las Ciencias</i>	UFG	Formação Inicial e Continuada
Vilela-Ribeiro e Benite	010	Ciência & Educação, Bauru	UFG	Formação Continuada
Benite <i>et al</i>	011	Química. Nova	UF	Formação Inicial e Continuada
Vilela-Ribeiro e Benite	011	<i>Acta Scientiarum</i>	UFG	Formação Inicial
Soares <i>et al</i>	012	Espaço Plural	UFG	Formação Inicial
Oliveira, Melo e Benite	012	<i>Revista Electrónica De Investigación En Educación En Ciencias</i>	UFG	Formação Continuada
Regiani e Mol	013	Ciência & Educação, Bauru	UFAC/UnB	Formação Inicial e Continuada
Vilela-Ribeiro e Benite	013	Ciência & Educação, Bauru	UFG	Formação Inicial
Mesquita e Soares	014	Química. Nova	UFG	Formação Inicial
Oliveira e Benite	015	Ciência & Educação, Bauru	UFG	Formação Continuada
Pereira <i>et al</i>	015	Ciência & Educação, Bauru	UFG	Formação Inicial e Continuada

Descrição dos estudos selecionados

Santos e Barbosa (2009) demonstram o exemplo de uma professora de Ciências sem especialização no ensino a alunos com deficiência visual que consegue criar um ambiente propício à inclusão na sala de aula regular. Contudo, acreditam que o investimento na

formação continuada de todos os professores é de extrema importância para efetuar de forma plena a inclusão desses alunos nas classes regulares.

Procópio *et al* (2010) analisaram as interações discursivas entre um grupo de professores em ciências como estratégia de formação inicial e continuada numa rede colaborativa, constituída por pesquisadores da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (RPEI) composta por professores formadores o Instituto de Química, alunos de graduação em ciências e matemática e alunos do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), do Doutorado em Química da UFG, Coordenação de Ensino Especial – Secretaria de Estado e de Educação de Goiás, Núcleo de Atividades e Altas Habilidades do Estado de Goiás e Associação de Surdos de Goiás, tendo como foco as altas habilidades e superdotação.

O trabalho de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) consistiu nas percepções sobre educação inclusiva dos professores formadores de um curso de licenciatura em Química de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Goiás, constatando que os professores não se sentem, ainda, preparados para a inclusão, e que precisam adequar sua ótica acerca da EI.

Benite *et al* (2011) tratam em seu artigo uma atividade de discussão e reflexão dos conteúdos científicos, abordando temas relacionados à educação inclusiva, à educação em Ciências/Química e formação de conceitos científicos/químicos, promovendo a troca de informações e experiências cotidianas através da articulação entre teoria e prática, através da rede de colaboração descrita no trabalho de Procópio *et al*.

Vilela-Ribeiro e Benite (2011) analisaram os PPCs dos cursos de formação inicial de professores em Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) de uma Instituição de Ensino Superior pública em Jataí –GO, tendo como foco a noção de EI e a maneira como ela está sendo abordada. Constataram que nenhum tipo de referência à formação para diversidade constava nos documentos dos cursos pesquisados, bem como nenhuma disciplina ou referência bibliográfica que tratava do assunto.

Soares *et al* (2012) relatam e discutem a maneira como foi idealizada e como realizam a formação de professores nos cursos de licenciatura em Química da UFG – Campus Goiânia. Através da formação pela pesquisa inclusive em EI a partir de redes de instituições e pessoas, descrevem suas principais investigações em ensino de Química no intuito de formar um licenciado crítico e reflexivo.

O objetivo do trabalho de Oliveira, Melo e Benite (2012) é analisar a produção de narrativas de intérprete de Libras e professores de Ciências que atuam na sala de aula inclusiva. Os resultados demonstram a falta de domínio de uma linguagem estabelecida como principal obstáculo na educação de deficientes auditivos.

Regiani e Mol (2013) falam em seu artigo sobre a inclusão de alunos deficientes visuais em cursos superiores de Química. A maioria dos docentes de um curso onde havia uma licencianda cega apontou a carência de materiais didáticos e o despreparo para a interação com as necessidades específicas como causa principal da dificuldade na formação da discente.

Em outro trabalho, Vilela-Ribeiro e Benite (2013) analisaram concepções sobre alfabetização científica e temas de EI nos discursos de professores formadores de Ciências, em uma instituição de Ensino Superior em Jataí-GO. Os professores dessa instituição compreendem a alfabetização científica como fundamental para todos os cidadãos aprenderem ciência.

Mesquita e Soares (2014) discorrem sobre um dos grupos de alunos do curso de licenciatura em Química da UFG, no espaço do estágio, desenvolveram uma pesquisa que apresentou estatísticas de inclusão nas escolas estaduais da cidade de Trindade, região metropolitana de Goiânia e trouxeram materiais feitos com bolas de isopor para simular modelos atômicos para estudantes com baixa visão. Os licenciandos apontaram, ainda, a questão da formação para a educação inclusiva no contexto universitário, que deixa a desejar em termos de conhecimento profissional sobre educação para a diversidade, mesmo sendo essa uma orientação legal.

O artigo de Oliveira e Benite (2015), bastante semelhante ao de trabalho de Oliveira, Melo e Benite (2012), analisam a produção de narrativas de professores e intérpretes de Libras sobre a aula de ciências para surdos. Os resultados apontaram que o bilinguismo ainda não permeia a sala de aula inclusiva, e que a barreira linguística é a maior dificuldade encontrada no aprendizado de ciências pelos alunos surdos.

Pereira *et al* (2015) apresenta uma pesquisa participante que objetivou apresentar o cenário da formação de professores de ciências na perspectiva da EI utilizando interações discursivas produzidas em reuniões de uma rede de pesquisa no estado de Goiás. Os resultados permitiram analisar a política de educação inclusiva no estado de Goiás e refletir na contribuição do ensino de Ciências para a formação de cidadãos na escola inclusiva.

Conclusões

Em síntese, a construção de uma sociedade que não somente reconheça a diversidade como condição humana, mas que, sobretudo, promova condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos, em sua singularidade é um desejo emanado por tratados internacionais, ratificados pelo Brasil. Como o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, concretizado na matrícula do aluno junto a escola, se torna imprescindível que esse educando tenha sua participação e aprendizagem asseguradas ao longo de sua vida acadêmica.

A grande maioria dos artigos analisados (83,33%) é fruto de um trabalho sistemático junto a professores de Ciências/Química que vem sendo feito, desde 2006, no Laboratório de Pesquisas em Educação em Química e Inclusão – LPEQI da Universidade Federal de Goiás, a UFG, como uma forma de aproximação sociedade/escola/ universidade por meio de ações na formação inicial e continuada de professores de Química (PROCÓPIO *et al*, 2010, VILELA- RIBEIRO E BENITE, 2010, 2013; SOARES *et al*, 2012; OLIVEIRA, MELO E BENITE, 2012; MESQUITA E SOARES, 2014; OLIVEIRA E BENITE, 2015; PEREIRA *et al*, 2015).

A formação que a UFG procura ministrar aos licenciandos, através da pesquisa, contribui para serem mais éticos, reflexivos e responsáveis em suas ações (SOARES *et al*, 2012). As redes contribuem para a construção constante da sociedade posicionando a informação como elemento aglutinador, materializada em ações coletivas solidárias. A evolução das redes sociais acontece rapidamente, articuladas de acordo com a ampla disponibilidade do sistema de informação (PROCÓPIO *et al*, 2010).

A análise dos trabalhos apontou que a EI seja em nível fundamental, médio ou superior requer a reconstrução do sistema de ensino, com superação de várias barreiras pedagógicas e de crenças do professor (VILELA-RIBEIRO E BENITE, 2010; REGIANI E MOL, 2013).

A complexidade de ensinar ciências em salas de aulas inclusivas é evidenciada pela falta de preparo dos professores e das escolas em transpor a linguagem científica para as pessoas com distintas necessidades de aprendizagem. (OLIVEIRA, MELO E BENITE, 2012; REGIANI E MOL, 2013; OLIVEIRA E BENITE, 2015).

O ensino de Ciências para surdos representa um desafio, pois utilizam uma língua distinta da do professor, requerendo um intérprete de Libras para ter acesso ao corpo de conhecimentos mediados por ele (OLIVEIRA, MELO E BENITE, 2012; OLIVEIRA E BENITE, 2015).

Todo o professor pode e deve trabalhar com a EI, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social e pessoal, bem como do processo ensino-aprendizagem. As estratégias de ação pensadas para os estudantes com deficiências contribuem para todos os estudantes da sala de aula em que estes se encontram (SANTOS E BARBOSA, 2009; REGIANI E MOL, 2013; VILELA-RIBEIRO E BENITE, 2013).

Este trabalho demonstrou, por meio da metodologia da RS, que a temática da formação do educador de Química sob a perspectiva da EI em seus aspectos conceituais, práticos e epistemológicos, é uma temática que, pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da EI (2008) tem despertado o interesse não só do meio acadêmico, mas também da comunidade envolvida nas questões da educação. Contudo, a produção do conhecimento dessa área ainda não é expressiva, representando apenas 6,21% do montante de artigos relacionados à formação de professores de Química, apesar da exigência legal.

Concorda-se com Tiballi (2003) na afirmação que não deva existir uma “educação inclusiva”, pois não devem existir excluídos na escola, mas, sobretudo, pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem que requerem um professor bem preparado.

Todavia, apesar do esforço dos pesquisadores nacionais, especialmente os pesquisadores goianos, que vêm aumentando a produção científica na área, limitações técnicas como a falta de disciplinas específicas teórico-práticas em cursos de Licenciatura em Química e as carências nos trabalhos de formação continuada de professores, entre outros problemas, nos fazem refletir se os objetivos básicos que norteiam o ensino de Química na perspectiva da EI estão sendo atingidos. Os avanços resultantes dos trabalhos realizados contrastam com a diversidade que caracteriza a educação brasileira, que ainda requer muita investigação.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 6ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011. 280p.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, 2009. Curitiba, PUCPR, p. 1065-1067.

BENITE, C. R. M. *et al.* Atividade discursiva na formação de professores de química: a construção do diálogo coletivo. Química Nova, São Paulo. v. 34, n. 7, p. 1281-1287, 2011 BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A.

(Orgs.). A necessária renovação do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

DYBA, T.; DINGSOYR, T.; HANSEN, G. K. Applying Systematic Reviews to Diverse Study Types: An Experience Report. In: First International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement, ESEM, 2007, p. 225-234.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. In STOBÄUS, C. D. e MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.) Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de Professores na Educação Inclusiva: Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. In: Anais do XIII ENDIPE-Pernambuco, 2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D., FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. v. 32, n. 2, p. 343-356, Santa Maria, 2007.

INGLES, M. A.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SEMKIV, S. I. A. L.; OLIVEIRA, J. P. Revisão

sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, set. 2014.

KITCHENHAM, B. A. Procedures for performing systematic reviews. Technical Report TR/SE-0401, Keele University and NICTA, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, N. A.; SOARES, M. H. F. B. Diretrizes para a formação de professores da educação básica em interface com a licenciatura em química: em contexto as possibilidades formativas. Química Nova, São Paulo, v. 37, n. 6, p. 1072-1077, jul. 2014.

OLIVEIRA, W. D.; MELO, A. C. C.; BENITE, A. M. C. Ensino de ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, v. 7, n. 1, jan.-jul, p. 1-9, 2012.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, jun. 2015.

PAI, M.; MCCULLOCH, M.; GORMAN, J. D.; PAI, N.; ENANORIA, W.; KENNEDY, G.;

THARYAN, P.; COLFORD Jr., J. M. *Clinical Research Methods - Systematic reviews and meta-analyses*. *The National Medical Journal of India*, v.17, n. 2, p. 86-94, 2004.

PEREIRA, L. L. S. *et al.* Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015.

PROCÓPIO, M. V. R.; BENITE, C. R. M.; CAIXETA, R. F.; BENITE, A. M. C. Formação

de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. *Enseñanza de las ciencias*, v. 9, n. 2, p. 435-456, 2010.

REGIANI, A. M.; MOL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SANTOS, C. B.; BARBOSA, M. Concepção do professor de ciências na construção de uma sociedade inclusiva. *Enseñanza de las ciencias*, n. extra, p. 133-137, 2009.

SOARES, M. H. F. B; MESQUITA, N. A. S.; BENITE, A. M. C; ECHEVERRIA, A. R. A

formação de professores de Química pela pesquisa: algumas ações da área de ensino de Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. *Revista Espaço Plural*, v. 13, n. 26, 2012.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 195-208, 2003.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011.

Avaliação de jogo didático como recurso auxiliar no ensino de cadeias alimentares

Laís Olbrick Rodrigues MENOSSI¹
Rosebelly Nunes MARQUES

Os conteúdos nas áreas de biologia e ciências podem apresentar dificuldades tanto por parte do professor, ao ministrar determinados tópicos de ensino, quanto dos alunos, em compreender o assunto e manter o foco e atenção. Dessa forma, os recursos de ensino tem grande importância nas diferentes fases escolares, por proporcionarem um aprendizado que atrai a atenção dos alunos enquanto transmite o conhecimento esperado por parte do professor.

Jogos didáticos são elementos importantes como facilitadores da transmissão e recepção de conhecimentos. De acordo com Cunha (2012), um jogo tem caráter educativo ao possibilitar o equilíbrio entre as funções educativa e lúdica. Segundo Rizzi & Haydt (1987), eles tem o objetivo de aproximar os alunos de forma descontraída, e podem ser definidos como "atividades lúdicas que implicam no prazer, no divertimento, na liberdade e na voluntariedade, que contenham um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar delimitado onde possa agir" (SOARES, 2008).

O contato do professor com recursos de ensino, como o jogo didático, é interessante por possibilitar uma vivência do recurso, onde podem ser notados seus aspectos positivos e negativos, e ainda possibilidades de uso com diferentes alunos de diversas classes etárias. Ao ter a experiência de utilizar o jogo, o futuro professor permite-se estar no lugar do aluno, sentindo as dificuldades que este pode encontrar e prevendo as questões que podem surgir, o que funciona como um preparo para a futura utilização do recurso em sala de aula.

Em ciências, o conteúdo de cadeias alimentares é um dos tópicos relevantes no Ensino Fundamental e Médio, e permite a abordagem de outros assuntos relacionados à ecologia de espécies, por exemplo, numa mesma aula ou atividade didática. À partir disso, foi criado um jogo didático que facilita o ensino do conteúdo de cadeias alimentares, trabalhando também os conceitos de hábitat e espécies nativas e exóticas, e o mesmo foi aplicado e avaliado por alunos de Licenciatura em Ciências Agrárias.

Objetivos

Geral

- Apresentar e discutir o uso do jogo didático "Animais em Cadeia" com alunos da Licenciatura em Ciências Agrárias da ESALQ-USP, durante a disciplina de Instrumentação do ensino em Ciências Agrárias.

¹ Departamento de Economia, Administração e Sociologia - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - Universidade de São Paulo - USP - CEP 13418-900 - Piracicaba - São Paulo - Brasil - lais.menossi@usp.br/rosebelly.esalq@usp.br

Específicos

- Apresentar o jogo como recurso auxiliar no ensino do tema de "cadeias alimentares" na área de Ciências, permitindo que os alunos utilizem o material como forma de teste;
- Avaliar se as regras do jogo foram entendidas claramente apenas através da leitura do manual e se houve alguma dificuldade durante o uso do material;
- Discutir sugestões de aplicabilidade deste material didático e também de correções ou mudanças que possam ser feitas.

Materiais e métodos

O jogo

O jogo "Animais em Cadeia" (Figura 1) foi desenvolvido durante a disciplina de Instrumentação do Ensino em Ciências Agrárias, que faz parte da grade da Licenciatura em Ciências Agrárias na ESALQ-USP. O objetivo principal foi o de fornecer um material didático auxiliar no ensino de cadeias alimentares e que, ao mesmo tempo, trabalhasse a questão dos biomas como habitat para diferentes espécies no país, e também a questão das espécies exóticas, que apesar de bastante conhecidas, não fazem parte da fauna brasileira, a exemplo do urso.

Figura 1: Componentes do jogo didático "Animais em Cadeia".



Após pesquisa de artigos científicos na área de Ecologia envolvendo interações entre animais e cadeias alimentares, foram montadas quatro cadeias alimentares compostas cada uma por um produtor, um consumidor primário, um consumidor secundário e fungos decompositores. Cada cadeia alimentar foi composta por planta e animais e encontrados em um hábitat, sendo os quatro hábitats "Mar - litoral Sul", "Rio Solimões", "Floresta Amazônica" e "Cerrado".

Os animais exóticos como o ornitorrinco (*Ornithorhynchus anatinus*) e o urso pardo (*Ursus arctos*) foram utilizados com o intuito de reforçar a classificação dos animais entre nativos e exóticos, sendo que os exóticos não podem fazer parte de cadeias alimentares encontradas no Brasil, a menos que sejam espécies introduzidas, e esse conceito pode ser trabalhado com os alunos durante o uso do jogo.

Aplicação

O jogo foi aplicado em aula para os alunos da disciplina de Instrumentação do Ensino em Ciências Agrárias, que, em grupos, usaram o recurso sem explicação prévia, para que fosse possível avaliar o entendimento do jogo completo, considerando apenas as informações contidas no manual de instruções, para que o mesmo pudesse ser também avaliado.

Questionários

Após o uso do jogo, foram distribuídos aos participantes questionários contendo questões técnicas referentes ao entendimento do material didático, possíveis dificuldades encontradas durante seu uso, e sugestões que considerassem úteis. Todas as questões elaboradas foram dissertativas.

A primeira pergunta teve o objetivo de avaliar o manual, se as regras do jogo puderam ser entendidas claramente, ou se houve partes confusas. A segunda questionava se houve dificuldades em completar as cadeias alimentares ou inseri-las em seus respectivos hábitats. A terceira questão pedia para que os alunos, após terem tido contato com o jogo, sugerissem uma classe etária que consideravam mais adequada para o uso deste recurso como facilitador do ensino de cadeias alimentares. Por fim, foram pedidas sugestões de mudanças ou complementações para o material didático em teste.

As respostas dadas aos questionários foram então analisadas de forma a refletir o entendimento deste jogo didático e como seria sua aplicabilidade por parte de futuros professores. Além disso, as sugestões de melhoria do material foram também consideradas.

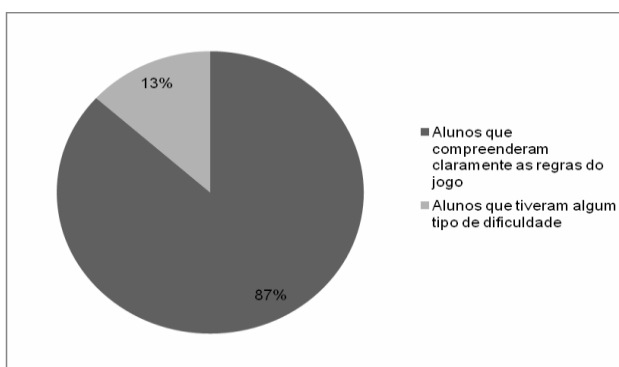
Resultados e discussão

A partir da análise dos questionários respondidos, pode-se considerar que o jogo é de fácil entendimento, já que 13 pessoas responderam que conseguiram entender claramente suas regras (Figura 2). As outras duas disseram não entender, e justificaram suas respostas. Nesta questão foram também recebidas sugestões em relação às partes do jogo que se mostraram confusas, e 7 pessoas (47%) fizeram sugestões.

Foram citadas 6 sugestões diferentes de modificação ou melhoria para o jogo. Uma pessoa sugeriu que a regra em que uma carta já colocada no tabuleiro não pode mais ser

retirada deve ser explicada mais claramente no manual de instruções; outro aluno sugeriu que a troca de cartas durante o jogo também estava causando confusão e poderia ser explicada de forma melhor. Houve três sugestões em relação à explicação de que as cartas colocadas no tabuleiro permanecem com a frente voltada para baixo, o que segundo os alunos não estava explicado de forma clara no manual. Um aluno considerou que seria importante contextualizar os participantes em relação ao assunto "cadeias alimentares" durante a aplicação do jogo, pois isso facilitaria. Por fim, em relação ao encerramento do jogo, uma pessoa sugeriu que caso haja uma cadeia alimentar montada de forma errada, o erro deve ser corrigido e a carta incorporada ao jogo, em vez de finalizar a partida.

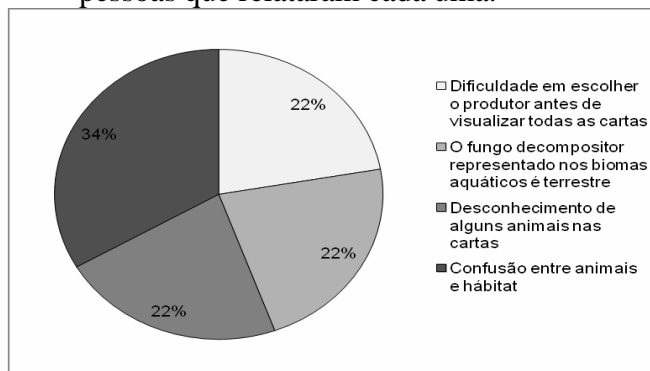
Figura 2: Entendimento do jogo por parte dos alunos.



Todas as sugestões são consideradas pertinentes, o que mostra que os alunos em contato com o jogo didático puderam vivenciar o uso deste material de apoio de forma a sentir os pontos falhos que possivelmente causariam dúvidas durante a utilização do mesmo em sala de aula.

A segunda questão foi relacionada à possíveis dificuldades encontradas, e 9 alunos (60%) assumiram ter tido algum tipo de dificuldade ao jogar, enquanto os 40% restantes não tiveram dificuldade alguma. Ao justificar qual dificuldade ocorreu, foram citadas quatro situações, que estão ilustradas no gráfico a seguir (Figura 3).

Figura 3: Dificuldades encontradas durante a utilização do jogo e quantidade de pessoas que relataram cada uma.



Quando questionados sobre a aplicabilidade do jogo, ou seja, a qual classe etária julgavam mais adequado, 65% das sugestões incluíram o Ensino Fundamental.

Ensino Médio. Um dos alunos, que sugeriu ambas as classes etárias, ressaltou que o jogo pode ser usado com diferentes abordagens, de acordo com a idade dos alunos.

A última parte do questionário era livre para que os respondentes sugerissem qualquer complementação ou mudança que considerassem útil como forma de melhoria ao material didático apresentado. A maior parte dos alunos (53%) fez um total de dez sugestões.

Quanto à confecção das cartas, dois alunos sugeriram que fosse usado um decompositor diferente para os habitats aquáticos, já que os fungos representados nas imagens eram terrestres, o que causava confusão; e outro propôs a inclusão de animais de biomas glaciais e desérticos como forma de enriquecimento do material didático. Houve ainda uma recomendação de que o verso das cartas seja diferenciado entre as que representam organismos (animais e produtores) e as que representam habitats.

Em relação ao manual, um aluno sugeriu a utilização de sentenças mais curtas na explicação das regras, de forma a tornar mais fácil a leitura e compreensão. Outra pessoa sugeriu que fosse explicada com mais clareza a situação em que um jogador termina de montar a cadeia e como proceder com as cartas que o mesmo ainda tem em mãos; e houve também uma sugestão de que haja mais detalhamento na escrita do manual.

Dois alunos aconselharam a continuação do jogo, em vez do encerramento do mesmo, quando um participante monta sua cadeia de forma errada, através da correção da cadeia e da redistribuição das cartas aos participantes, e uma pessoa sugeriu a utilização de um material de apoio para auxiliar durante a montagem das cadeias.

Todas as recomendações recebidas são importantes para a readequação do kit educativo apresentado, e foram também positivas, por fazer com que os alunos pensassem a respeito de possíveis problemas durante a utilização do jogo didático.

Conclusão

A utilização do jogo proporcionou a interação dos alunos com um material didático que pode vir a ser usado pelos mesmos como futuros profissionais, possibilitando a vivência deste recurso e o raciocínio sobre possíveis problemas que o mesmo pode apresentar, resultando em sugestões de melhorias e readequações do kit para que seja utilizado em sala de aula.

O contato com este recurso facilita a futura prática docente, pois os alunos adquirem experiência através da utilização do jogo e vivenciam possíveis questões relacionadas ao mesmo, e ainda oportunidades de aplicação de materiais similares durante a prática docente.

Referências

CUNHA, M. B da. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química nova na escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações. In: **Encontro Nacional de Ensino de Química**. Curitiba: UFPR. 2008.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1987.

A voz das alunas sobre as disciplinas de arte no currículo do curso de pedagogia

Liliane Cury SOBREIRA¹
Natalina Ap. Laguna SICCA²

A prática docente no ensino de arte no curso de Pedagogia tem nos propiciado levantar indícios da cultura subjetivada de grande parte de alunos, como preconceitos, bloqueios e concepções distorcidas sobre arte.

Tendo em vista os desafios enfrentados pelos professores da parte do currículo do curso de Pedagogia voltada para formação específica do professor, a partir das Diretrizes Curriculares de 2006 (BRASIL, 2006), o presente estudo está voltado para compreender questões curriculares do ensino de arte, no curso de Pedagogia. Persegue a seguinte questão: o que pensam os alunos do curso de Pedagogia sobre as disciplinas voltadas para o ensino de arte e como entendem a sua relação com o ensino dos anos iniciais da educação básica?

Para responder essas questões entende-se que é necessário dar voz aos alunos do referido curso como defendido por André (2013). Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a concepção de alunas de um curso presencial de Pedagogia, de uma Instituição do interior de São Paulo.

Dos fundamentos teóricos: questões de currículo e do ensino de arte

Gimeno Sacristan (2013) recupera a importância de compreendermos o currículo como um processo, afirmando que o currículo e seu desenvolvimento têm condicionado as práticas de educação, mas estas também condicionam o currículo. Para o referido autor, o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade de um lado e de outro uma ponte entre a cultura dos sujeitos.

Na visão de Candau e Moreira (2007) currículo é entendido como experiências escolares que se dão em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, com a intenção de educar e contribuir para a construção da identidade dos estudantes. Sendo assim, seu desenvolvimento, por meio da seleção de conteúdos, da estruturação de métodos e de estratégias de ensino se dá em contextos concretos, orientados pela dinâmica social e reinterpretados conforme o público a que se destina. Os referidos autores indicam que o professor tem um papel fundamental no processo curricular, já que é o responsável pela materialização do currículo nas salas de aula, quem decide quais os conteúdos deve propor e quais as metodologias mais adequadas para que esses conteúdos sejam apreendidos.

Alinhando as questões curriculares com as específicas do ensino de arte, nos voltamos inicialmente para o conceito de arte. Pareyson (1997) entende Arte enquanto uma

¹ Mestre em Educação pelo PPGE Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto 14025 570, São Paulo, Brasil. lylacury@hotmail.com.

² Doutora em Educação e Coordenadora do PPGE, Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. nalsicca@yahoo.com.br

das formas de expressão que traz como pressupostos o conhecer, o exprimir e o fazer; condições estas que, se alternaram ao longo da história.

Ferraz; Fusari (2010) expõem que a Arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. É variante dessa área de conhecimento e parte do nosso universo conceitual a Arte entendida também como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação e expressão, entendimentos esses estreitamente ligados ao sentimento de humanidade. As autoras ainda alegam que por ser a Arte vinculada ao seu tempo, não se pode afirmar que ela se esgote em um único sentido ou função; para buscarmos a sua definição podemos nos deparar com conceitos contraditórios incorporados pela cultura. Para compreendê-la, é necessário ampliar o conhecimento considerando-a em suas múltiplas formas, em épocas diferentes; bem como refletir sobre o seu sentido, sua função e significado; conhecer o processo de produção artística, o autor, a obra e sua relação com o público que a aprecia.

No aprendizado da arte, deve-se considerar que a subjetividade e a cultura de cada aluno influenciam as suas produções e cabe ao professor proporcionar um ambiente de confiança e respeito para que tal aprendizado seja carregado de sentido e significado, já que “[...] desenvolver uma postura de submissão, [...] pode, cedo ou tarde, levar o aluno a não querer continuar aprendendo, seja por rebeldia, seja falta de motivação própria”. (IAVELBERG, 2003, p.12)

Barbosa (2012, p. 36) propõe para o ensino de arte, “Um currículo que interligasse o fazer artístico, a História da Arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados [...]”. Nesta mesma linha, Ferraz e Fusari (2010) afirmam que o currículo da disciplina de Arte deve contemplar aspectos técnicos, inventivos, representacionais, desenvolver atividades estéticas, mas também incluir a História da Arte, relacionados com a sociedade.

Moreira (2008) acrescenta a importância espaço do ateliê para concretizar as experiências em Arte tirando-as do campo das impressões e realizando-as como expressão.

Alerta Gimeno Sacristán (2013) que qualquer que seja a finalidade dos planos educativos eles serão inoperantes se não provocarem as transformações internas naqueles que aprendem.

Fonseca (2014) destaca que o professor, ao refletir sobre sua formação e seu percurso pessoal em relação à Arte e ao seu ensino, exercita a sua autonomia e inventividade, aprendendo que a transformação é possível, sem perder de vista o contexto social e a percepção dos caminhos que o conduza às transformações necessárias.

Compondo nosso olhar para o currículo e particularmente para questões microcurriculares do conhecimento escolar de Arte, nos voltamos para o curso de Pedagogia.

Gatti et al. (2011), ao analisarem as matrizes curriculares de 71 cursos presenciais de Pedagogia no Brasil, concluíram que a parte do currículo voltada para formação específica do professor (didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino) representa 20,7% do curso. Conclusão semelhante se dá no estudo de Libâneo (2010, p. 567), ao analisar cursos de Pedagogia em Goiás. Da análise das ementas das referidas disciplinas conclui que as mesmas “não evidenciam articulação entre os *fundamentos*, os conteúdos e as metodologias de ensino das disciplinas”. Neste trabalho focalizaremos dentre tais disciplinas, as voltadas para o ensino de arte, num curso de Pedagogia, presencial, da rede privada, no interior de São Paulo.

Tendo em vista a concepção de currículo assumida entendemos que a elaboração de um currículo para a formação de professores para ensinar Arte nos anos iniciais da educação básica deve integrar conhecimentos específicos da área de formação e os conteúdos dos saberes específicos ensinados. Compreendemos ainda que o curso de Pedagogia deve propiciar experiências estéticas e pedagógicas formativas, num processo de desconstrução e reconstrução do currículo, tendo em vista a formação de professores habilitados a desenvolver os conteúdos curriculares necessários para a educação básica, dessa forma, atender às necessidades humanas e sociais.

Procedimentos Metodológicos

Para compreender a concepção das alunas de um curso de Pedagogia sobre o ensino de arte apresentamos os procedimentos metodológicos, instrumentos de coleta de dados para, posteriormente, apresentar a análise dos dados obtidos.

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Consta, da matriz curricular do curso de Pedagogia em estudo, como disciplinas voltadas para o ensino de arte, “Artes Visuais na Educação Infantil” (80hs) e “Conteúdo e Metodologias para o Ensino de Arte” (40hs).

Participaram da pesquisa 16 alunas, dos 6º e 7º períodos do curso, que já haviam concluído tais disciplinas, tendo sido nomeadas por letras do alfabeto, visando manter o sigilo quanto a identificação das mesmas.

Para coleta de dados foram utilizados questionário (GIL, 1999) e Grupo Focal (GATTI, 2005).

O questionário teve como objetivo proceder a identificação das alunas quanto à atuação na educação básica e nos estágios. Para realização do Grupo Focal foi utilizado um roteiro elaborado pela pesquisadora e procedidas duas sessões com dois grupos diferentes de alunas do curso de Pedagogia, coordenadas pela mesma.

Procedemos a análise de conteúdo com os seguintes temas: “lembranças do que aprendi no ensino básico em aulas de arte”, “a disciplina de Arte no curso de Pedagogia” e “o ensino de arte nas escolas onde atuam”. Neste trabalho será apresentado o tema: “disciplina de Arte no curso de Pedagogia”.

As alunas do curso de pedagogia participantes da pesquisa

As participantes tem idade entre 20 e 39 anos. A maioria das alunas, quatorze delas, teve sua formação na educação básica em escolas públicas e duas em escolas privadas.

Seis delas são assistentes de classe no ensino fundamental, em escolas públicas e, dessas, quatro participam do “Programa Bolsa-Alfabetização” do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação e uma é assistente de classe, no ensino fundamental em escola privada. Sete são assistentes de classe na educação infantil da rede privada de ensino e duas não têm atividades voltadas para a área da educação fora do curso de Pedagogia.

Em uma das escolas privadas de Educação Infantil, na qual três participantes da pesquisa são assistentes de classe, o currículo é organizado por meio de projetos temáticos

interdisciplinares sendo a Arte um dos eixos do desenvolvimento dos mesmos. O ensino de arte, nesta escola é de responsabilidade do professor polivalente e se dá *diariamente*³.

Nas escolas públicas que receberam as estagiárias, o ensino de arte é de responsabilidade do professor especialista, licenciado em Educação Artística, com carga horária semanal de duas horas aula.

A visão das alunas sobre a disciplina de arte no curso de pedagogia: resultados da pesquisa.

Para grande parte das alunas, as disciplinas de Arte no curso de Pedagogia, provocaram o olhar crítico sobre o ensino de arte que tiveram na educação básica e sobre o ensino de arte que presenciam atualmente nos anos iniciais da educação básica. A aluna L. assim se expressa:

Na 6ª feira aqui (na faculdade) nós vimos a arte Naif, na 2ª feira ela deu a arte Naif; só que ela não deu. Ela deu uma folha, distribuiu e as crianças perguntaram: - Professora, o que é arte Naif? (simulando uma criança). Ela não falou nada; deu uma figura pra eles pintarem de festa junina por que tinha que fazer coisas de festa junina e nada. [...] Ela faz realmente coisas lindas, geniais; mas a aula de arte os alunos desgostam. É uma professora especialista. Aí eu comecei a pensar: “Nossa, acho que eu estou tendo uma formação bem crítica mesmo. Que legal!” (L, 2014)

Outra participante assim se manifesta: “Acho que me deu uma visão bem crítica da arte mesmo, saiu do lugar comum. Foi muito bom [...] descobri o porquê eu gosto da arte. (ALUNA N. E., 2014). Outra ainda diz: “ Eu acho que me ajudou bastante, principalmente vendo agora os professores [...] não foi nem questão de conteúdo, e sim, de postura. Tem tanta coisa que a gente pode explorar legal; não é só pintar, só desenhar, recortar. Deu uma visão bem crítica da arte mesmo. (ALUNA L, 2014). Outra aluna completa: “Hoje eu quero ver tudo, se eu consigo perceber alguma coisa [...] então, despertou essa parte de apreciar e entender. [...] por que a arte nos faz sentir mais críticos e ninguém gosta de pessoas críticas; as pessoas críticas *dão trabalho*”. (ALUNA C, 2013). A aluna A. L. (2014) termina o diálogo: “Eu acho que descobri a relação: tem tudo a ver com o contexto que eu tive desde criança. Aprendi quais são as situações que eu preciso colocar pra criança para que também elas gostem. A matéria me trouxe isso”.

Os depoimentos acima nos remetem à importância da experiência estética vivenciada durante o desenvolvimento das disciplinas. Como nos afirmam Britto e Zamperetti (2012), é por meio delas que as alunas apreendem os conteúdos, vivenciam as práticas e dão significado a elas tendo em vista a educação dos sentidos e a desconstrução de noções equivocadas sobre a arte, a arte na educação e seu ensino na educação escolar.

Também as falas das alunas vão na direção de Iavelberg (2003), que defende a formação de professores que propicie relações entre o saber fazer e o saber ser de modo que

³ O termo *diariamente* se refere a diferentes atividades em arte aplicadas na educação infantil que se inserem no campo da arte educação.

o professor possa conquistar progressivamente a sua autonomia, aprimoramento dos conhecimentos e a construção de novos. A autora também destaca a importância das vivências formativas em arte na formação docente. Neste sentido, P. (2013) afirma: “Eu percebo assim que, durante as aulas, fomentou muita coisa em mim, realmente assim: tem que ir atrás, tem que buscar, pesquisar, conhecer. Lembro a professora trabalha muito a pessoa, o professor, ela dá muitas referências.”

Sobre a relação teoria e prática a aluna B (2014) assim se refere:

Tenho experiência tanto na escola particular quanto na do Estado. Na particular eu via tudo que a gente viu na faculdade; desde a garatuja ao esquema. A gente achava o máximo ficar desenhando; depois que a gente viu o porquê da arte [...] e a gente descobriu aqui na faculdade.

A disciplina também propiciou reflexões por parte das alunas sobre as lembranças do que vivenciaram no início da escolaridade. Se no início do curso de Pedagogia havia indícios da falta de compreensão sobre o papel do ensino de arte e o questionamento sobre a atribuição ou não ao pedagogo sobre tal ensino, pode-se observar a mudança de posição da maioria. Assim se expressou a aluna A. (2014):

[...] antes da disciplina um desenho era só um desenho não tinha significado nenhum; e depois da disciplina, me deu um outro olhar, me deu uma outra visão. Eu comecei a observar os desenhos, as cores, as tonalidades [...] as crianças que usam cores mais fortes o que sempre tem um significado, me deu a percepção de [...] assim: trabalhou EU, trabalhou coisas que eu não sabia fazer, que eu achava (com ênfase) que não sabia fazer.

Ao final do semestre letivo percebemos a transformação do olhar não somente para o ensino, mas principalmente o olhar sobre a Arte como área de conhecimento tão importante quanto as outras e, principalmente, a possibilidade de desenvolverem um trabalho consciente nesse campo de saber, como se pode observar no relato apresentado por C. (2013).

Há uma falta de percepção, esse equívoco de achar que arte não é importante quanto as outras disciplinas; é uma pena por que na realidade, construir e formar cidadãos passa muito mais por essa questão da pessoa em si do que da inteligência que ele vai desenvolver em relação ao ler, ao escrever, contar somar, dividir, é isso aíacho que é uma pena, realmente. Acho que a interdisciplinaridade, o lado afetivo, a relação com o outro é de extrema importância na educação. Se você desenvolve um trabalho de arte com as crianças desde os primeiros anos na escola, a pessoa de repente encontra uma habilidade voltada pra arte, ela acaba desenvolvendo uma sensibilidade e um olhar em relação as coisas, ao mundo as pessoas muito maior do que uma pessoa que não teve nenhum estímulo em relação a isso [...]

Pudemos concluir a partir da análise das falas das alunas que a disciplina de Arte no curso de Pedagogia possibilitou que as mesmas promovessem interligações antes não vivenciadas, entre suas lembranças da escolarização básica, suas práticas nos estágios ou

mesmo como professoras e o olhar sobre o ensino de arte no curso de Pedagogia. Tal processo lhes permitiu, na visão das mesmas, outro olhar sobre a arte e seu ensino.

Por meio de suas falas pudemos compreender processos de desconstrução das primeiras subjetivações e a construção de um olhar diferenciado para a arte e suas possibilidades educacionais bem como para a importância e responsabilidade do professor de arte, que transcende as atividades desvinculadas de conhecimento.

Sob esses aspectos, as participantes da pesquisa reclamam a necessidade de uma formação diferenciada cujas atividades planejadas deveriam contemplar a teoria, o desenvolvimento da reflexão, do processo de criação e da prática pedagógica em arte. Nesse sentido, podemos pensar na disciplina de arte como componente curricular obrigatório dos cursos de Pedagogia, não somente como parte da estratégia de preparo do professor polivalente para ensinar arte; mas também como um ponto de partida, uma chamada de atenção desse profissional para compreender e utilizar a arte tanto como recurso educativo interdisciplinar como um importante componente na formação do olhar do educador.

Referências

ANDRÉ, M.. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, L. L.; FAVACHO, A. M. P. (org). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 35-50.

BARBOSA, A. M.. A imagem no ensino da arte. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRITTO, L.; ZAMPERETTI, M. P.. A Experiência Estética em Artes Visuais para a Formação do Pedagogo: um estudo sobre a sua importância. In 23º Seminário Nacional sobre Arte e Educação, 2012, Montenegro, RS, 2012. Anais do 23º Seminário Nacional sobre Arte e Educação. p 1 - 6. Disponível em:<<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/viewFile/81/176>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A.F. B.. Currículo Conhecimento e Cultura IN: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (org.) Indagações Sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>

Acesso em: 2 ago 2013.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M.F. de R.. Arte na educação escolar. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições. 2 ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, B.. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

FONSECA, M. da P.. O pedagogo na docência em arte qualificação e desafios. Faculdade Novo Milênio/Pedagogia (2011). Disponível em <<http://www.fieb.com.br/livro/Comunicacoes/o%20pedagogo%20na%20docencia%20em%20arte.pdf>>. Acesso em 23 março 2014.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN J. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, T. F. DIAS; Adriana R. (orgs). Entre Linhas Formas e Cores: Arte na escola. Campinas: Papirus, 2010.

IABELBERG, R.. Para Gostar de Aprender Arte: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, J. C.. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>>. Acesso em 23 jul. 2013.

MOREIRA, A. A. A.. O espaço do desenho: a educação do educador. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Formação continuada de profissionais da educação básica: um desafio permanente

Lucélia PERON¹

Priscilla ROMANO²

Lidiane Tania Ronsoni MAIER³

Marlei DAMBROS⁴

Adriana RICHIT⁵

Atualmente, envidam-se esforços em todo o mundo para aprimorar a qualidade e promover a equidade na educação, instigando uma mudança nos modos de ensinar comumente praticados nas salas de aula. Muitos são os debates sobre a necessidade de abandonar as aulas centradas no professor, na repetição mecânica de conteúdos, em face dos quais propõe-se adotar uma forma de ensino mais centrada no estudante e culturalmente mais relevante. Contudo, quando a mudança precisa efetivar-se no âmbito da relação pedagógica, é fundamental investir na formação dos professores.

Considerando que os programas de formação continuada deveriam aprimorar a formação do corpo docente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado na instituição, “a profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui um movimento internacional e, ao mesmo tempo um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino” (TARDIF, 2011, p. 247).

A formação continuada dos professores apresenta-se como uma necessidade diante de uma sociedade em constante transformação, no entanto, a profissionalização ainda carece ser construída como uma concepção da profissão professor. Nesta perspectiva, Tardif (2011 p. 242) defende que “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Com uma realidade social e educacional cada vez mais desafiadora, o professor precisa apropriar-se de conhecimentos educacionais e culturais amplos e profundos, os quais lhe possibilitem atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inusitadas, pois a realidade não é estática e nem tem um manual, ao contrário, ela é dinâmica e imprevisível. Diante desse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 100) defendem que “o professor tem que ser um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. lucelia.peron@uffs.edu.br

² Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. priscilla.romano@uffs.edu.br

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. lidiane.maier@uffs.edu.br

⁴ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. marlei.dambros@uffs.edu.br

⁵ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS.89802-112. Chapecó-SC-Brasil. adriana.richit@uffs.edu.br.

e humanamente. Um profissional que reflita sobre o seu fazer e os contextos nos quais trabalha”.

Ainda segundo as autoras, o professor precisa manifestar uma “ambição constitutiva” com relação a sua turma, ou seja é constitutivo do próprio ser professor a ambição de ajudar cada um conforme suas potencialidades. Sendo assim, não é possível trabalhar sempre de forma, sem ter um projeto de trabalho ambicioso e desafiador, sem se sentir comprometido com a aprendizagem e o sucesso de cada aluno.

Nessa perspectiva, dentre os pressupostos da prática educativa que se espera promover a partir da formação continuada destaca-se a responsabilidade e o comprometimento com a qualidade do processo de ensino, pois como bem lembra Tardif (2011, p. 208), “ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los.” Da mesma forma que outros profissionais, o professor age em função de ideias, motivos, projetos, objetivos, intenções e razões das quais ele acredita que o ensino deve se basear.

Ainda segundo o autor, a ação de ensinar não se limita à simples exposição de conteúdos, mas é um trabalho interativo que mobiliza uma variedade de saberes por meio de uma relação de encontro entre pessoas, a fim de atingir determinados objetivos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Sob esse enfoque, “a aula deve ser um espaço privilegiado de encontros e ações, não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos. A ação do aprender não é passiva. Exige informar-se, exercitar-se e instruir-se” (TARDIF, 2011, p. 209).

É num contexto de dupla preocupação – com a qualidade da educação ofertada e com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a formação continuada de professores da educação básica tem se constituído em foco de interesse da no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Entende-se que a educação ofertada aos estudantes está entrelaçada a formação oferecida aos professores. Daí advém a certeza de que a formação docente é importante para a promoção de educação de qualidade.

Mobilizados por esses entendimentos, alguns profissionais da UFFS têm ofertado programas de formação continuada a professores da rede pública de ensino da educação básica, abordando diferentes temáticas com o objetivo de proporcionar uma sólida formação e auxiliar o professor no exercício da docência. Destaca-se que os cursos surgiram como uma iniciativa que amplia os olhares sobre os processos de formação profissional, de modo que houve engajamento do poder público municipal, instituição de educação superior e escolas da rede pública de ensino.

Por fim, considerando que a UFFS busca manter constante diálogo com a educação básica, comprometendo-se com a formação de professores, a próxima seção do presente texto dedica-se a apresentar uma das ações formativas desenvolvidas no ano de 2014, a qual foi viabilizada no formato de curso de extensão.

Uma experiência de formação continuada: a trajetória desenvolvida

A Universidade Federal da Fronteira Sul⁶, desde sua criação, preocupa-se em promover diálogos com a comunidade interna e externa, bem como mobilizar experiências

6A UFFS foi criada em 15 de setembro de 2009, por meio da Lei 12.029. É uma universidade multicampi presente nos três estados da região Sul. Tem sede na cidade de Chapecó/SC e Campi nas cidades gaúchas de

de aprendizagem e propor referenciais educativos embasados nas especificidades do contexto social em que está inserida. Comprometida em promover o desenvolvimento da sociedade a partir da produção de conhecimentos, nesses cinco anos de atividade, a UFFS vem delineando e consolidando diversas políticas institucionais, dentre as quais a concretização da parceria com a rede básica de ensino para a formação continuada de professores.

Diante do cenário educacional brasileiro, onde o momento solicita a intensificação dos debates e ações pela qualidade da educação básica, a UFFS compartilha do entendimento de que a melhoria da educação básica perpassa, necessariamente, embora não de forma exclusiva, pela formação continuada de seus professores. Dentro da sua área de abrangência, a instituição assume o compromisso de apoiar e promover eventos que contribuam com a construção dos saberes necessários à docência.

Nos anos de 2014 e 2015, a instituição desenvolveu o curso “A escola e a cidade: políticas públicas educacionais” para professores e gestores da rede pública municipal de educação dos municípios de Abelardo Luz e Concórdia, com o objetivo de fomentar o debate sobre Educação Integral e em Tempo Integral. Foram ofertadas oficinas, assessorias e proposições de atividades escolares para fortalecer e qualificar a educação básica ofertada nestes municípios.

Particularmente nesta ocasião, a capacitação dos professores das escolas que estão implementando a proposta de educação integral e em tempo integral pretende contribuir teoricamente; permitir, por meio de uma formação teórico-metodológica qualificada, que os professores consigam refletir e propor alternativas pedagógicas para o enfrentamento das questões vividas pela comunidade escolar; oportunizar um espaço de diálogo entre universidade e escola sobre educação integral e em tempo integral e desencadear iniciativas de diálogo e compartilhamento de experiências locais, regionais e nacionais sobre educação integral e em tempo integral, além de situar a UFFS como um polo de suporte à implementação das políticas nacionais, estaduais e municipais de Educação Integral e em tempo integral pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Durante o curso foram desenvolvidas atividades relacionadas às seguintes temáticas: Educação integral e em tempo integral no Brasil: perspectivas e debates; A educação na cidade: sujeitos, cenários e possibilidades; Materialismo Histórico-Dialético como método de conhecimento e a organização do processo de ensino aprendizagem: elementos para pensar a educação integral em tempo integral; A relação entre currículo e docência; Educação integral e Construção dos tempos e espaços-territórios; A educação física escolar e a cidade: um diálogo a partir das atividades de aventura; Práticas corporais e a organização do conhecimento; Legislação e financiamento da educação integral; A gestão escolar e a construção de projetos formativos no âmbito escolar; A gestão escolar e as inovações educacionais; A gestão escolar e as políticas de inclusão; A gestão do currículo na perspectiva da educação integral; Conhecimento escolar e educação integral.

A organização didático-pedagógica dos cursos foi pensada de modo que estes pudessem ser mais que um curso de formação, uma vez que o desafio consistia em transformar a realidade a partir da aquisição de novos conhecimentos e problematização do cotidiano. As reflexões produzidas, as análises tecidas, o aprendizado consolidado, as

Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo e nas cidades paranaenses de Laranjeiras do Sul e Realeza. Iniciou as atividades no ano de 2010, tendo como propósitos o compromisso com a escola pública, com a agroecologia, com a agricultura familiar, com o desenvolvimento regional e com os direitos humanos.

trocas de experiências, os saberes apreendidos, construídos e sistematizados convergiam para a potencialização da capacidade dos indivíduos e dos coletivos para a mudança das realidades e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

No decorrer das atividades, buscou-se desenvolver uma formação docente construída em bases científicas e técnicas sólidas sintonizando-os às necessidades formativas da educação básica e aos problemas da sala de aula. Tomando como ponto de partida o entendimento de que não se deve ter medidas simplistas para o desenvolvimento profissional docente, situando-os sempre fora das decisões e do pensar da escola, concebendo-os como meros executores de propostas e ideias gestadas pelos outros, é que o projeto de formação apresentou como expectativa construir uma cooperação/parceria entre universidade e escola para fomentar um processo de formação continuada diferenciado.

Com a preocupação de não se ter uma escola com “mais do mesmo”, o projeto buscou oferecer formação para implementar uma proposta político-pedagógica comprometida com a “formação escolar” e não a “proteção social”, assegurando o direito de todas as crianças e jovens à educação e a aprendizagem. Entende-se que oferecer uma educação que proporcione o “sucesso escolar” dos estudantes, implica a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas e a garantia não apenas ao acesso à escolarização pública, mas, também a sua permanência e a sua aprendizagem.

As temáticas foram planejadas e definidas de forma conjunta entre os segmentos envolvidos, já que a intenção era a mudança da prática efetiva em sala de aula. O objetivo de construir programas sólidos e coesos de formação continuada, a partir de um processo reflexivo, crítico e transformador, consiste em possibilitar o crescimento pessoal e coletivo e a produção de novos conhecimentos sobre a realidade de cada local. A formação teórico-metodológica buscou oferecer um ambiente de debates e relatos de experiência referente a dinâmica pedagógica e curricular das escolas envolvidas como espaços e tempos de aprendizagem. Os encontros presenciais, no formato de oficinas e minicursos, foram ministrados por professores pesquisadores e professores formadores das diferentes áreas de conhecimento: História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Gestão Escolar, Informática, Políticas e Legislação Educacional, Inclusão do estudante com deficiência, Planejamento e Currículo.

O curso contou, ainda, com atividades semipresenciais e à distância visando a efetivação, no cotidiano escolar, dos estudos e reflexões realizadas durante as formações, bem como a elaboração de material didático-pedagógico e construção de propostas político-pedagógicas em cada local de trabalho. Para essas atividades, os professores pesquisadores e formadores produziram materiais, os quais constituíram-se nas bases para a formação teórica dos professores cursistas.

Os encontros dialogados visaram pensar no cotidiano escolar como espaço de reflexão e construção de novas relações e novos saberes de significação da docência. Buscou-se romper o modelo de levar um “projeto pronto” pela universidade, que deveria ser seguido e aceito pelos professores da rede básica. Pelo contrário, foram constituídos espaços comuns entre universidade e rede básica de ensino, envolvendo, ao longo de todo o projeto, um público em torno de 500 pessoas – coordenador do curso, professores pesquisadores, professores formadores, professores supervisores e professores e gestores em exercício na educação básica – ao longo dos anos de 2014 e 2015.

Destaca-se que o trabalho foi iniciado com grande expectativa: contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica ofertada na região de abrangência da UFFS por meio de ação pedagógica qualificada, a qual se transforma por meio da formação dos

docentes. O projeto possibilitou o contato com as realidades da educação básica e a certeza de que trabalhar com educação exige estar sempre na construção do conhecimento, enfrentando o desafio de aproximar a teoria e a prática e a especificidade de cada sujeito e contexto escolar.

A experiência foi avaliada positivamente pela totalidade de sujeitos envolvidos e o resultado pode ser visto no compromisso das redes municipais de ensino quando assumem a proposta de implementar Educação Integral, em tempo integral, como uma política que garantirá o direito a educação pública de qualidade.

Outro fato que se pode destacar é a solicitação dos municípios para que a região fosse contemplada com cursos de pós-graduação *lato sensu* em “Docência na escola de tempo integral” e “Gestão escolar da educação básica”, os quais já foram aprovados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS, com previsão de início em 2016. Cumpre destacar, também, o impacto da iniciativa em nível nacional, pois além da região Sul, as regiões Sudeste e Nordeste têm solicitado aos professores pesquisadores e formadores da UFFS ações que possam contribuir com o trabalho desenvolvido nestas duas regiões.

A proposta do curso buscou superar o modelo de curso de formação continuada baseada apenas em palestras, onde os professores da rede básica são meros ouvintes dos professores da educação superior. Além da parceria entre educação básica e educação superior, foi possível criar espaços-tempos de reflexão e debate sobre a realidade e o contexto das escolas e redes de ensino; estimular a pesquisa-ação em sala de aula incentivando a cooperação em grupo e a prática da reflexão em atividades educacionais; contribuir com a formação dos profissionais envolvidos oferecendo atividades teórico-práticas; sensibilizar o público alvo desse projeto para a promoção da educação inclusiva, a partir de temáticas relacionadas a acessibilidade; publicar artigos científicos a partir das experiências e pesquisas desenvolvidas no projeto; desencadear iniciativas de diálogo e compartilhamento de experiências locais, regionais e nacionais sobre educação de tempo integral, entre a UFFS e a rede municipal de ensino; situar a UFFS como um polo de suporte à implementação das políticas nacionais, estaduais e municipais de educação de tempo integral pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão; oferecer uma formação teórico-metodológica qualificada, aos professores da educação básica por meio da reflexão e produção de alternativas pedagógicas e de gestão, para a educação integral e em tempo integral; Permitir, por meio de uma formação teórico-metodológica qualificada, que os professores da educação básica consigam refletir e propor alternativas pedagógicas para o enfrentamento das questões vividas pela comunidade escolar. Por meio das ações desenvolvidas, atingiu-se o objetivo principal que era o fortalecimento da política de formação de profissionais da educação básica, com vistas a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ao propor o curso, vislumbrava-se formar um profissional com uma visão abrangente do papel do educador, preocupando-se com a utilização de novos métodos pedagógicos no seu ambiente de trabalho; capaz de refletir, criticar, propor e avaliar novas propostas pedagógicas; comprometido e responsável na busca de uma sociedade melhor, pois não há dúvida de que a competência do profissional da educação é um fator essencial para a melhoria da qualidade da educação brasileira, uma vez que, sem ele, não resolve ter bons livros didáticos nem aparelhos eletrônicos.

A proposta se projeta como inovadora na medida que propõe um conjunto de ações para superar os diversos desafios que estão presentes na educação básica, considerando a especificidade de cada local.

Diante da situação de carência de cursos de formação continuada de professores, que atendam as demandas específicas de cada local, torna-se urgente definir programas de formação dos professores com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes, currículo, processos de ensino-aprendizagem, conhecimento escolar, formação integral dos sujeitos dentre outras. Entendendo que é importante uma discussão sobre a realidade da educação básica brasileira, a UFFS elaborou e implementou a presente proposta do curso de formação continuada.

À vista das inúmeras solicitações das secretarias municipais e estaduais de educação para que, quem ainda não faz parte do projeto, tenha a possibilidade de ser contemplado, entende-se que a proposta poderá ampliar as ações que estão sendo desenvolvidas, bem como propor novas estratégias. O que também reforça a importância da continuidade do projeto foi a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, o qual estabelece na meta nº 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Diante disso entende-se que a proposta tem sustentabilidade, de modo as ações por ela deflagradas podem ter continuidade no próximo ano.

Algumas considerações

Nos últimos 30 anos os sistemas de ensino de educação básica conseguiram inúmeros avanços, mas no Brasil ainda não alcançamos uma educação com boa qualidade, principalmente na rede pública de ensino. Apesar dos avanços, há uma sensação de “crise generalizada” que atinge a grande maioria das pessoas e indica que a “educação não vai bem”.

Sabe-se que os resultados escolares não estão atendendo as expectativas dos gestores, dos professores, dos pesquisadores, dos estudantes, dos pais. No entanto, os rumos a serem tomados ainda não estão definidos. Não basta criticar a atual situação da educação é preciso empreender decisões políticas favoráveis; analisar as realidades das escolas e sugerir ações possíveis; implementar programas e políticas que busquem construir um bom ensino e uma boa aprendizagem, possibilitando ao estudante ir além do seu cotidiano.

Considerando que a sociedade brasileira cada vez mais valoriza a educação e o conhecimento, é importante destacar que existem movimentos significativos sinalizando a preocupação com a qualidade da educação básica.

Diante disso, a proposta das universidades é implementar programas de formação continuada para os profissionais da educação surge como uma possibilidade de contribuição para a melhoria da educação básica pública. No entanto, não se pode implementar uma proposta de educação sem que o grupo de docentes e dirigentes das escolas e das redes de ensino conheçam e compreendam as teorias e a metodologias da proposta.

Hoje, as mudanças paradigmáticas implicam produzir novos esquemas para ler o mundo. Isso exige que o modo de operar da escola seja reinventado e também tem-se a

necessidade de conexão entre os saberes, ou seja, é importante qualificar o ensino e fortalecer a escola como espaço de vivência democrática.

Apesar de receber muitas críticas, as escolas conseguiram sobreviver ao longo da história e permanecer como um símbolo de progresso e futuro melhor. Historicamente, a sociedade como um todo, confia na educação escolar, pois entende que é por meio dela que se pode transformar as pessoas, tornando-as melhores, mais justas e solidárias, confirmando que é o conhecimento que “abre a porta” para um novo mundo. Assim, a educação passa a ocupar um lugar de destaque à medida que suscita a esperança de edificar um mundo melhor para toda a humanidade

Preocupada com o desenvolvimento da educação básica de sua área de abrangência, a UFFS assume o compromisso com a qualidade da educação ofertada na escola pública e com a formação continuada dos professores com o intuito de contribuir com a construção dos saberes pedagógicos dos professores e gestores da rede pública de ensino.

Conhecer, compreender e apropriar-se dos aspectos filosóficos, políticos e metodológicos da Educação Integral é condição indispensável para se alcançar os objetivos desejados, pois um processo tão complexo quanto este exige reflexões significativas sobre suas implicações e responsabilidades que cada um tem que assumir.

Nesse contexto e entendendo que a qualidade da educação nutre-se da qualidade de seus professores, é que os sistemas de ensino tem buscado consolidar parcerias com a UFFS para que esta contribua e assessorie na implementação das propostas de educação integral e em tempo integral. Com o desafio de promover mudanças na atual educação, torna-se importante o papel do professor, pois é a partir da produção e apropriação de novos conhecimentos que a qualidade da educação pode ser alcançada, colaborando, portanto, para a construção de uma escola nova para um novo tempo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC, 2014

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Distinções entre turmas nas mesmas escolas: períodos matutino e vespertino

Luciana Ponce Bellido GIRALDI

O presente texto partiu de uma pesquisa de doutoramento que esteve atenta às trajetórias escolares de alunos matriculados em diferentes momentos do processo de escolarização.

No decorrer do referido estudo, sete turmas, distribuídas por quatro unidades de ensino, foram acompanhadas por dois anos. Nesses contextos, foi possível perceber que as turmas do período da tarde, foram avaliadas por seus professores, de forma mais negativa do que se comparadas às turmas do período da manhã, na mesma escola. Aliás, parecia existir um consenso, segundo a fala de muitos professores, sobre a ocorrência mais frequente de problemas disciplinares e/ou de aprendizagem no período vespertino.

Distinções entre períodos escolares também foram anunciadas em outros estudos, por exemplo, a pesquisa de Van Zanten (2005) apontou que na América Latina haveria uma segregação dos estudantes atrelada a existência de dois turnos nas escolas, assim o matutino seria recorrentemente escolhido por familiares da classe média que almejavam que os filhos participassem de atividades extraescolares organizadas no período vespertino, concentrando nas escolas a tarde os estudantes de classes baixas e/ou com dificuldades para aprender.

Historicamente, tem sido anunciado que desigualdades de origem sociais influenciam as trajetórias escolares dos alunos e os resultados obtidos por eles no processo de escolarização. No entanto, existe uma tentativa de ir além das explicações pautadas nas desigualdades sociais, afinal, há ciência de que as trajetórias escolares, ou mesmo os casos de sucessos e fracassos escolares, seriam analisados sobre inúmeras hipóteses explicativas que precisam sempre ser integradas e contextualizadas, já que nenhuma característica em si os explicariam plenamente.

De qualquer forma, conforme Euvard (2000) a idade (que pode ser expressa por reprovações ou abandonos escolares) e a origem social dos estudantes são duas variáveis, fortemente correlatas, que estaticamente são apontadas como importantes, dentre outros fatores, para refletir sobre os perfis dos alunos.

Ciente disso, este texto teve como objetivo refletir sobre distinções nos perfis dos alunos que compuseram turmas de uma mesma escola, em períodos contrários – matutino e vespertino; problematizando o seguinte: Haveria distinções entre os perfis dos alunos que compuseram as turmas, em uma mesma escola, no que se refere a desigualdades de origem e experiências de repetências escolares conforme o período frequentado, manhã e tarde?

Com base nas indicações de Euvard (2000) e Duru-Bellat (2005), a hipótese deste estudo foi organizada em torno da noção de que a concentração de alunos de baixa renda e com experiências de repetências escolares seriam dois fatores relevantes, mas não os únicos, às diferenças entre as unidades de ensino/turmas que poderiam fundamentar a

percepção dos professores¹ quanto as distinções entre as turmas do período matutino e vespertino.

Justifica-se que discussões sobre as composições das turmas precisam ser estabelecidas nos cursos de formação de professores e consideradas nas práticas docentes, afinal se mostra importante considerar as indicações de Duru-Bellat (2005) ao narrar que os professores constroem expectativas frente a apreensão que estabelecem sobre os perfis dos alunos atendidos e adaptam práticas e objetivos de aprendizagem frente ao que consideram viável conforme os ambientes.

Métodos

A pesquisa de doutoramento, que originou este texto, pretendeu dar continuidade a uma dissertação de mestrado, ao acompanhar os mesmos alunos que fizeram parte deste estudo. Desta forma, esta investigação tomou como sujeitos escolas e alunos das turmas frequentadas pelos estudantes que, num dado momento, tiveram as suas trajetórias escolares acompanhadas.

Sobre isso, é preciso elucidar que a seleção das turmas e escolas ocorreu a partir de indicações realizadas durante a organização de uma dissertação, momento em que foi pedido a duas professoras que atuavam no Ensino Fundamental I e que aceitaram participar da investigação, que apontassem seis estudantes, em cada turma, compreendidos por elas como casos de alto (dois alunos), médio (dois alunos) e baixo (dois alunos) desempenhos escolares (totalizando doze estudantes).

A pesquisa de mestrado ocorreu junto a uma turma de segundo ano e uma de quinto ano. Estes anos foram escolhidos por serem considerados como o início² e a saída do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal³ de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, localizada em um bairro popular.

Durante pesquisa de doutoramento estes mesmos alunos foram localizados, em anos diferentes do processo de escolarização, seis alunos cursavam o Ensino Fundamental I e cinco o Ensino Fundamental II (um menino deixou de frequentar uma instituição de ensino). Assim, a escolha das escolas, alunos e professores que constituíram esta investigação esteve pautada no direcionamento dos referidos estudantes acompanhados.

Nessa conjuntura, os dados que serão apresentados foram construídos em duas escolas, no Ensino Fundamental I (duas turmas de terceiros anos) e Ensino Fundamental II (uma turma de sexto e outra de sétimo ano), nas instituições de ensino intituladas, respectivamente, como A e C, ambas mantidas com recursos municipais.

¹ Inúmeros professores atribuíam as diferenças percebidas entre as turmas ao momento do dia, acreditando que no período da manhã os estudantes ainda estavam com sono, já a tarde eles se mostravam mais acordados e agitados.

² A temática estudada, naquele momento, eram os desempenhos escolares, sendo assim, o primeiro ano foi considerado inadequado para, por exemplo, falar sobre notas, além disso, este ano estava alocado em uma escola de Educação Infantil, o que para os alunos e familiares não significava o ingresso no Ensino Fundamental.

³ A escola em que esta pesquisa começou, durante o mestrado, foi determinada pela secretária municipal de educação do município. Todos os professores que ministravam aulas às turmas de segundo e quinto anos foram convidados a participarem do estudo, sendo que duas docentes, uma de cada turma, aceitaram o convite.

Esclarece-se que dentre as turmas acompanhadas no doutorado, somente estas duas escolas⁴ contavam com turmas acompanhadas nos dois períodos (manhã e tarde).

Sobre as escolas, pontua-se que a instituição A estava localizada num bairro periférico da cidade. As professoras, que ali atuaram e que participaram desta pesquisa, entenderam que o contexto do bairro não era percebido, como fora anteriormente, de forma homogênea, mas ainda assim, notavam fragilidades sociais vivenciadas por parte dos alunos que atendiam.

Nesta unidade de ensino, os professores citaram a necessidade de um trabalho individualizado junto aos alunos com dificuldades para aprender (que nesta instituição se caracterizou enquanto aulas de reforço). A equipe gestora foi aludida como um ponto positivo neste ambiente escolar.

A unidade de ensino C, recebia a maioria dos estudantes que completava o Ensino Fundamental I na escola A. A instituição C havia sido construída há três anos, costumava ser referenciada por professores, alunos e familiares como um contexto socialmente vulnerável, com um número ampliado de casos de abandono escolar em 2012, com estudantes envolvidos com drogas e comentários sobre armas e brigas.

Dentre os dois contextos escolares, especificamente quatro turmas foram acompanhadas. Conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1: Distribuição por instituição de ensino e turmas.

<i>Instituição</i>	<i>Turmas</i>	<i>Período</i>	<i>Turma</i>
A	4º ano	Ma nhã	A – manhã
	3º ano	Tar de	A - tarde
C	8º ano	Ma nhã	C – manhã
	7º ano	Tar de	C - tarde

Neste momento serão apresentados os dados construídos a partir da aplicação de um *questionário* junto aos estudantes, que os responsáveis aceitaram que participasse da pesquisa, destas quatro turmas acompanhadas.

Com a finalidade de identificar os perfis dos estudantes de tais turmas foi organizado um questionário que pudesse trazer indicações sobre o contexto social, econômico e de acesso a determinados bens culturais. Assim como, também existiu o objetivo de conhecer as experiências de reprovações vivenciadas ou não por alunos.

⁴ Durante a pesquisa de doutoramento foram acompanhada quatro escolas. Uma delas apenas no período matutino e outra era integral, não respondendo assim a proposta deste texto de analisar diferenças entre períodos em uma mesma unidade de ensino.

Os questionários foram propostos em sala de aula, com o consentimento e em acordo com professores de Língua Portuguesa, para 94 alunos, houve o retorno de 63 deles, o que corresponderia a 67% dos alunos matriculados nas quatro salas de aulas.

Quadro 2: Entrega dos questionários.

Instituição	Turma/alunos	Total de aulas na sala	Total de alunos que entregou	Onde foi feito¹
A	A - manhã	25	21	Escola ²
	A - tarde	26	19	Escola
C	C – manhã	22	13	Escola
	C- tarde	21	10	Escola

¹ Os professores optaram por deixar os alunos responderem aos questionários nas salas de aulas, pois informaram que eles não os trariam de volta se fosse como tarefa de casa.

² Mesmo realizando a atividade em sala de aula, os estudantes tinham que levar um documento para casa para pedir autorização aos responsáveis (procedimentos éticos), neste momento, muitos esqueceram, perderam os papeis ou os responsáveis não autorizaram a participação das crianças (isto ocorreu em seis casos na turma A – tarde).

Os dados foram organizados por turmas em arquivos descritivos, em planilhas do *excel*, conforme a porcentagem das respostas, mesmo ao se basear em resultados de um número pequeno de respostas, considerou-se que a porcentagem seria mais adequada para padronizar a proporção de sujeitos nas turmas e facilitar a visualização de distinções a partir de indicações teóricas, conforme Euvard (2000) que esteve atento a origem social e a idade dos alunos.

Assim, houve atenção a aspectos que poderiam ajudar a compor a noção de desigualdade de origem social, expresso pela escolarização dos responsáveis pelos alunos, renda familiar e número de moradores na casa. A idade dos estudantes foi pensada a partir de possíveis experiências de reprovações escolares.

Resultados

As variações entre turmas, conforme o período, em uma mesma escola parecem ser recorrentes nas falas de determinados professores. Essas indicações gerais empíricas denunciam a existência da heterogeneidade dentro de um determinado perfil de público atendido pelas unidade de ensino.

Conforme Costa e Koslinski (2008, p.328):

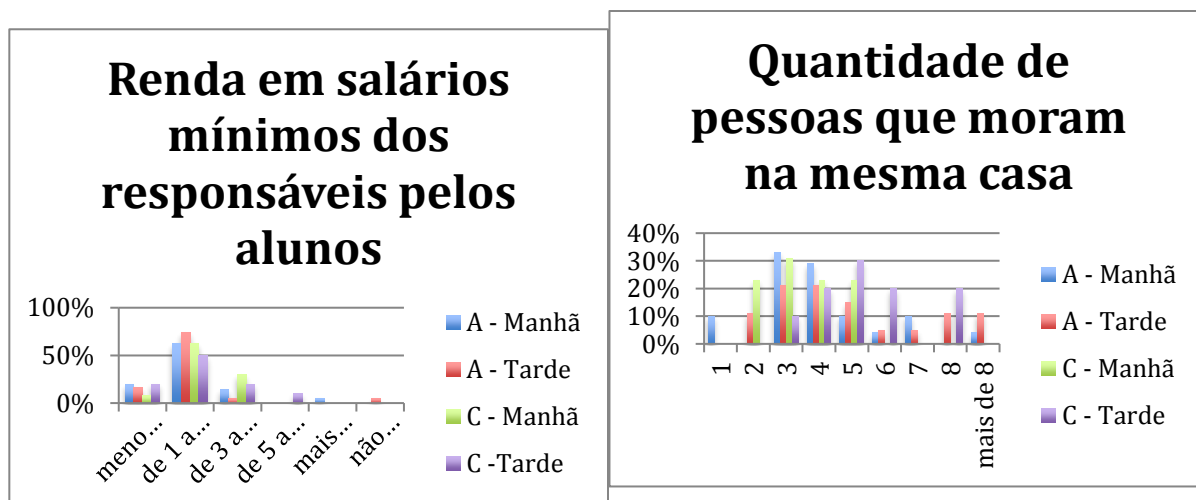
[...] há forte hierarquização nas redes escolares, oriunda de sólidos mecanismos seletivos, associados à desigualdade social mais abrangente. Essa hierarquização não se limita às diferenças entre as escolas das redes pública e privada, mas se estende àquelas de diferente prestígio da rede municipal e, em alguns casos, às turmas de uma mesma escola.

Considerando as distinções entre turmas de uma mesma unidade de ensino, Duru-Bellat (2005) apontou que o público da classe tem influencia na dimensão escolar academic

mix e social social mix. Nesse sentido, a maneira como as salas são compostas é importante, pois podem assumir perfis de classes homogêneas ou heterogêneas (o que impactaria nas práticas docentes), sendo que a frequência a uma turma com este perfil tem efeitos diversificados, os mais fracos ganham com isso e os mais fortes perdem, todavia, o que os mais fracos ganham é duas vezes mais importante do que os que perdem os mais fortes.

Frente a isso, os dados obtidos em duas escolas municipais foram analisados para entender se haveria distinções sociais entre as turmas. A princípio notou-se certa homogeneidade entre o público atendido, visto que a renda das famílias se localizaram, sobretudo, em torno de um a dois salários mínimos. Entretanto, ao descrever a quantidade de pessoas que moravam em uma mesma casa (mantida com esta renda), percebe-se que as turmas acompanhadas no período vespertino contaram, mais frequentemente, com um número ampliado de pessoas.

Gráficos 1: Renda e quantidade de pessoas nas casas dos alunos



De tal modo, ao olhar para estes dados é possível afirmar que os alunos proporcionalmente mais pobres estudavam no período da tarde, nas escolas A e C.

Outra fonte de distinção, que perpassaria trajetórias ou desempenhos escolares, seria a ruptura ou a continuidade da educação presente no contexto familiar e escolar, assim como a profissão e/ou o nível de estudos obtidos por familiares.

No entanto, a constatação estatística de que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, melhores seriam as condições de sucesso escolar dos filhos, foi ponderada por Lahire (1997) ao indicar que a noção de transmissão cultural dos familiares aos filhos seria distinta da de aprendizagem e, por isso, não explicaria o processo de apreensão pelo suposto herdeiro, nem conseguiria especificar as transformações ocorridas entre gerações.

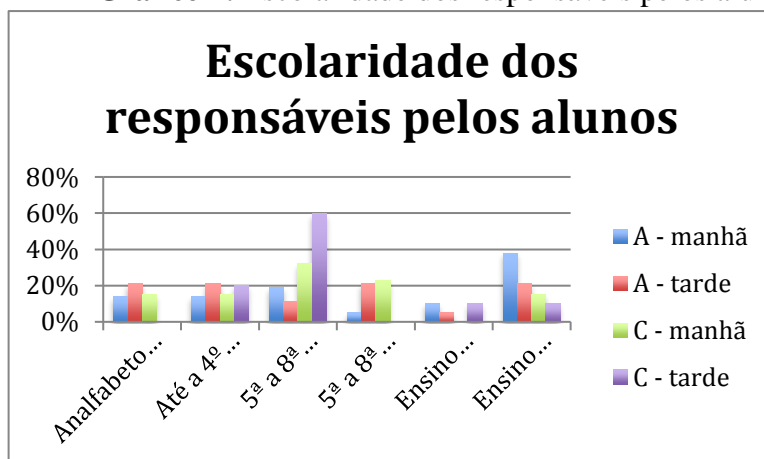
De qualquer forma, a família, por meio de ações materiais e simbólicas, teria um papel importante na vida escolar dos filhos. Agnès Van-Zanten (2001) identificou, ao analisar escolas de periferia na França, que havia formas distintas, instituídas por familiares dos alunos, para se relacionar com a instituição de ensino e que isso teria influência no processo escolar deles, sendo que mesmo nas escolas periféricas existia a criação de trajetos

protegidos, em que as instituições de ensino, em conjunto com familiares, organizariam classes com níveis diferentes, fariam acordos com professores ou encontrariam mecanismos para escolher unidades de ensino socialmente bem avaliadas, sendo que, tais escolhas não seriam isentas do viés social que carregam.

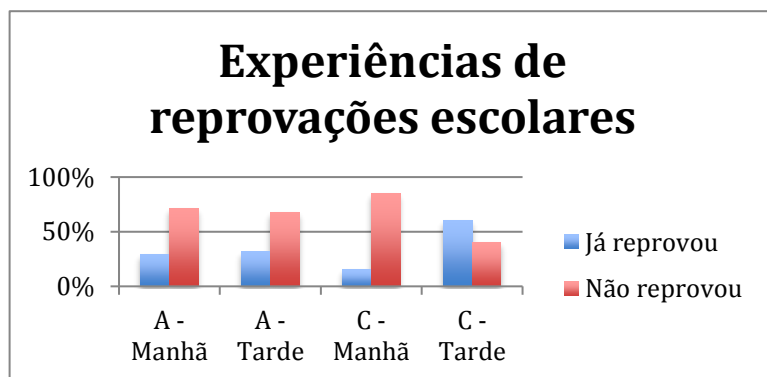
Diante do exposto, mapear a escolarização dos responsáveis pelos alunos das diferentes turmas se mostrou importante (Duru-Bellat, 2005; Euvard, 2000).

Os dados indicaram que nenhum dos responsáveis pelos alunos passaram por cursos de graduação, sendo possível notar uma heterogeneidade entre a escolaridade dos responsáveis pelos alunos, exceção a isso foi identificada entre os familiares da turma C – Tarde, em que de 10 alunos que responderam ao questionário, seis estudantes deixaram de frequentar a escola no ensino fundamental II, mesmo momento escolar cursado pelos membros daquela turma. Notou-se ainda que mais familiares da turma A-manhã chegaram a concluir o Ensino Médio.

Gráfico 2: Escolaridade dos responsáveis pelos alunos.



Por fim, as turmas matriculadas na escola A foram constituídas por alunos que apresentaram números aproximados quanto as experiências de reprovações escolares, já a C – tarde foi composta por mais estudantes com experiências de reprovações escolares do que a C – manhã ou A – manhã e tarde.

Gráfico 3: Experiências dos alunos quanto a reprovações escolares.

Uma hipótese explicativa para isso pode se basear no momento da escolarização. No Ensino Fundamental I seria mais coerente que um número menor de estudantes houvesse vivenciado mais experiências de reprovações escolares. Além disso, trata-se apenas de uma turma, que não pode ser pensada como um padrão.

De qualquer maneira, para Œuvarđ (2000), os estudantes franceses que reprovam um ano escolar, apresentam probabilidade de serem retidos novamente em outro ano. Além disso, os que nunca reprovaram teriam sete vezes mais chances de chegar ao nível mais concorrido da escolarização, comparados aos que foram retidos em algum momento da trajetória.

Dados que corroboram com os apresentados por Crahay (2007, p.185), que também identificou influências da repetência escolar à continuidade da escolarização e concluiu que: “O balanço das pesquisas disponíveis sobre os efeitos da repetência não tem ambiguidade: em regra geral, os alunos fracos que repetem progridem menos que os outros alunos fracos que são promovidos. [...]”

Sobre isso, Abrantes (2010) argumentou que as reprovações ocorridas durante o Ensino Básico teriam efeitos perversos à integração, expectativas e motivações escolares, principalmente os que se referem às “escolhas” feitas com relação ao prosseguimento nos estudos.

Portanto, existe um consenso na literatura, Œuvarđ (2000), Abrantes (2010), Crahay (2007), ao postularem que reprovações ou interrupções escolares, expressas também como experiências de fracassos, teriam um impacto negativo à construção de trajetórias escolares longínquas.

De tal modo, existiu relações entre as indicações de muitos professores, ao notarem a concentração de problemas disciplinares e/ou acadêmicos no período vespertino e características dos perfis dos alunos matriculados nas diferentes turmas, conforme as indicações teóricas, Œuvarđ (2000) e Duru-Bellat (2005), que apontam as experiências de reprovações escolares e aspectos sociais vividos pelos estudantes como influentes à composição de turmas e trajetórias escolares desiguais.

Esclarece-se que segundo a coordenação da escola, em conversas informais, a composição das turmas, entre os períodos vespertino e matutino ocorria conforme uma opção das famílias. Em um caso acompanhado mais proximamente, uma mãe pediu mudassem o filho do período matutino para o vespertino na escola A, porque o menino não conseguia acordar cedo. Entretanto, não é possível analisar com estes dados se o mesmo ocorreria se um aluno do período da tarde, pedisse para estudar de manhã, afinal, nos referidos contextos acompanhados houve indicações de que haveria maior procura por este período.

Ainda cabe perguntar se o período escolar seria apenas uma opção familiar ou pessoal dos alunos por um determinado período. Por que um número maior de estudantes, mais fragilizados socialmente, “escolheriam” estudar a tarde? As escolas influenciariam nessas “escolhas” prezando pela manutenção de algumas turmas?

Para concluir, como referencia Duru-Bellat (2005, p.25), a composição das turmas podem influenciar as práticas docentes, logo tais grupos não podem ser entendidos como neutros ou isentos, precisam ser discutidos.

Tanto no nível da classe quanto no nível do estabelecimento, sabe-se que, segundo o nível acadêmico e a composição social do público, a instrução proporcionada varia em quantidade e qualidade, porque os docentes adaptam as práticas pedagógicas em função do suposto nível dos alunos. Em certos casos, a preocupação de adaptação do docente pode traduzir-se por uma diversificação não somente dos meios oferecidos ao aluno para atingir os objetivos, mas também dos próprios objetivos, que são mais modestos em relação aos alunos mais fracos. [...].

Considerações finais

Os dados apresentados aqui apontaram que existiram distinções entre turmas de uma mesma escola, no que refere a questões sociais e acadêmicas no caso da C - manhã e C - tarde. Já entre as turmas A- manhã e A - tarde existiu diferença nos aspectos sociais expressos pela renda familiar e número de moradores da mesma casa, neste caso, não se fez presente diferenças significativas entre as experiências de reprovações escolares, entre os membros que compuseram as turmas.

Pontua-se apenas que a turma A estava localizada nos anos iniciais do ensino fundamental e a C, nos anos finais, o que pode exercer alguma influencia nas experiências de reprovações, porém não há sustentação empírica para estabelecer uma discussão neste sentido. Assim como, ainda restam questões sobre as “opções” feitas por determinados períodos escolares e não outros, para estudar.

Vale destacar que este estudo trouxe dados pontuais que não podem ser generalizados, por isso é inviável afirmar que todas as turmas do período da tarde, da cidade onde a pesquisa ocorreu, concentrariam fragilidades sociais e acadêmicas, a turma A - tarde, por exemplo não apresentou diferenças significativas nas experiências de reprovações escolares frente a A - manhã. Além disso, é necessário considerar que tratou-se de uma investigação atenta apenas as experiências sociais e de reprovações dos membros das turmas, existe outros inúmeros aspectos que podem ser investigados para pensar as composições de turmas.

Diante do exposto, este texto limita-se a refletir sobre percepções de certos professores frente as diferenças entre turmas de uma mesma escola, conforme o período, matutino e vespertino, frente a questões sociais e experiências de reprovações vivenciadas por alunos que compuseram tais turmas, com o intuito de romper com uma visão neutra de tais diferenças entre períodos escolares e fomentar outras perguntas.

Referências

ABRANTES, Pedro. Desigualdades sociais na educação básica. In: CARMO, Renato Miguel do (org.) Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010. p.135-144.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 40, p. 305-330, maio-ago. 2008.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos com dificuldade escolar. Tradução Neide Luiza de Resende. Cadernos de Pesquisa, FCC, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, 2007.

DURU-BELLAT; M. Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. Educação e Pesquisa, FCC, São Paulo, v.31, n.1. p.13-30, 2005.

CEUVARD, Françoise. La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In: VAN ZANTÉN, Agnès. (org.) L'école l'état des savoirs. Paris: La Découverte, 2000. p.311-321.

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

VAN ZANTEN, Agnès. L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation em banlieue. France, PUF, 2001.

_____. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

Reflexões acerca do desempenho escolar e contexto: discutindo estudo de caso

Larissa Caroline Pereira de ANTONIO¹

Marcia Cristina Argenti PEREZ²

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada durante o período de 2013 a 2015 em que se buscava entender como funciona a dinâmica das relações interpessoais em sala de aula e suas implicações sobre o desempenho dos alunos, isto é, fracasso e sucesso escolar. Para tal vimos à necessidade de analisar o que a bibliografia nos dizia no tocante ao histórico das concepções de rendimento nas últimas décadas, a qual nos revelou uma trajetória de vitimização e procura incessante de culpados para o malogro, bem como, estereótipos reducionistas ligados principalmente a origem social.

Nesse sentido, esperando aprofundar e confrontar o já observado na bibliografia, com a realidade do aluno de escola pública, preferimos iniciar em 2014 um estudo de caso, onde averiguaríamos por meio da entrevista a um educando, de classe popular e com características conferidas ao que se proferiria uma história de sucesso, como foram sendo adjudicados sentidos as relações em sala de aula com seus professores e colegas de classe durante sua escolarização, além do universo familiar e cultural permeado por esse estudante.

Apresentaremos neste artigo o caminho percorrido no estudo, abarcando um breve panorama histórico e a descrição da vida escolar analisada no estudo de caso, acompanhada de nossas reflexões acerca desta.

Objetivos

Compreender a dinâmica das relações interpessoais na trajetória escolar de um aluno da escola pública, examinando os efeitos para a concretização do Sucesso Escolar;

Compreender como os alunos estabelecem visibilidades e invisibilidades e quais os impactos na perspectiva do ser aluno;

Analisar as possíveis implicações que as relações interpessoais oferecem ao desempenho escolar.

Material e métodos

Por se tratar de um estudo de caráter qualitativo adotamos como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico acerca da temática e uma pesquisa de campo, mas especificamente um estudo de caso definido por Severino (2007) como “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras –PET Pedagogia MEC UNESP - GEPIFE – Grupo de Estudos sobre Infância, Família e Escolarização – Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCLAr- CEP:14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – larissacarolinep@hotmail.com

² Docente e Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Psicologia da Educação (UNESP FCLAr). GEPIFE: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP-CNPq). marciacap@fclar.unesp.br.

representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (p.121), onde buscamos analisar a trajetória escolar de um sujeito de escola pública que obteve sucesso, apresentando rendimento conferido pelos padrões de nota estabelecido como satisfatório.

Assim sendo, investigamos através de entrevista semi-estruturada que abrange o elencar de categorias que seriam fundamentais ao assunto a ser trabalhado, explanadas na forma de um roteiro a ser adotado pelo pesquisador (MANZINI, 2015) processando quais as características que foram pilares para o engendramento do sucesso escolar e as representações deste no cotidiano da sala de aula.

Resultados e discussão

Breve panorama histórico acerca das concepções de desempenho escolar

Ao tecermos sobre desempenho escolar veremos dois extremos, um compreendido por aqueles alunos que atingem o coeficiente de rendimento satisfatório, estando acima da média, e os que se encontram abaixo desta, isto é insatisfatório e pensando no que os dados atuais nos demonstram, os índices de reprovação e evasão melhoraram, contudo aqueles alunos que antes deixavam os estudos pela falta de perspectiva de futuro, devido há anos consecutivos de baixos rendimentos, hoje se encontram dentro do sistema escolar, quase que como invisíveis, dado que, os investimentos na formação destes são diminutos, avançam a série seguinte, sem ter aprendido os conteúdos da etapa anterior, criando uma espécie de reação em cadeia, em que o aluno está na escola, mas é como se este não estivesse.

A intensamente desejada, aclamada e necessária democratização do saber, nestas vias, esta distante de acontecer, Como já explanava Patto (1999),

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. (p. 149).

Ao longo dos anos muitas foram as causas relacionadas ao fracasso escolar, conforme Pereira (2005), durante a primeira metade do século XX, houve um movimento de vários teóricos da Psicologia e da Biologia Social para entender as dificuldades de êxito dos educandos na escola, esses estudos miravam para uma concepção patológica equivocada que apresentava o fracasso, como uma herança biológica, esta abordagem posicionava a culpa pela falta de sucesso na aprendizagem sobre o aluno.

Durante muito tempo esse enfoque unilateral que responsabilizava a genética, ou como depois prevaleceu à origem social dos alunos como principais agentes do fracasso escolar, aos poucos foi agregando outros fatores, a década de 80 de acordo com a autora foi marcada pela transferência deste estigma de culpa a escola vista pelos críticos reprodutivistas como reprodutora das desigualdades socioculturais. Os estudos a partir da década de 90 até os dias atuais tem avançado na direção de delinear que não existe um único fator que implica no fracasso ou sucesso escolar, que defendem que a situação socioeconômica não pode ser utilizada como desculpa no que se refere ao rendimento dos alunos.

Muito embora haja esta compreensão mais ampla na comunidade acadêmica, os discursos que permeiam o cotidiano escolar, ainda permanecem vitimizados, procurando colocar o peso do fracasso, nas mãos da tal família 'desestruturada' que não apoia seus filhos nos estudos e não acredita nas suas capacidades, ou no Estado que não destina os investimentos suficientes para garantir um espaço fecundo para aprendizagem, bem como

no aumento dos salários dos docentes e destes últimos então são acusados de descaso, e de principal causa do não aprendizado dos alunos. O pensamento de que o educando não aprende porque seu educador não o ensinou, ou não da forma de que este de fato aprendesse, é frequente e também, infelizmente ainda existe a crença etnocêntrica de que o aluno da camada popular, não é capaz de aprender como os demais, de acompanhar o currículo na mesma velocidade que o educando mais favorecido socioeconomicamente.

Concordamos com o posicionamento de Palma (2007) que quando tece a respeito desta temática utiliza o termo fracasso dito escolar, delineando uma concepção de que no bojo desta problemática, a história de vida e vivências para além da sala de aula, tem seus reforços e consequências para o que se chama “fracasso escolar”, o aluno que falha na escola, também exhibe muitos outros fracassos que se conjeturam em suas relações sociais, na sua forma de conceber a escola e o seu parecer nesta.

O fracasso que chamamos de escolar é um fracasso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, o que significa falar de um fracasso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola. (PALMA, 2007 p.12).

Palma (2007) defende que existe uma cultura do fracasso em que tendemos por preconceitos de raça, gênero e classe, excluir antecipadamente do sistema os socioeconomicamente desfavorecidos, corroborando para que a escola falhe em sua principal função, isto é, a humanização do homem.

Alienados do conhecimento, isolados não somente dentro da escola, como no mundo e nas relações fora dela, os alunos invisíveis se deparam com o esvaziamento do sentido de si, no qual a nossa sociedade capitalista, engendra demandas de lucro, em que a educação por esse âmbito não é vista como prioridade, antes se tem um interesse por vezes velado de que os indivíduos permaneçam nesta condição de exclusão, falta de conhecimento e isolamento, como uma venda nos olhos, são encobertas da população seu direito a emancipação, ou seja, vivem as beiradas, aos restos da classe dominante, ao descaso.

As relações interpessoais na vida de um educando de escola pública: o sucesso do aluno de camada popular

Como abordado anteriormente, ponderamos que seria interessante poder vislumbrar os preceitos presentes na bibliografia com a vida escolar de um estudante de escola pública, e procuraremos abordar neste artigo como foram sendo configuradas as relações interpessoais nesta trajetória, trazendo para tal, a própria voz do sujeito, pois acreditamos ser a melhor forma de ilustrar as concepções presentes.

Família

O entrevistado é oriundo de uma família socioeconomicamente desfavorecida, o pai não completou o Ensino Fundamental I, que pelas condições existentes teve que optar por trabalhar ao invés dos estudos, como aponta o garoto “[...] eles são da Bahia e é mais aquela coisa da roça, trabalhar tudo, aí depois eles vieram para cá e meu pai não continuou estudando”(fala do entrevistado) . Os relatos miram que as relações no interior da vida doméstica eram cercadas de muitos conflitos intrafamiliar, o que por vezes levava o sujeito

a ver a escola como um refúgio e havia também uma grande dificuldade por parte dos integrantes da família em ajuda-lo, isto é, embora existisse uma valorização da importância de estudar, estes não encontravam subsídios para ajudar nos deveres escolares.

Eu adorava ir para a escola, eu não gostava de ficar em casa, eu morava com a minha vó, e minha vó é muito brava, qualquer coisa ela já estava brigando [...] eu acho que sou um pouco frio, não sou muito de demonstrar sentimento, as vezes eu quero, mas não sei como. Tem um pouco a ver com a minha criação, com a minha vó. Quando eu era pequeno eu era muito de demonstrar, só que como eu não era retribuído, eu acho que eu acabei me fechando um pouco [...] Pesquisadora : E sua família te apoiava nos estudos? Entrevistado : Então, na primeira fase assim, minha vó é analfabeta, então ela não sabia como me ajudar, e eu também não pedia ajuda, porque eu sabia que ela ia acabar não me ajudando. Minha mãe me ajudava e ajudava meu irmão, mas quando viemos para cá eu não pedia muita coisa pra ela porque eu já estava acostumado a não pedir ajuda. (Dados da pesquisa)

Podemos observar que vemos um exemplo de um estereótipo quebrado, em que no senso comum se coloca como relação direta a origem social e as relações familiares como condição de causa e efeito para o desempenho escolar, ou seja, se as relações familiares são tempestivas e se a situação econômica é baixa, logo há uma mitificação de que este aluno estaria condicionado ao fracasso na escola, e na verdade vemos que essa simplificação é enganosa, uma vez que, existem muitos atores que compõem a trajetória de escolarização de um aluno, como professores, colegas de classe, gestores, coordenadores, relações extraclasse e universo cultural, assim não que a origem social e vida familiar não exerçam influência sobre o ser aluno, mas não podem ser usadas como ponto de partida e permanência na justificação do rendimento escolar.

Relacionamento professor-aluno

O ser humano é um ser intrinsecamente relacional, está em suas condições de existência o contato com o outro, seu semelhante, para que se constituía a sua própria humanidade, e quando falamos em educação e em relações dentro de sala aula, assistimos que há uma diferença entre as interações sendo umas mais potencialmente educativas que outras, que envolve não somente a simples transmissão do conhecimento como também questões mais subjetivas, da forma como o contato mestre-estudante é realizado.

Essa condição ficou bastante evidente na trajetória do educando pesquisado, em que este relata a própria diferença nas condições de aprendizagem que a postura do docente frente a sala de aula interferia na apropriação dos conceitos, segundo este, quando os professores eram calmos, continham paciência, acatavam o ritmo dos alunos e pesquisavam pra apresentar coisas novas a sala de aula, isso o deixava interessado, e eram características que este admirava e o incentivavam a aprender. O oposto ocorria quando se deparava com profissionais que este denomina como conservadores, que emitiam valores e estereotipavam os alunos ou impunham suas interpretações de mundo. Vejam alguns exemplos de sua fala ao versar sobre os professores que admira:

[...] tinha o professor F. que eu já citei, que era dinâmico, alegre, tudo, brincalhão, inventava apelidos que não zoava as pessoas, “ae” o M.de História, na época eu não gostava da matéria, hoje em dia gosto, também era descontraído. Eles sabiam separar a hora de brincar, a hora de passar a matéria, a hora de passar prova. [...].

L., ela é bem jovem, e eu gosto bastante dela, ela é mais tranquila, mas uma ótima professora também. Às vezes a gente quer falar com ela e ela vem e conversa com a gente. Gosto da aula dela, ela me ajuda a entender um pouco da política, ela explicou a separação do judiciário, legislativo e executivo. [...].

A de Química, no começo do ano a gente também teve aula com uma professora super bacana, ela tinha uns 40 anos, mas era super vaidosa, bonita, e ela foi a que mais ensinou a gente, ela levava experimento, por mais que não tivesse um laboratório ela levava na sala de aula e eu achava legal.

A de Matemática eu acho legal que ela sabe que a gente tem um ritmo lento, então ela não quer impor aquele monte de matéria em cima da outra, ela vai com calma, eu odeio exatas, então eu acho isso bom porque eu tento aprender aos poucos, e ela é bem participativa [...] (Transcrição da fala do entrevistado)

A literatura e as falas do estudante nos revelaram que uma relação professor-aluno fecunda é aquela que se tem espaço para o diálogo, inclusive sobre questões que não estão diretamente ligadas ao conteúdo, e curiosamente isso foi uma característica bastante marcante nas falas do sujeito pesquisado, este por vezes, enfatizou o quanto discutir política em diversos momentos de sua formação foi importante para este e contribuiu para a construção da sua criticidade, isto é, a cumplicidade traduzida pelo termo “amizade” por este é um dos pilares de um bom relacionamento em que o aluno tem a confiança no docente como alguém que este pode tirar suas dúvidas, conversar, questionar e debater, não que o mestre deva assumir a incumbência de um psicólogo, ou alguém que esteja alí para escutar desabafo e sim que estamos falando da postura do profissional ser aberto a ouvir e não impor suas opiniões como verdades absolutas, que não são passíveis de argumentação.

Ademais, a própria afinidade do profissional com conteúdo que este ensina, se assinalou como outro fator determinante na relação professor-aluno, e por conseguinte na concretização do sucesso escolar, dado que quando o profissional tinha domínio e via o conteúdo não como fim em si mesmo mas como meio, e não obstante, procurava se atualizar e investigar coisas novas, havia uma ressonância dessas práticas na forma como se manifestavam as interações, na transmissão de confiança e credibilidade.

O respeito ao ritmo dos alunos e a utilização do humor foram outros pontos demonstrados na relação docente-estudante qualitativa, a primeira, pois acopla um entendimento de que os alunos não são iguais, indivíduos categorizáveis, antes possuem especificidades e apreendem e lidam com o conhecimento de maneiras diferenciadas, assim quando o educador considera essas distinções não como elemento de exclusão ou

hierarquizador, e sim como meio de se pensar sua prática e forma de interagir desde o diálogo com os educandos até recursos para serem levados a sala de aula.

A segunda, o uso da ludicidade é uma característica bastante enriquecedora das relações escolares, o saber fazer brincadeiras, piadas, a habilidade de desconstrair o ambiente com informações que sem necessariamente possuem relação direta com o conteúdo e contribuem na exposição deste, corrobora na medida em que o aluno passa a olhar a figura do professor como alguém que representa uma autoridade na classe, mas esta não é autoritária, o educando começa a perceber que o profissional é alguém que não está distante deste e o conhecimento também é colocado sob outra ótica em que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz.

Vale salientar, que estas brincadeiras, recursos pedagógicos e curiosidades devem ter um objetivo fundamentado e uma coerência, uma vez que, o mero entretenimento não é o fim do ensino-aprendizagem e não se pode perder de vista a ação educativa de transmissão de conhecimentos, nesse sentido, a ludicidade é uma ponte para aproximação na convivência escolar de professores e alunos a tornando mais prazerosa e acolhedora e isso foi registrado na representação do que seria um bom professor para o entrevistado:

Pesquisadora: Você então acha que um bom professor precisa ter essa coisa de humor, ser mais dinâmico? Entrevistado: Eu acho que sim, eu acho que ajuda bastante na hora de aprender. Pesquisadora: Como que você define um bom professor? Entrevistado: Olha, eu acho que como esses professores, sabem a hora de, chegar na sala, fazem a chamada, conversam, brincam, fazem alguma coisa, uns cinco minutinhos para não perderem muito tempo de aula ai vai começa a matéria, as vezes por exemplo, eu penso que se for História até fazer uma encenação bacana para ajudar a aprender, na área de português também, criar um teatro para ajudar a entender as literatura tudo, eu acho que criar um ambiente mais dinâmico, ser mais amigo dos alunos, conhecer um pouco mais cada um, é um trabalho complicado (Transcrição literal).

Relacionamento aluno-aluno

Nossos estudos direcionaram que o relacionamento aluno-aluno, passa por muitos entraves, que já se iniciam no próprio mapa de sala que engessa o contato e engendra grupos de exclusão e, além disso, há uma lógica que estimula a competitividade e poucas práticas de promoção socialização e conhecimento do próximo, os estudantes se aglomeram por afinidades aparentes e acabam por isso perdendo a chance de ter a contribuição de alguém fora de seu tecido cultural. O aluno arguido versou sobre essas condições,

Acho que são estilos e gostos diferentes né?! às vezes até o que vem de casa. Às vezes, por exemplo, atualmente na minha sala na frente é mais a gente que é mais estudioso, e de um lado tem os meninos que são bem não tão nem ai, ai atrás tem pessoas que são mais certos também, só que eles querem curtir, mas eu penso mais estudar, curtir eu deixo mais pra depois, e do outro lado tem umas pessoas que eu não sei definir, não tem grupos e ficam juntos. [...] eu acho que cada um sabe de si, eu não tenho tanto perfil da minha sala, mas eu sei que eu tenho que estudar, eu sei que

preciso prestar atenção na aula, só que às vezes a conversa dos outros acaba atrapalhando, só que você não pode virar e pedir para ela ficar quieta porque você não sabe o que ela vai fazer com você, então, eu receio assim, como posso explicar? Você prefere não se misturar, você não conhece, não tem intimidade e você prefere ficar quieto, mas talvez eu acho que se tivesse mais interação seria mais bacana, a galera toda unida se você quiser falar com alguém você pode sem nenhum problema. (Transcrição literal da fala do entrevistado)

Considerações finais

Ao compararmos a dinâmica das relações interpessoais na vida do estudante pesquisado, pudemos ver sua relevância na absorção do desempenho escolar satisfatório, uma vez que se construam laços entre posturas profissionais favoráveis e a aquisição de conhecimento, assim, nos foi permitido identificar que uma interação acolhedora e enriquecedora deve fazer parte da luta por uma educação de qualidade e um desafio a ser alcançado, na conquista de uma relação dialética, lúdica, cidadã e de respeito e incentivo a conhecer a si mesmo e ao próximo.

Referências

- MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada:** análise de objetivos e de roteiros. II SIPEQ (Anais), s.d. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso em: 10/01/2015
- PALMA, Rejane Christine de Barros. **Fracasso escolar:** novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. Dissertação (Mestrado) – Centro de educação, comunicação e artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** historias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1999.
- PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares:** mobilização pessoal e estratégias familiares. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualiz. São Paulo : Cortez editora, 2007.

Saberes de crianças em seu brincar: reflexões para uma prática pedagógica sensível ao outro

Maria Elisa NICOLIELO¹

Luana ZANOTTO²

Aline SOMMERHALDER³

É na infância que a relação com o lúdico ocorre de maneira mais intensa. Desde quando bebês, as crianças participam de brincadeiras desencadeadas pelos adultos ou por outras crianças que interagem com elas em diversas situações e contextos. Sendo assim, o lúdico faz e faz parte do cotidiano de vida de muitas crianças.

A relação das crianças com os brinquedos, brincadeiras e jogos permite a elas vivenciar situações em que a imaginação é a principal aliada para a entrada em um mundo de fantasias, criações e descobertas. No contexto da ludicidade, as crianças representam e assim expressam seus interesses, emoções, compreensões do mundo que está a sua volta, vivem a realidade que desejam e, a partir dessa realidade experimentam situações de coragem, conflito, alegria e tensão. Ao se relacionarem com seus pares, com os adultos e objetos lúdicos disponíveis ou criados, as crianças experienciam elementos da cultura⁴ e assim, possuem oportunidade para apropriar-se desses e também produzir outros.

Para imaginar e assim, experimentar novas situações, as crianças apóiam-se na própria realidade vivida e observações ou vivências que possui de outros contextos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Somente a partir da cultura global, ou seja, das culturas produzidas nas diversas esferas da sociedade é que a cultura própria do jogo, a cultura lúdica é construída. Por isso, ao observar ou acompanhar as crianças brincando, se conhece muito do que faz parte de seu cotidiano, de suas experiências em outros espaços, da convivência com adultos, com outras crianças, na comunidade e em casa (BROUGÈRE, 1998).

Quando a brincadeira ocorre entre várias crianças, ela oportuniza a troca de experiências, conhecimentos, culturas, pois cada criança traz para a brincadeira aquilo que vivenciou, o que conhece. Brincando as crianças entram em contato com as culturas, em que elas se apropriam de objetos de conhecimento, experienciam novas situações, dão outro sentido para vivências de sua realidade e expressam suas representações de mundo. Por isso, Brougère (2010, p. 110) se refere ao brincar como “[...] espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”.

¹ Centro de Educação e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - 13565-905 - São Carlos – SP – Brasil - linicolielo@hotmail.com.

² Centro de Educação e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - 13565-905 - São Carlos – SP – Brasil – luanazanotto@yahoo.com.br.

³ Centro de Educação e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - 13565-905 - São Carlos – SP – Brasil – alinesommer@ufscar.br

⁴ “Entenda-se que cultura no singular não se refere a uma cultura universal, tampouco superior, mas ao ambiente em que diferentes e até mesmo divergentes visões de mundo se expõem, cruzam, identificam, divergem, contrapõem, dialogam, se fazem e se refazem” (OLIVEIRA; GONÇALVES e SILVA, 2014, p. 53).

O brincar é uma linguagem em que as crianças representam o modo como elas se relacionam com o mundo. Por isso, possibilita que as crianças aprendam, construam conhecimentos, expressem seus saberes e produzam cultura. Compreendemos os saberes a partir da expressão “saber de experiência feito” trazida por Freire (2011) em seus estudos. Para o autor (2011) os saberes são produzidos ao longo das experiências vivenciadas pelo ser humano, saberes construídos, partilhados ao longo do convívio com o(a) outro(a) na comunidade, na escola, família, no dia-a-dia de cada um, saber popular. Reconhecer os saberes produzidos pelas crianças é uma maneira de reconhecê-las como atores sociais, produtoras de culturas e, portanto, sujeitos. Por isso, Freire (2011a) aponta que não é possível que educadores e educadoras neguem esses saberes com que educandos chegam à escola.

Sendo assim, a escola, por ser também um espaço de encontro das crianças com seus pares e com adultos assume o papel fundamental de garantir o direito de brincar. Para tanto, ela não pode apenas oferecer brincadeiras para desenvolver as linguagens curriculares, ou seja, utilizar a brincadeira como apoio didático, mas é fundamental que, mesmo nessas situações, as crianças tenham a oportunidade de vivenciá-la também como experiência humana. A escola pode apoiar-se nas brincadeiras como recursos didáticos, mas não devem ser perdidas nesse processo as características lúdicas: ser livre (voluntária), permitir decisão, fazer escolhas, realizar descobertas e criar. “É essencial que o/a professor/a esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 55).

Quando o(a) professor(a) se propõe a conhecer as brincadeiras preferidas das crianças, a observar, interagir e brincar com elas em situações lúdicas, ele(a) tem a possibilidade de conhecer as crianças de forma autêntica, conhecer seus interesses, seus medos ou anseios, curiosidades, preferências e escolhas, suas maneiras de ver e perceber o mundo e dar significados ao que acontece em seu cotidiano, conhecer seus saberes, reconhecendo as crianças pequenas como sujeitos que são competentes para se apropriar e aprender, mas também são competentes para compartilhar e para produzir a partir de suas próprias experiências.

Essa ação pedagógica por parte do(a) professor (a) é um compromisso profissional que possibilita melhor compreendê-las nas singularidades de seus contextos de vida e de seus pertencimentos culturais, conhecimento indispensável para a promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis. No entanto, alerta Freire (2003), que não basta apenas ouvir e conhecer, para que ocorra um processo de ensino comprometido e problematizador, tem que partir do que as crianças trazem para ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 2003).

Sendo assim, esse estudo teve como objetivo identificar saberes revelados por crianças em momentos de brincar livre, em um contexto de práticas pedagógicas na educação infantil.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como principal característica o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1994).

O estudo foi realizado com um grupo com total de 14 crianças com idade média de 3 anos matriculadas em uma sala de Maternal II e a sua respectiva professora, em uma

escola municipal de educação infantil de um município do interior de São Paulo. Foram realizadas inserções em momentos de brincar livre de uma turma de crianças que ocorreram às sextas-feiras, tanto em ambientes como a sala de aula, como em outros ambientes da escola.

Tendo em vista a importância da interação, do convívio e do diálogo com as pessoas, neste caso, com as crianças participantes desse estudo, optou-se pela observação participante, realizada durante 4 meses. De acordo com Ludke e André (2012), é uma técnica de coleta de dados importante na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao(a) pesquisador(a) um contato pessoal com a situação pesquisada, fazendo com que ele(a) experiencie diretamente essa situação e acompanhe as experiências diárias dos sujeitos colaboradores(as) do estudo.

Estabeleceu-se um processo de convivência com as crianças, permeado pelo diálogo, respeito e confiança. Neste sentido, Oliveira (2009) traz a expressão “convivência metodológica” para apontar a necessidade de a convivência estar prevista como elemento metodológico de pesquisa.

Corroborando com o contexto e a partir do que Silva, Barbosa e Kramer (2008) apontam, entende-se que ao se inserir em um grupo de crianças e reconhecê-las como sujeitos e atores sociais, juntamente ao convívio, também foi fundamental o processo de escutar de modo sensível o que as crianças tinham para dizer, por meio de suas diversas linguagens, em especial pela linguagem do brincar. Ter atenção ao que as crianças estavam fazendo, observar os gestos e ouvir os diálogos com seus pares, com a professora e conversar com elas, implicou assumir uma postura de quem se reconhece diferente delas, mas ao mesmo tempo interessado(a) em conhecê-las melhor. Essa atividade exigiu postura humilde de adulto pesquisador(a) que tem a consciência de que não sabe tudo sobre crianças e por isso, se propõe a estar junto com elas e acompanhar em sua atividade preferida que é o brincar.

Foram realizados registros em diários de campo das observações participantes. Essa técnica de registro se caracteriza por ser um relato escrito daquilo que o(a) pesquisador(a) viu, ouviu, acompanhou, experienciou e pensou no decorrer da pesquisa, buscando conhecer e dissecar a realidade encontrada (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A escolha por este instrumento decorreu do fato de que o diário de campo é um auxílio importante para a memória do(a) pesquisador(a), pois aspectos cruciais da pesquisa podem ser revelados a partir deste instrumento, permitindo um olhar aprofundado para a análise da situação pesquisada (COSTA, 2002). Ao término da pesquisa de campo foram elaborados 13 diários de campo, um para cada inserção de observação participante realizada.

A análise dos dados foi realizada qualitativamente à luz do referencial teórico escolhido e teve somente como pano de fundo a proposta de análise de conteúdo, indicada por Bardin (2009, p. 167) e compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens”.

Foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato das participantes, por meio de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados.

Resultados e discussão

Considerando a proposta do presente texto, serão apresentados e discutidos, nesse momento, alguns dos resultados encontrados. A observação de momentos do brincar livre das crianças possibilitou conhecer alguns saberes das crianças, que ocorreram em situações de interações e trocas entre elas, entre as crianças e com a professora ou com a pesquisadora. A partir de suas brincadeiras, as crianças revelaram saberes que foram aprendidos em outras situações e contextos diversos, fazendo com que a brincadeira se tornasse espaço também para a expressão das percepções das crianças sobre as situações cotidianas de vida.

Estou sentada observando as crianças e Dafne vem em minha direção com uma embalagem de iogurte nas mãos fazendo gestos para me oferecer.

Pesquisadora: O que é isso?

Dafne: Remédio

Pesquisadora: Mas eu não estou doente.

Dafne: Está sim.

Pesquisadora: O que eu tenho?

Dafne: Tosse.

Dafne faz como se estivesse me dando o remédio, aproximando a embalagem da minha boca (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Nesse excerto de diário considera-se que as crianças se apoiaram nas experiências vividas na realidade para criar o contexto da brincadeira. Ao se relacionarem com os sujeitos em outros espaços e situações, elas vivenciam, apropriam-se e produzem a cultura global e, é a partir dessa cultura global que constroem suas brincadeiras e a cultura lúdica. Dafne utilizou de um saber sobre cuidados com a saúde que circula a nossa sociedade, ou seja, ela trouxe elementos que conheceu em outros contextos e/ou em outra brincadeira para brincar a sua maneira. Segundo Brougère (2010), na brincadeira as crianças se apropriam de conteúdos culturais e lhes dá uma significação.

A seguir, apresenta-se outra cena lúdica:

No parque, as crianças brincam em vários lugares e se dividem em vários grupos para brincar. Aproximo-me dos meninos que estão brincando perto do gira-gira. Ben 10⁵ está girando.

Pesquisadora: Posso sentar aqui com você?

Ben 10: Vou apertar o freio.

Sento no gira-gira e ele começa a girar forte, tenho que me segurar para não cair.

Ben 10: Está acabando a gasolina (e vai parando o gira-gira) (Diário de Campo número 8 – 19/09/14).

Compreende-se com este excerto, que Ben 10 revelou alguns saberes sobre meios de transporte e que, para brincar no gira-gira foi preciso realizar algumas ações (como apertar o freio) e ter alguns materiais de apoio (gasolina). Nessa cena lúdica, o brinquedo gira-gira foi um material usado pela criança com a representação simbólica de algum meio de transporte. A representação realizada por Ben 10 em suas brincadeiras indicou ainda que, sem a gasolina (reconhecendo-o como um tipo de combustível) o próprio objeto de transporte não se coloca mais em movimento. É nessa dimensão do brincar, do ‘como se’

⁵ Os nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias crianças, para sigilo de sua identidade.

que a criança aprende e constrói conhecimento, explorando, experimentando, inventando e criando (SOMMERHALDER e ALVES, 2011). Apontam esses autores que é assim que a criança aprende o significado e atribui um sentido aos objetos.

Destaca-se que o brincar é uma das linguagens infantis, considerada a mais intensa e preferida das crianças e por isso, nas brincadeiras as crianças podem imaginar e ao fazer de “mentirinha”, apropriam-se de culturas, expressam seus saberes e percepções de mundo, manifestam curiosidades e dúvidas, fazem escolhas e tomam decisões, manifestam interesses e preferências e compreendem diversos contextos. Winnicott (1975) refere-se ao brincar como uma experiência, sempre criativa e que ocorre na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver. É no brincar que o brincante (seja ele adulto ou criança) frui sua liberdade de criação (WINNICOTT, 1975).

Ainda no parque, Dafne ao dialogar com a pesquisadora trouxe um pouco de seu contexto de vida.

Sento-me perto da professora e fico observando as crianças brincando no parque. Dafne, Gabriela e Ana sentam perto e brincam na areia com os baldes e pás.

Dafne: Eu “tô” fazendo bolo.

Professora: Do que é?

Dafne: Limão

Gabriela: Eu “tô” fazendo bolo.

Dafne: Que sabor?

Gabriela não respondeu.

Dafne vem interagir comigo.

Dafne: Você conhece essa música?

Ela canta uma música de funk.

Pesquisadora: Onde você ouviu essa música?

Dafne: Ah, meu primo.

Pesquisadora: Você gosta?

Dafne: Não! Eu sou católica (Diário de Campo número 8 – 19/09/14).

Analisando esse momento de brincadeira e interações, questiona-se: Dafne já teria cantado essa música em outro contexto e teria sido chamada a sua atenção por alguém em razão de sua religião? Ou seu primo poderia ter cantado esse gênero musical e algum adulto ou mesmo ele informou-se que na religião católica essa música não é apreciada, fazendo com que Dafne associa-se essa música a religião? Nesse contexto, Sommerhalder e Alves (2011) apontam que é no ‘como se’ da brincadeira que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades, situações e/ou problemas que vão surgindo em sua vida, em suas diversas dimensões. Indicam ainda que é no espaço imaginário construído pela brincadeira que a criança pode simbolizar e com isso, compreender as experiências vividas em sua realidade. Por isso, ela brinca com o poder, com a vida e a morte, com o medo e com o proibido.

Os valores socioculturais são expostos e apropriados pelas crianças, pois eles estão presentes em suas vidas antes mesmo do nascimento. “É a partir da (brincadeira) que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da cultura” (SOMMERHALDER e ALVES, 2011). Ou seja, o contexto em que as crianças vivem afetam seus comportamentos, brincadeiras, modos de ver e sua apropriação do mundo. As crianças são coprodutoras de conhecimentos da realidade que percebem e que conhecem e elas se apóiam nessa realidade para construir suas brincadeiras. Por isso, a observação e o

conhecimento dos contextos de vida das crianças são muito importantes para compreender o universo de cada uma (FRIEDMANN, 2013).

Em outra situação, durante o momento do brincar na sala de aula, meninas entraram embaixo da mesa e conversaram entre si para decidirem quem representaria a personagem bruxa.

As meninas entram embaixo da mesa e eu me aproximo delas.

Ana: 'HAHAHA', eu sou a bruxa.

Gabriela: Eu sou a bruxa!

Rebeca: Não Gabriela!

Pesquisadora: Por quê? Você não gosta?

Rebeca: Não! Minha mãe disse que bruxa não existe (Diário de Campo número 9 – 26/09/14).

Rebeca anuncia na brincadeira um saber relacionado à cultura popular e o simbolismo em torno dessa personagem bruxa. Esse saber foi apropriado e transmitido à ela por sua mãe, em outro contexto e situação.

As representações infantis – brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais – que caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores levam a marca, a influência, de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e dizem da criança, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade (FRIEDMANN, 2013, p. 81).

No brincar junto, cada criança trouxe seus saberes de experiência. Ao partilhar tais aprendizagens para organizar a brincadeira e brincar, elas trocaram suas ideias, conhecimentos, crenças e expressaram suas fantasias, podendo manipular no imaginário essa realidade, carregada de valores.

O disfarce coloca em cena elementos do universo subjetivo do humano que transitam entre realidade interna, com seus elementos pessoais e íntimos, fantasmáticos, e também, a realidade externa, com seus elementos de ordem social e civilizatória (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 18).

Para conhecer melhor as crianças, acompanhou-se nesse estudo o brincar livre de crianças da educação infantil e com isso pode-se conhecer alguns de seus saberes manifestos em suas brincadeiras preferidas. Conhecer e acompanhar as brincadeiras das crianças possibilita descobrir quem elas são e o que elas têm a nos dizer, por meio da linguagem lúdica e de seu imaginário (FRIEDMANN, 2013). As crianças quando brincam, representam seus sonhos, medos, fantasias, realidades, descobrem, exploram e experimentam diferentes habilidades motoras, informam sobre suas crenças e suas ideias, inventam e criam novos jeitos para fazer algo e reconhecem valores e atitudes. Brincar é assim, uma verdadeira experiência de autoria humana (FERNÁNDEZ, 2001).

Considerações finais

Acompanhar nesse estudo momentos de brincar livre dessas crianças, proposto em contexto de uma prática pedagógica, possibilitou identificar a partir da linguagem lúdica, ou seja, de brincadeiras, saberes aprendidos e/ou construídos, advindos de seus contextos de vida.

Enquanto estavam brincando, as crianças colaboradoras dessa pesquisa anunciaram saberes populares e revelaram um pouco de seus contextos de vida. Compartilhar os momentos do brincar com as crianças, estar junto, incentivar suas ideias, escutá-las, dar suporte para suas criações e manifestações de cultura, experiências e saberes possibilita aos(as) professores(as) estreitar as relações com as crianças e conhecê-las e assim pensar em práticas pedagógicas significativas para elas.

[...] a educação deve ser pensada como promotora das aprendizagens infantis, comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens das crianças e, assim, preocupada em garantir a meninas e meninos espaços e meios em que suas expressões linguageiras possam estar presentes, sendo compreendidas em sua inteireza e complexidade por todos (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 12)

Organizar a rotina na educação infantil de maneira a promover como prática pedagógica também o brincar livre compreendendo que, ao brincar, as crianças experienciam elementos das culturas é um dos desafios dessa etapa de educação básica. Fazer isso de maneira que os(as) professores(as) participem desses momentos também deve ser visto com algo a se alcançar.

Ao refletir sobre a presença do(a) professor(a) no brincar como prática pedagógica, interagindo com as crianças, observando e brincando com elas, ou seja, exercitando-se em escutá-las e conhecê-las, parte-se de uma compreensão de relação professor(a) e criança pautada no respeito as suas linguagens e seus direitos e na relação sujeito – sujeito. Essa relação pedagógica deve estar ancorada em uma compreensão de educação que compreenda, respeite e parta do conhecimento de mundo que as crianças trazem (FREIRE, 2011). Ressalta-se que brincar é fundamental para a criança, pois possibilita que ela se constitua como humano (SOMMERHALDER e ALVES, 2011). Nessa perspectiva, garantir o direito de brincar e promovê-lo constitui-se em uma ação fundamental para uma prática pedagógica mais sensível ao Outro.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. IN: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, jul.-dez., 1998.

_____. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Sidiney Alves. O Diário de Campo como dialética intersubjetiva. IN: WHITAKER, Dulce C. A. (org.). Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 151-158.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. Linguagens e culturas infantis. São Paulo: Cortez, 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.). Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: _____. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. Cad. CEDES vol. 29, no. 79, Campinas, Setembro/Dezembro, 2009, p. 1-7.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de, GONÇALVES e SILVA, Petronilha. Beatriz. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. IN: BRASIL. Ministério da Saúde. II Caderno de educação popular em saúde. Brasil: Ministério da Saúde, 2014, p. 49-54.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Música na formação de professores da educação básica: relato de uma experiência formativa reveladora de saberes e fazeres

Mariane Cristina Souza de OLIVEIRA¹
Jussara Aparecida de Paula JUSTINO²
Ilza Zenker Leme JOLY³
Aline SOMMERHALDER⁴

O presente relato surge da relevância de divulgação e publicização de uma experiência que evidenciou alguns saberes de professores e fazeres musicais e sonoros desenvolvidos no contexto de uma ação de formação de professores na interface dos campos de conhecimento música e educação. O texto aborda uma experiência de ação de formação de professores não especialistas na área da música e destaca alguns fazeres musicais e sonoros nesse contexto formativo, assim como algumas necessidades formativas e saberes desses/as profissionais sobre o ensino de música nas escolas. Os fazeres musicais e sonoros, assim como o conhecimento dos saberes ocorreram em um grupo de professores/as da rede municipal de educação básica do um município de Araraquara, interior do estado de São Paulo e que não possuíam formação específica na área de música. Destaca-se que esses/essas profissionais eram os/as profissionais responsáveis pelo ensino de música em suas escolas de educação básica ou estavam intencionados e motivados a assumir o ensino dessa linguagem em suas práticas pedagógicas.

Desde a implantação da lei 11.769/2008 que institui a música como componente curricular do ensino de arte, muitas discussões vêm sendo feitas sobre a formação de profissionais docentes especializados no ensino de música, os conteúdos e o planejamento dessas aulas, assim como materiais disponibilizados para o ensino dessa linguagem, entre outros. Cabe salientar que a música nunca saiu das escolas, visto que a música, segundo Kater (2012) é:

[...] uma necessidade de expressão humana, intensa e profunda, que faz parte não de uma época, moda ou classe social particular; mas que acompanha toda a humanidade, desde os seus primórdios, em qualquer ponto do planeta, em todas as culturas, ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento. Não há comemoração ou evento significativo na vida individual ou social de qualquer povo do qual a música não tome parte de maneira relevante, instaurando um espaço de integração e transcendência

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: mari.olivr@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: justinomusik@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Dep. de Artes e Comunicação (DAC) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: ilzazenker@gmail.com.

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Dep. de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: sommeraline1@gmail.com

não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra. (KATER, 2012, p.42).

Desse modo, para esse autor, o ser humano tem uma ligação muito forte com a música e a tem presente em sua vida cotidiana direta e indiretamente, rodeado por uma avalanche sonora que o acompanha a todo tempo.

A música já desempenhou papéis importantes na Educação, e em sua história, há vários registros de iniciativas de Educação Musical realizadas em contextos escolares. Como o exemplo do canto orfeônico criado e implantado pelo músico Villa Lobos, que idealizava uma educação musical inclusiva que permeasse o ensino cultural das crianças e jovens em fase escolar, valorizando as raízes e sonoridades brasileiras. No entanto, para Kater (2012) a música na escola pretendida pela referida lei:

Significa, então, não à “volta” da música e seu ensino à escola em moldes semelhantes aos que já tivemos em épocas anteriores; bem diferente disto, a construção de alternativas contemporâneas. Alternativas que ofereçam condições a criança e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas às vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música. (KATER, 2012, p.42).

Em consonância com suas ideias, Zampronha (2007, p.13) defende que a música não é apenas um exercício estético, mas também uma experiência fisiológica, biológica, psicológica e mental relacionada ao sentir. Portanto, praticá-la é “trabalhar a educação dos sentimentos tanto quanto do raciocínio, já que sentidos musicais auxiliam no desenvolvimento do pensamento lógico do educando” (ZAMPRONHA, 2007, p.19).

[...] pontuar *música na educação* é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia e negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia, e aí emerge a potencialidade da música como agente *mediador*, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade. (ZAMPRONHA, 2007, p.130).

Para que a lei 11.769/2008 possa ser implementada, surgem algumas questões e entre elas quais profissionais serão responsáveis pelo ensino da música no contexto escolar. Para responder essa questão, Queiroz (2012) destaca:

[...] podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (QUEIROZ, 2012, p.34).

Assim, profissionais “generalistas” como no caso pedagogos que atuam na Educação Básica podem se tornar aliados na democratização do ensino de música, conforme também defende Henriques (2014). Para o autor é necessário o investimento na formação dos licenciados em música, mas que também haja oportunidades de formação musical para os licenciados em pedagogia. “[...] a formação musical de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental não visa à substituição do professor especialista, mas sim ser uma formação concomitante e complementar a dos professores de Música”. Conclui ainda apontando que essa formação possibilitará a esses professores agir em momentos importantes de criação musical das crianças, quando o professor de música não estiver presente. (HENRIQUES, 2014, p.41).

Nesse sentido, foi realizada em 2012 uma ação formativa de professores “generalistas” com o objetivo da vivência musical e reflexão com análise teorizada dessa, produção e desenvolvimento de miniprojetos musicais em suas classes escolares.

Desenvolvimento

A ação formativa foi realizada no período de março a outubro de 2012, em um total de oito encontros de seis horas cada um. Foi realizado com 26 professores, sem formação específica em música, da rede municipal de ensino da cidade de Araraquara, interior de São Paulo⁵.

No início da ação formativa, os professores foram questionados por meio de uma conversa sobre suas percepções sobre o ensino da música na escola e parte do grupo não reconheceu seus saberes já construídos, justificando serem leigos no campo da música, portanto sem base para a abordagem do assunto. No entanto, os participantes, em sua maioria professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental apontaram gostar muito da música e que na medida do possível faziam uso dessa expressão artística em suas aulas, porém destituídas de embasamentos técnicos ou teóricos. Em alguns casos, alguns se consideraram desafinados, outros tinham como argumento o fato de não tocarem nenhum instrumento musical, o que para eles/elas significava ausência de domínio dessa linguagem.

Por outro lado, esses professores/as revelaram algumas necessidades formativas nesse campo como, por exemplo, maneiras de incorporar efetivamente a música no cotidiano escolar. Destacaram ainda como um saber que esse processo requer metodologias pertinentes e condizentes com as diversas músicas que compõem nossa cultura e utilizando

⁵ A ação formativa foi uma parceria entre o Sesc/SP com a Secretaria Municipal de Educação, via CEDEPE - Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores - Prof. Paulo Freire, órgão este pertencente a secretaria e que é responsável pelas ações formativas com os educadores do município de Araraquara.

ideias musicais que agreguem e suscitem outras possibilidades para expressão da musicalidade e do potencial criador das crianças.

A partir do levantamento dessas percepções, a escuta recíproca entre a mediadora formativa⁶ e professores/as participantes foi fundamental para que o grupo expressasse suas dificuldades e expectativas iniciais, assim como para que a mediadora também conhecesse alguns anseios e necessidades formativas provenientes desse grupo de professores. Por meio de roda de conversa, os encontros foram desenvolvidos por meio do diálogo com todo o grupo, buscando ainda desmistificar crenças e ideias sobre a música como linguagem adquirida apenas a partir do estudo e prática com um instrumento musical.

A ação formativa foi desenvolvida sempre com encontros que tiveram a roda de conversa como eixo central da metodologia, utilizada conjuntamente aos fazeres musicais e sonoros e reflexões desencadeadas por essas vivências.

Outro fazer de destaque encontrou-se articulado as atividades de reflexão “Música para quê? Por que estudar música?”, propostas para os/as professores/as participantes. Desta forma, foi-se construindo um caminho de trocas de saberes e conhecimentos que iniciava nas seguintes questões: onde está a música? De onde ela vem? Após esses questionamentos os/as professores/as foram convidados a participar de vivências musicais com exploração de sonoridades, timbres e movimentos. Para Brito (2003) relacionar-se com e por meio de sons faz parte da história de todos os seres humanos, seja no toque de uma campainha, no apito de guarda de trânsito, nas inúmeras informações sonoras nas quais todos estão expostos em seu cotidiano de vida. Assim, inicia-se a consciência sonora:

A percepção, a discriminação e a interpretação de eventos sonoros, geradores de interações com o entorno, têm grande importância no que diz respeito à formação e permanente transformação da consciência de espaço e tempo, um dos aspectos prioritários da consciência humana. (BRITO, 2003, p.19).

Dessa forma, os/as professores/as participaram de diversos fazeres musicais e sonoros, em que a escuta, o movimento, o brincar, em consonância com as expectativas e necessidades formativas do grupo foram pensados de modo a possibilitar as/aos participantes experiências de momentos musicais expressivos que partissem de seus próprios saberes e que valorizassem a diversidade cultural inicialmente deles, mas ainda pensando em suas crianças de sala de aula. Os fazeres e as reflexões consideraram ainda a contextualização do processo de ensino e a valorização das músicas que estão presentes no cotidiano de vida.

Dentre os pontos de relatos sobre necessidades formativas e saberes do grupo, além das metodologias e da condução didática das atividades de ensino, surgiram questões sobre quais materiais didáticos seriam adequados, com preocupação para um uso que superasse apenas o recurso dos instrumentos musicais convencionais, bem como a utilização de recursos digitais, tais como CDs e outros meios.

Dos fazeres musicais realizados e das reflexões produzidas, outros saberes foram se arquitetando durante essa ação formativa, construído pelo grupo de participantes em colaboração com a mediadora. Dentre esses, destaca-se a exploração de músicas

⁶ Trata-se da profissional com formação específica em música que organizou e desenvolveu a ação formativa com o grupo.

tradicionais da infância em sala de aula. Os relatos dos/as professores/as sobre essa questão apontou que é preciso valorizar e divulgar o grande número de cantigas e brincadeiras que compõem a cultura infantil brasileira, são expressões simbólicas que perpassam gerações, representam e identificam características específicas das regiões do Brasil e precisam desse modo, ser conhecidas e apropriadas pelas crianças, mantendo-se ainda vivas como elementos culturais. Nesse contexto de relatos sobre saberes que foram sendo produzidos ou revelados durante a formação, o movimento corporal, a junção com pequenas rimas e histórias também foram anunciados como referências que precisam ser valorizados e que estão presentes em nosso imaginário desde o nascimento, a infância e, ainda podem ser encontradas em livros, trocadas a partir da oralidade ou acessando a internet. Para Silva (2012):

A música tradicional da infância, feita pela e para a criança, a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Essa mesma música carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a riqueza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança e a nossa diversidade cultural. Por tudo isso, é uma música essencial na educação musical das crianças brasileiras. (SILVA, 2012, p.146).

Foram levantados vários exemplos, propostos pela mediadora e também pelo grupo de professores/as, que em um exercício de fazer e pensar juntos. Com isso, exploraram algumas possibilidades sonoras e musicais: cantando, elaborando gestos e movimentações corporais, utilizando palmas. Foi proporcionada as/aos professores/as a possibilidade de vivenciar o corpo, que muitas vezes é esquecido nas escolas. Segundo Granja (2006, p.54) corpo e mente são separados no que se refere aos processos cognitivos em geral, assim “menospreza-se frequentemente a ideia de que o organismo é inteiro, e que o corpo como a mente interagem simultaneamente com os objetos do mundo”. Proporcionar a possibilidade de experimentar o corpo por meio de cantigas tradicionais da infância foi importante para que novas possibilidades metodológicas para o ensino de música para crianças fossem analisadas e refletidas em um espaço como a escola. Além disso, vivenciando as cantigas, professores/as também exploram elementos musicais como o ritmo, andamento e intensidade. O repertório das cantigas brasileiras carrega em si a história do Brasil, sendo assim torna-se importante sua presença e valorização, pois:

Cultivá-lo é possibilitar que as crianças aprendam sobre o Brasil e sua diversidade; que conheçam a música brasileira e aprendam a apreciá-la; que preservem essas preciosidades que aos poucos estão se esvaindo. (SILVA, 2012, p.151).

Outra estratégia utilizada na ação formativa foi a vivência de tradicionais jogos de mãos, que desde muito tempo estão presentes na cultura da infância e também representam características específicas das regiões onde são brincados. Esses jogos foram destacados pelo grupo que afirmaram reconhecer que a cultura lúdica é dinâmica e por isso, transmitidas, mas também reconstruídas pelas crianças em suas experiências. Granja (2006) traz uma perspectiva interessante acerca dos sons extraídos do próprio corpo como as palmas, as batidas com os pés. Para o autor ritmos, melodias e timbres são obtidos através

do próprio corpo transformando-o em um instrumento musical único, pois cada pessoa possui o som extraído de seu próprio corpo, de modo que:

Na prática coletiva, o som de cada pessoa interage com os sons das outras, numa colaboração mútua para se chegar à harmonia, no sentido amplo da palavra. Para se fazer música é preciso ouvir o outro, ouvir a si próprio e exercitar o diálogo, a cooperação e a tolerância. (GRANJA, 2006, p.116).

Nesse repertório de jogos musicais, também foram realizadas vivências com o uso de copos. Os copos, além de serem um recurso isento de grandes custos, possibilitaram agregar outros elementos tais como ritmo, movimento e coordenação motora que a atividade suscitava. Os próprios copos funcionam como instrumentos rítmicos que possibilitaram níveis de complexidade gradual, estimulando e desafiando professores/as em um processo lúdico e musical.

A partir de nosso repertório de lendas e folguedos surgem outras possibilidades que estão nos processos de sonorização de histórias, onde além de explorarmos o texto também podemos discutir temas como timbres, alturas, utilizar de sons naturais e corporais, instrumentos e recursos sonoros alternativos. Para Schünemann e Maffioletti:

A história infantil e a música auxiliam o imaginário infantil, porque acionam, simultaneamente, a imagem ou gravuras das histórias, a música cantada ou tocada, o movimento próprio do enredo e a ação da criança que procura interpretar com o corpo a narrativa que se desenrola. (SCHÜNEMANN e MAFFIOLETTI, 2011, p. 121).

Ao considerar a iniciativa de alguns professores/as que faziam uso de músicas em suas aulas, foram socializadas também experiências das práticas pedagógicas já desenvolvidas por esses/as profissionais, como a escuta, a percepção, a utilização de desenhos para representação, a biografia dos compositores e atividades que utilizavam movimentos corporais.

Ao longo da formação esses professores também (re)significaram suas crenças e saberes, passando a considerar que as crianças aprendem música de diversas formas, aproximando das ideias de Schroeder e Schroeder:

As crianças não aprendem música apenas em aula de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso de tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto do desenvolvimento infantil. (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p. 117).

Para finalizar, esses profissionais construíram e exploraram alguns instrumentos musicais, considerando para isso suas famílias, origens, timbres e contextos. Desse modo foi possível abordar temas, tais como reutilização de materiais, criação e possibilidades sonoras. Esses instrumentos foram utilizados em um encontro, onde todos cantaram, brincaram e fizeram música conjuntamente.

Considerações finais

Os professores “generalistas” podem se tornar aliados importantes para que a música aconteça mais efetivamente no contexto escolar. Sem dispensar o professor especialista, os professores que optam e tem a oportunidade de experiências de formação vivenciando e refletindo sobre várias atividades musicais, percebem suas possibilidades de ação pedagógica e podem auxiliar na implementação de uma música que vá para além da prática, mas que também provoque em professores e alunos uma escuta sensível e ativa. Nesse fazer conjunto, a música pode se tornar uma linguagem de consciência de mundo e acessível para apropriação e produção como elemento cultural por todos.

Kater (2012) destaca que a música proporciona o cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginação, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc. e que não devem ser apenas termos do discurso. Para ele:

São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente. (KATER, 2012, p.43).

Portanto, são necessárias outras ações formativas que promovam aos/as professores/as sem formação específica de música, fazeres e reflexões sobre o ensino da música e sua implementação efetiva e consciente no cotidiano escolar. Para Silva (2012):

É preciso trazer à tona uma música viva, alegre, que faça dançar, cantar, brincar e aprender com prazer. É preciso que nos juntemos num batalhão para aprendermos juntos e construirmos também juntos uma educação musical brasileira, que considere as nossas particularidades, que toque e dance a nossa música; que olhe de verdade para as crianças que têm como linguagem o brincar, universal e inerente ao ser humano. Mão na mão, pé na roda, e comecemos a cantar juntos uma única cantiga que se bem cantada poderá ecoar muito longe. (SILVA, 2012, p.151).

Dessa forma, espera-se que esse relato contribua para fomentar outras discussões acerca da música no contexto escolar e na formação de professores que atuam na educação básica.

Referências

- BRITO, T. A. Música na educação infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- GRANJA, C. E. de S. G. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- HENRIQUES, W. S. C. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. REVISTA DA ABEM, Londrina, v.22, n.32, 39-51, jan/jun 2014.

KATER, C. “Por que música na escola?”: algumas reflexões. In: JORDÃO, G.; ALLUCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. A música na escola. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012, p. 42-45.

QUEIROZ, L. R. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Revista Da ABEM. Londrina, v.20, n.29, p.23-38, jul/dez, 2012.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. Revista da ABEM. Londrina, v 19, nº 26, 105-118, jul/dez, 2011.

SCHÜNEMANN, A. T. e MAFFIOLETTI, L. de A. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. Revista da ABEM. Londrina, v 19, nº 26, 119-131, jul/dez, 2011.

SILVA, L. Cultura da infância, música tradicional da infância. In: JORDÃO, G.; ALLUCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. A música na escola. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012, p. 146–151.

ZAMPRONHA, M. L. S. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

Professor de educação física: um aliado das meninas na desmistificação das práticas sobre o futebol nas escolas

Marina Toscano AGGIO
Fabio Tadeu REINA

É inegável que a figura feminina nos últimos séculos vem ganhando espaço no mundo social e conseqüentemente no mundo esportivo. Prova disso é o grande número de competidoras que disputaram as Olimpíadas de Londres 2012, totalizando quatro mil, seiscentas e vinte participantes atletas mulheres, oriundas das mais diversas modalidades Simões (1996). O futebol feminino por sua vez, marcou presença e esteve em todas as edições desde 1996, quando a modalidade feminina foi incluída pelo Comitê Olímpico Internacional nas Olimpíadas de Atlanta.

Com a realização do primeiro Campeonato Mundial sediado na China em 1991, cujo investimento foi da FIFA, entidade responsável pela organização do Futebol nos cinco continentes e com a organização das Olimpíadas, o futebol feminino cresceu, desconstruindo a dinâmica da sociedade tradicional e diminuindo a desigualdade entre os gêneros Simões (2004).

No entanto, a história da mulher no esporte não é registrada apenas por grande conquista, mas pelas lutas constantes que o sexo feminino enfrenta diariamente para conseguir seu espaço nos ambientes considerados genuinamente masculinos, como é o caso do futebol.

No futebol feminino, a história é contada por dois grandes golpes. O primeiro aconteceu, segundo (CASTELLANI, 1988, pg. 61), pelo Conselho Nacional de desportos (CND), em 1941, no Decreto-lei 3.199, no artigo 54, que afirma: “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”. Segundo este decreto, o objetivo era proteger a mulher dos “esportes violentos” e assim, o futebol foi praticamente excluído do mundo feminino.

O segundo golpe aconteceu, ainda de acordo com (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 63): “Em 1965, quando o Conselho Nacional de Desportos, passou a proibir a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de areia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball”. Foi somente em 1979 que o Conselho Nacional de desportos (CND), então órgão máximo do esporte nacional, através da deliberação nº 10, revogou a lei nº 7/65. Na soma dessas duas leis, foram quase quarenta anos de proibição desta modalidade no país.

Com o desenvolvimento lento do esporte por causa de proibições e decretos que aconteceram em momentos históricos, à modalidade tendencialmente sofreu um retardo no seu crescimento e com isso a cultura esportiva do futebol se legitimou aos homens, com poucas exceções àquelas mulheres que contrariavam a lei.

Tal situação se propaga até os dias atuais e foi considerada por Bourdieu (2011) uma categoria de análise de dominação masculina, podendo ser sentida pelo descaso que a modalidade sofre em âmbito nacional, estadual, regional, municipal e inclusive no nos ambientes escolares.

O foco principal deste estudo é verificar como as meninas do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior paulista enxergam as práticas pedagógicas dos professores de educação física quando o conteúdo desenvolvido é o futebol, haja vista que neste esporte, os meninos tendem a se apossar das aulas, excluindo as meninas deste ambiente.

Após analisados os dados, espera-se que as meninas entrevistadas indiquem soluções mais significativas quanto a práticas pedagógicas do professor de educação física escolar quando o conteúdo desenvolvido é o futebol nas escolas, assim como desmistifique conceito sobre modalidade no âmbito escolar.

Métodos

Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com alunas das escolas municipais de uma cidade do interior paulista, sendo uma de cada escola, tendo o aporte teórico de Sociólogo Pierre Bourdieu, como condição de análise. Todas as alunas responderam a um questionário avaliado primeiramente pelo Comitê de Ética, testadas pelas entrevistas pilotos que direcionaram melhor o desenvolvimento da pesquisa, sendo o público escolhido para esta pesquisa, obrigatoriamente meninas que estudavam no nono ano do Ensino Fundamental.

Resultados

Foram apresentadas apenas duas questões neste estudo, evidenciando principalmente qual é o estímulo desenvolvido pelos professores de educação física quando o conteúdo trabalhado é futebol nas escolas, isso na visão das meninas. Na primeira questão analisada, procurou-se identificar se o professor de educação física permite e incentiva a prática do futebol entre as meninas nas suas práticas pedagógicas. Os depoimentos relatam as seguintes respostas:

“Sim, permitem e como. Ele, os meus professores de maneira geral, eles sempre quer que a gente participe da aula, independente se o conteúdo é futebol ou não, eles sempre incentivam a gente a fazer as atividades que eles propõem e incentiva”. (T1)

“Sim, eles permitem e incentivam. Eu acho que ele gosta quando a gente participa. Quando a gente tá parada, ele pede pra gente participar”. (T7)

“Permite e até apóia. Incentiva e até chama pra jogar”. (T8)

É necessário aqui salientar que esta permissão é inquestionável, pois os professores de educação física são obrigados a repassar seus conhecimentos por meio dos conteúdos, os quais ele mesmo selecionou, oportunizando a todos sem distinção. Segundo a LDB (1996), a educação física é componente curricular da educação básica, sendo facultativo apenas quando os alunos cumprirem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas de trabalho, ser maior de trinta anos, estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física.

No caso do incentivo, destaca-se o relato da autora Finck (2011, p. 94) quando ela diz: “Os alunos têm nas aulas de educação física a oportunidade de praticar o esporte e cabe ao educador oportunizar a todos o seu aprendizado por meio de um conteúdo programático

esportivo diversificado”. Partindo deste pressuposto, pode-se observar que as oportunidades geradas pelos docentes nas aulas de educação física, são estímulos suficientes para que as meninas se sintam valorizadas, mesmo que elas não tenham tanta intimidade com o futebol, haja vista que a cultura brasileira de acordo com (BOURDIEU, 2011, p. 18) “constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visões e divisões sexualizantes”, dita às meninas, comportamentos dóceis, frágeis e inferiores, incompatíveis com a prática que o futebol exige.

Outro momento importante a ser destacado foi quando se perguntou às meninas, se existiam campeonatos internos ou externos de futebol feminino nas escolas, organizados pelos professores de educação física, sendo respondida desta forma:

“Sim, existe até uma equipe de treinamento que é organizado pelos professores de Educação Física e esse campeonato acontece todos os anos e a gente consegue fazer uma boa equipe feminina”. (T1)

“Sim. Tem o futsal feminino. Às vezes tem os campeonatos com escolas aqui.” (T6)

“Existe. Aqui na escola mesmo tem o de vôlei e futebol, masculino e feminino.” (T8)

Aqui, é interessante ressaltar que as meninas sabem que o futebol é uma realidade nas escolas, mesmo que ele seja de competição, como os campeonatos citados. O intuito é mostrar que no âmbito escolar destas meninas, o futebol feminino é visto como prática feminina, quebrando os conceitos consolidados de que o futebol é um esporte genuinamente masculino, como relata Bourdieu (2004, p. 131), definindo isso como: “O *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família”, ou seja, os costumes, crenças e comportamentos que são reproduzidos pelos sujeitos em suas trajetórias de vida, principalmente pelas reproduções esportivas masculinas, acabam alienando o homem à prática do futebol.

Outro ponto de destaque é o incentivo dos professores de educação física em realizar ou organizar times escolares de futebol feminino que indiretamente incentivam a prática da modalidade entre as meninas, construindo o que os autores (CORSINO & AUAD, 2012, p. 61) dizem, “as desigualdades de gêneros podem diminuir significativamente quando há maior preocupação e intervenção dos (as) professores (as) na organização”. Com estas práticas, o professor desmitifica e se torna um aliado direto das meninas na desconstrução dos conceitos solidificados pela cultura brasileira, possibilitando às meninas e meninos, igualdades de aprendizado em qualquer modalidade.

Considerações finais

Conclui-se que, na visão das meninas do nono ano do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, as práticas pedagógicas do professor de educação física são importantes e estimulam o sexo feminino a praticar o futebol, independente da técnica e do tático, necessários à prática da modalidade, visando apenas o bem comum e os benefícios da atividade para saúde.

Nota-se também que a partir destas práticas o professor contribui diretamente para a igualdade dos gêneros no âmbito escolar, possibilitando aos meninos compreender que as meninas têm direito a praticar qualquer modalidade, quebrando restrições culturais determinadas pela cultura social brasileira.

Por fim, é possível concluir que os professores de educação física em meio a tantas diferenças culturais e sociais de alunos e alunas, podem atuar na desmistificação das práticas esportivas e especialmente do futebol, diminuindo assim as diferenças entre os gêneros, ampliando as visões acerca do papel feminino na sociedade, bem como demonstrando a importância da figura docente e suas contribuições para o mundo escolar e social dos alunos.

Referências

- BOURDIEU, Jean Pierre. A Dominação masculina. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2011.
- BOURDIEU, Jean Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- BRASIL, LDB. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em: 09/05/2015.
- CASTELANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: A História que não se conta. 6ª. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1988.
- CORSINO, L. N., AUAD, D. O professor diante das relações de gênero na educação física escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- DAOLIO, Jocimar. Cultura: Educação Física e futebol. 3ª. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2006.
- FINCK, Silvia, C. M. A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação. 2ª. ed. Curitiba: Ed. Ibpe, 2011.
- SIMOES, A.C. et. al. “O ajustamento social da mulher ao esporte de competição”. In. Revista Treinamento Desportivo, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-83, 1996.
- SIMÕES. Antonio Carlos. O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero e desempenho. São Paulo: Editora Aleph, 2004.

O PIBID na formação docente

Claudine Faleiro GILL¹
Mariana Batista do Nascimento SILVA²
Marco Antônio Franco do AMARAL³
Michelle Castro LIMA⁴
Sangelita Miranda Franco MARIANO⁵

Embora de maneira distinta, consideramos que os Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são espaços de vivência das práticas escolares e construção de uma identidade docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) instituiu os Estágios Supervisionados como um pré-requisito para a formação docente tornando-se uma exigência nos cursos de licenciatura. Este componente curricular tem o objetivo singular de propiciar a inserção do estudante no ambiente escolar sob a supervisão e orientação de profissionais das Instituições de Ensino Superior e de diferentes espaços educativos.

No entanto, o Estágio Supervisionado não tem atendido totalmente às demandas da formação docente. No cotidiano escolar ainda foi percebida uma separação entre a teoria e prática e um distanciamento dos estagiários frente às reais necessidades dos alunos. Além disso, foi observado um baixo comprometimento dos futuros professores com as escolas públicas. Assim, se tornou necessário a elaboração de outras possibilidades de promoção à iniciação efetiva da docência.

Neste contexto, foi criado o PIBID com o seu primeiro edital em 2008. Ele propôs a iniciação docente por meio da intervenção em escolas públicas de maneira a estabelecer o comprometimento com a educação pública. O programa objetiva proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no distanciamento entre a teoria e a prática. Assim, com o programa buscou “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” (BRASIL, 2015).

Além disto, o PIBID tenta atender uma das queixas tanto dos estudantes como dos professores e outros profissionais da educação: o distanciamento entre universidades e escolas, conhecimento do “chão da escola”. O programa “faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. (BRASIL, 2015).

1 Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - CEP – 75.380-000. Trindade, Goiás, Brasil. E-mail: claudine.gill@ifgoiano.edu.br

2 Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA – Uberlândia – MG E-mail: mariletras@yahoo.com.br

3 Universidade de Uberaba – UNIUBE / Instituto Federal Goiano – CEP: 75650-000 – Morrinhos – GO. e-mail: mafrancoamaral@gmail.com

4/ Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos – IF Goiano – CEP: 75650-000 – Morrinhos – GO. E-mail: michelle.lima@ifgoiano.edu.br

5 Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos – IF Goiano – CEP: 75650-000 – Morrinhos – GO. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, que altera o texto da LDB e inclui no Art. 62,§4 e §5 destaca o papel do programa:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL,2013, p. 22).

O PIBID, contudo, não tem a pretensão de concorrer ou substituir o Estágio Supervisionado. Estes têm formas diferentes de apresentar e promover a vivência na escola e ocupam lugares distintos na licenciatura. Além disso, devemos enfatizar que o alcance do PIBID é limitado, pois o Estágio Supervisionado é um componente obrigatório no currículo das licenciaturas abrangente tanto em termos de participação quanto em questões conceituais.

A formação docente

Pimenta e Lima (2008), ao discutir a formação inicial docente, apontam que relacionar teoria e prática é fundamental, pois

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagradas como bons. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.35).

Nesta perspectiva, podemos compreender a formação docente como um processo reflexivo. É necessário que os futuros docentes se apropriem das teorias e associem-nas à prática, mas, em primeiro lugar, é preciso que o professor se constitua como sujeito-professor e neste papel atue com autonomia, proatividade, clareza e reflexividade.

Considerando, embasados em Chartier (1999), que temos representações sobre o ser e fazer docente e que estas geram práticas que também geram ou transformam representações, podemos dizer que as práticas vivenciadas ao longo da vida escolar e acadêmica influenciam e constituem as representações sobre a profissão e o fazer docente e, portanto, oportunizam as novas (ou velhas) práticas. Daí a dificuldade em se desvincular a própria prática de alguns modelos, mesmo que o próprio professor os julgue inadequados.

Não seria produtivo, por exemplo, estudar novas teorias que melhor atendam as mudanças contextuais, sociais, culturais e políticas sem construir práticas associadas a estas teorias. Da mesma forma, não formaríamos novas representações sem que a prática se apoiasse em teorias fundamentadas. Prática e teoria estão, pois, imbricadas e, segundo Pimenta (2008, p.37), “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão

podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” De outro modo, o estágio na graduação em muitos cursos de licenciatura “fica reduzido à hora da prática”.

As teorias, segundo Pimenta e Lima, teriam a função de iluminar e ofertar

[...] instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.43).

Tanto a prática quanto a teoria podem e devem ser foco de discussão e ressignificação de saberes. É preciso que o estudante compreenda a profissão docente e suas implicações, bem como aprenda a ser pesquisador. A pesquisa fazer parte da sua formação inicial e permanente, pois

[...] sem ser um pesquisador resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimento produzido por outros. (PASSOS, 2003, p.80).

A atuação no contexto escolar precisa contribuir com a construção de uma identidade docente e a formação de pesquisadores que avaliem a própria prática. Além disso, ela é capaz de criar uma arena de discussão dos problemas que envolvem a prática docente como:

a própria escolarização do professor; a concepção de ensino-aprendizagem; conflitos entre suas perspectivas profissionais e as demandas postas pelo sistema educacional; conflitos entre a formação profissional e as demandas das novas propostas curriculares. (SANTOS, 2002, p.172).

Nóvoa (1997, p. 16) aponta que é “partir de uma adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores” que se constrói o exercício da profissão docente. Sentir-se pertencente a um grupo e com ele firmar um contrato social implícito é primordial para a construção da identidade docente e das práticas pedagógicas. Uma das formas de promover esta identificação é o envolvimento no espaço escolar, participar da rotina, dos espaços de discussão e reflexão sobre o funcionamento e ideias pedagógicas da instituição.

Esse deve ser um processo reflexivo em que o estudante esteja consciente das representações que permeia a escola e das disputas de projetos educacionais e de poder neste mesmo espaço. Deve-se compreender que “a profissão docente é uma prática social” e devido ao potencial de intervenção social da profissão pode-se considerar que “a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p.41).

Além disto, deve-se entender que as novas ideias dentro deste contexto podem ser “sufocadas”, daí a importância da formação permanente para que os professores estejam sempre em processo de construção de identidade e dispostos a modificar suas práticas de acordo com a realidade escolar em que se inserem.

Desta maneira, os professores estariam preparados par enfrentar o desafio de transformar, a longo prazo, a representação sobre a profissão docente e, portanto, a valorização desta. O que deviria ser claro para todos os envolvidos no processo educativo é que estamos sempre em processo de formação e que atuação do aluno de licenciatura nas escolas é um espaço de formação inicial, mas também permanente. Durante esta etapa, tanto os professores das instituições de ensino superior quanto dos espaços educativos em que a atividade ocorre deveriam refletir e transformar a própria prática.

Além disto, é preciso compreender que a responsabilidade de formação docente (inicial ou permanente) não é unicamente de responsabilidade das instituições de ensino superior, mas também uma tarefa e um desafio de todos os profissionais de qualquer espaço educativo, bem como uma responsabilidade individual que parte do desejo e comprometimento de cada profissional da educação.

Ensino de ciências: entre a teoria e a prática

Um dos desafios dos professores que ministram a disciplina de Ciências do Ensino Fundamental é colocar em prática a parte teórica dos conhecimentos de química estudados no ensino superior e propiciar a vivência destas teorias no espaço escolar, já que a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental não contempla conteúdos específicos da química e em virtude também das condições oferecidas pela escola no que se refere a laboratórios escolares.

As aulas práticas contribuem significativamente para a solidificação do conteúdo estudado nas aulas teóricas, bem como preparam o estudante para a construção do saber, do planejar, do experimentar e do seu desenvolver. Neste sentido, é preciso criar condições concretas para que transformações na prática pedagógica ocorram e alcancem a melhoria da qualidade de ensino. Assim, incentivar as aulas experimentais é uma excelente estratégia pedagógica, pois auxilia o aluno a concretizar e aprimorar seus conhecimentos adquiridos na parte teórica e contribuirá também para que futuros docentes atuem de forma contextual no ensino.

Para executar as atividades experimentais, o educador deve observar o fato de que o educando é um sujeito reflexivo, possuidor de capacidade de discernimento e envolvido com as necessidades experimentais exigidas pela disciplina de ciências.

O papel central do ensino, desta forma, é proporcionar aos educandos oportunidade de transformações através do aumento das possibilidades de compreensão dos conteúdos teóricos ou na interação entre os profissionais envolvidos no processo educacional. Destarte, é papel da escola planejar práticas de colaboração coerente, como aulas de campo, aulas laboratoriais e provocar processos de tomada de consciência adequados à realidade, conforme ressalta os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa perspectiva, é relevante considerar que o processo educacional necessita apoiar-se no interesse dos alunos e gerar novos interesses. O programa interdisciplinar, desta forma, se destaca ao aproximar os alunos dos cursos de pedagogia e da química em uma abordagem interdisciplinar no cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

O projeto em ação

O projeto foi implementado em escolas municipais da cidade de Morrinhos de maneira interdisciplinar com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico e, assim, contribuir para aumentar o índice da educação básica e a melhoria do ensino de química, afim de que essa ação interdisciplinar tenha impactos na qualidade de vida da população da cidade de Morrinhos e da região por meio da educação. Foram selecionados 08 alunos bolsistas dos cursos de Licenciatura em Química e 13 alunos do curso de Pedagogia do IF Goiano- Campus Morrinhos para participarem no projeto. Cada escola participante tem um professor supervisor licenciado que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Este subprojeto se faz importante ao propor a construção de um Projeto de Intervenção na qual associa as aprendizagens do ensino de Química e as relativas à formação do professor do curso de Pedagogia, a partir da sistematização e articulação das aprendizagens ao longo do desenvolvimento do projeto. De acordo com Hernández, quando falamos em projetos,

[...] o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

Um Projeto Interdisciplinar busca a integração entre as disciplinas numa tentativa de superar a excessiva fragmentação do conhecimento escolar, como também a distância existente entre as culturas dos docentes e o que se ensina na escola, promovendo a consolidação da crítica e a reflexão sobre as relações existentes entre o que é ensinado e o aprendido. Um projeto, construção de conhecimento, surge a partir de inquietações, curiosidades, questionamentos, da necessidade de saber e compreender a realidade. Nele, estão contidos uma intencionalidade e um fio condutor que propõe a definição de um tema a partir de uma problematização favorecendo a análise e a interpretação por meio de diálogos, registros e (re)formulação de significados e saberes. Desta forma, ele produz sentidos ao que se estuda de forma construtiva desenvolvendo a capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar dos docentes.

O objetivo do subprojeto interdisciplinar é consolidar práticas interdisciplinares de Formação continuada dos profissionais em exercício na rede pública de ensino, debater e buscar formas reais de melhorar a qualidade do ensino público; criar espaços propiciadores da construção de saberes que impliquem transformações significativas na prática pedagógica do ensino de Química nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas de Artes, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História. Além disso, ele se faz importante ao propiciar aos alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Química atividades práticas, de modo que o/a professor/a possa fazer prospecções de pressupostos educacionais, teóricos e metodológicos que servirão de fundamentos para a sua prática docente.

Realidade escolar no contexto da pesquisa

Nas escolas Municipais do Ensino Fundamental, no município de Morrinhos, não é exigido aos professores formação específica para atuação nas séries iniciais. Nas turmas acompanhadas pelos alunos bolsistas do PIBID temos professores formados em história, Letras, Geografia, Educação Física atuando como professor regente nas turmas do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Essa realidade assustou nossos alunos do curso de Pedagogia. Durante o PIBID, elas identificaram que as professoras não trabalham o conteúdo de ciências periodicamente. Essa disciplina não possuía para as professoras a mesma importância das demais. Dentro da observação dos alunos ficou evidenciado que os professores privilegiam os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais.

Com a parceria entre as escolas e o PIBID Interdisciplinar do IF Goiano Campus Morrinhos os professores se sentiram “obrigados” a ministrar a disciplina de Ciências para que os alunos bolsistas do PIBID pudessem acompanhar tais aulas. Muitos professores informaram que não ofertavam essa disciplina e que passaram a ministrá-la duas vezes por semana em decorrência do programa.

Após a observação das aulas, os alunos bolsistas do PIBID perceberam que os conteúdos não acompanhavam a matriz curricular proposta pelo município de Morrinhos, e que apenas alguns pontos eram trabalhados.

Com esta experiência, os alunos têm percebido a importância da atuação docente na formação acadêmica, haja vista que a mesma possibilita ao profissional um contato direto com a realidade dos alunos e do contexto escolar. Além disso, ela possibilita aos alunos a interlocução entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação com a prática de sala de aula do Ensino Fundamental. Por meio do PIBID, o profissional em formação tem a possibilidade de observar, interferir, transformar e agir no contexto em que está inserido.

Com esse subprojeto interdisciplinar, os alunos tiveram a oportunidade de presenciar como são desenvolvidas as atividades escolares especificamente nas aulas de Ciências, o tipo de educação lhes é oferecida e refletir sobre a formação que estão buscando e onde irão atuar. Durante o referido projeto os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolver alguns projetos de intervenção, o que possibilitou a esses alunos experimentar a realidade da escola e da sala de aula do Ensino Fundamental.

O processo de aprendizagem requer cuidado e atenção por parte dos professores. O desenvolvimento do projeto vem colaborar para que os alunos possam compreender de maneira clara, objetiva e divertida as atividades propostas. Considerando projetos como:

[...] possibilidades metodológicas para cumprir as finalidades do estágio em relação aos alunos que estão em formação. O projeto, ao assumir essa condição pode gerar produção de conhecimento sobre o real (neste caso, será um projeto de pesquisa). Pode também responder às demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo ente escola e universidade e configurando-se assim um projeto de intervenção. (PIMENTA; LIMA, 2014, p.219-220).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos foram embasados na realidade da escola e dos alunos a partir de um diagnóstico que foi realizado pelos mesmos. Assim, todos os projetos foram desenvolvidos considerando os conteúdos da matriz curricular e a necessidade dos alunos do Ensino Fundamental.

Esses projetos tiveram como tema básico a Ciências, porém foram elaborados e aplicados de forma interdisciplinar trabalhando os conteúdos de ciências nas diferentes disciplinas (como por exemplo, na matemática, história, geografia, língua portuguesa).

Assim, evidenciamos que o PIBID é fundamental para formação dos futuros professores da educação básica. É um momento de vivenciar na prática a teoria desenvolvida e estudada na graduação.

Considerações finais

É possível afirmar que o PIBID realizado, a partir do desenvolvimento de projetos e subprojetos no interior das escolas de Morrinhos-GO, constituiu-se como instrumento que permitiu aos alunos bolsistas compreender seu processo formativo para além da mera reprodução de um modelo, mas, sobretudo, pôde garantir que os mesmos tivessem a oportunidade de envolvimento com circunstâncias que os instigaram a questionar e buscar possíveis soluções para as situações problemas.

Outro elemento a ser considerado é diálogo estabelecido entre os alunos bolsistas, futuros professores e os profissionais das instituições educativas. Interlocução essa que buscou superar de forma salutar a concepção dicotômica entre teoria e prática, haja vista que as demandas levantadas no cotidiano escolar foram tomadas como ponto de partida e eixo norteador para as ações desenvolvidas, constituindo-se como fator de observação e construção de possíveis intervenções no espaço da escola.

Por fim, destacamos a pesquisa como trajetória interessante percorrida pelo grupo de trabalho, uma vez que a formação por intermédio da investigação representou a possibilidade de construção de conhecimentos por meio da problematização das situações vivenciadas e dos conteúdos sistematizados, o que resultou, segundo os próprios graduandos no entendimento da escola como espaço profícuo de estímulo à criatividade, bem como na construção de processos formativos pautados no princípio de ensino-pesquisa articulados à reflexão teórico-prática.

Referências

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em 15 de junho de 2015

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID: apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467>. Acesso em: 04 set. 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antonio. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro, Ilma Passos A. Veiga, and Ana Lúcia Amaral. *Formação de professores*, 2002, p. 155-174.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro, Ilma Passos A. Veiga, and Ana Lúcia Amaral. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

Educação infantil pública no Brasil e assistencialismo: a desvalorização enquanto consequência

Naiara Caroline Vaz ROSA¹
Maristela ANGOTTI²

Parece inegável a falta de comprometimento do poder público com a Educação Infantil em

nosso país. O não comprometimento da implementação de políticas públicas, o que perpassa pelas questões de financiamento e da própria vontade política, sem dúvida compromete seu desenvolvimento e a consolidação de uma proposta bem definida e que garanta seus reais pressupostos.

Porém, é inegável também o fato de que a Educação Infantil ganhou força nas últimas décadas quando pensamos em termos de reconhecimento legal. Acreditamos que se trata de duas grandes conquistas: ela ser colocada através da Constituição Federal de 1988 no capítulo da Educação e incluída pelo Artigo 21º enquanto etapa da Educação Básica de nosso país pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

A partir destas mudanças, que parecem ter contribuído para a valorização da Educação Infantil foram produzidos em esfera nacional alguns documentos que a definem e qualificam, tais como: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999) o único de caráter mandatório; Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil (2006); Indicadores de qualidade na educação infantil (2009). Contudo, observamos na prática que a Educação Infantil ainda é tratada como menos importante em relação às demais etapas educacionais, os discursos na letra da lei parecem se distanciar da realidade apresentada. A partir deste pressuposto, buscaremos refletir apoiando-nos na abordagem histórica sobre o fundamento desta desvalorização, que parece ter alcançado inclusive a figura deste professor na constituição de sua profissionalidade, perpassando pelo papel da Educação Infantil.

Descrição do trabalho desenvolvido

O artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica buscando reunir discussões acerca de dois grandes temas: “Educação Infantil e Assistencialismo” e a “Profissionalidade do professor na Educação Infantil”.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na FCL/ UNESP-Araraquara - jcarlosconstantin@gmail.com.

² Doutora em Educação – Docente do departamento de Didática da FCL/UNESP-Araraquara - 14.800-901 - Araraquara – SP – Brasil – maristela_angotti@hotmail.com.

Educação Infantil e Assistencialismo

De acordo com Kuhlmann Jr. (1991), durante as duas primeiras décadas do século XX foram implantadas no Brasil as primeiras instituições pré-escolares e estas eram principalmente de cunho assistencialista para atender as camadas mais comprometidas socialmente. Era necessário no contexto da época a criação de creches para assistência de crianças pobres, crianças abandonadas e também não podemos esquecer as crianças de famílias em que suas mães eram trabalhadoras. A educação de nossas crianças não era vista como direito garantido a elas e sim como uma medida necessária de auxílio e assistência, hora às mães trabalhadoras para que estas pudessem realizar suas atividades trabalhistas, outrora para guarda de crianças abandonadas evitando assim que ficassem a mercê das ruas.

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (KUHLMANN JR., 1991, p. 19)

Assim, pode-se perceber que o atendimento nas unidades públicas não tinha como objetivo central a criança e sim um cunho de assistência, assistência social (quando falamos das crianças abandonadas) e assistência trabalhista (quando pensamos a garantia da jornada de trabalho para as mães trabalhadoras e desamparadas).

Mas, ao contrário do que geralmente se pensa, Kuhlmann Jr. (1991) nos faz refletir a respeito de que já era possível notarmos propostas educacionais dessas instituições e esclarece que esta poderia ser entendida em dois principais aspectos. O primeiro é que estas instituições poderiam isolar as crianças de meios que pudessem “contaminá-las”, isto é, impedir de que fossem corrompidas por agentes externos, como por exemplo a violência e a criminalidade. E o segundo, trata-se de destacar que uma baixa qualidade fazia parte dos objetivos dessas instituições, pois nelas as crianças deveriam aproximar-se o quanto possível do modo de vida da família, para que eles não perdessem de vista o meio que teriam que viver. Seria o que ele chamou de Pedagogia da Submissão (2001, p. 54).

Segundo o autor, parece claro que a preocupação não se estendia ao caráter educacional como vemos hoje, buscando o desenvolvimento integral de nossas crianças e sim uma educação que visava o combate à mortalidade infantil, a marginalidade e a instrução de bom comportamentos.

É inegável o fato da origem destas instituições estarem fortemente ligadas ao assistencialismo. Assim, podemos entender que desde as primeiras instituições destinadas as crianças pequenas no Brasil o “cuidar” foi enaltecido e talvez aí esteja a resposta para a desvalorização sentida até hoje pelos professores atuantes nesta etapa, professores estes que muitas vezes não possuem reconhecimento enquanto profissionais da educação. É possível que se ouça falar até hoje, mesmo diante da importância da Educação Infantil em contexto mundial, que é muito fácil ser professor de crianças pequenas, basta apenas “cuidar” e “brincar”. Sabemos da importância do cuidado na Educação Infantil, mas sobretudo é necessário que tenhamos clareza do vínculo entre cuidar, educar e brincar que esta etapa da educação demanda.

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar

a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas [...] A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. (KUHLMANN JR., 2001, p. 60)

É preciso que reflitamos sobre esta questão a fim de sanar dentro de nós mesmos professores da Educação Infantil esta desvalorização, que, por vezes é inculcada em nossos pensamentos. “A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (KUHLMANN JR., 2007, p.188)

Ainda, segundo o autor, desvencilhar nosso pensamento de uma educação de crianças pequenas ligada puramente ao ato de cuidar, isto é, ao puro assistencialismo e compreender o caráter de educação da criança em ambiente coletivo, colabora para que seja superado esse sentimento de inferioridade. Somente compreendendo a Educação Infantil enquanto meio para o desenvolvimento integral de nossas crianças, valorizando suas finalidades e importância poderemos abandonar esta sombra de desrespeito e desvalorização que a cerca.

Profissionalidade do professor na educação infantil

É possível notarmos ao caminhar pela trajetória da Educação Infantil em nosso país que dentre os problemas relacionados a ela está a questão da profissionalidade desse professor. Vimos que, da maneira como foi apresentado a Educação Infantil, existe um forte vínculo entre a assistência e a educação. Segundo Assis (2009), dessa situação deriva a dicotomia entre cuidar e educar e, principalmente a separação entre profissionais que cuidam e profissionais que educam. Sendo os primeiros vistos como menos importantes.

Muitas vezes, professores que atuam com crianças pequenas, em especial em creches (0-3 anos), são desvalorizados no que tange a sua profissionalidade e isso traz à tona um sentimento de inferioridade. Muitos dos municípios de nosso país não reconhecem como efetivos professores aqueles que atuam na Educação Infantil e os nomeiam das mais variadas formas parecendo assim ter o intuito de burlar administrativamente os sistemas e a não garantia de direitos aos profissionais da educação.

Essa discussão acerca da nomenclatura utilizada para designar quem atua na Educação Infantil acaba por influenciar de forma direta as condições de trabalho dos trabalhadores das instituições escolares, pois quando se reconhece que é o professor que atua nessa etapa educacional, é imprescindível reconhecer que professores são pertencentes a uma categoria profissional (o magistério) e, portanto, devem ter reconhecidos seus direitos profissionais, tais como: formação, carreira, plano de cargos e salários, dentre outros. Já quando são denominados educadores ou monitores, essas exigências se diluem, esses direitos não são garantidos, até porque não há uma exigência mínima de habilitação para sua atuação profissional. (ALVARENGA, 2009, p.63)

Segundo Alvarenga (2009), é inegável que os professores da Educação Infantil se comparados aos profissionais dos outros níveis de ensino, são os mais desvalorizados em aspectos, como: salário, reconhecimento profissional e nível de formação. E nos lembra que

por outro lado, talvez eles sejam os profissionais que mais funções lhe são cobradas a desempenhar devido à própria idade das crianças, que exige deles uma atuação mais ampla e diversificada.

É bem comum que encontremos em editais de contratação vagas com denominações que reforçam essa ideia, como por exemplo: “educador de creche”, “cuidador”, “auxiliar do desenvolvimento Infantil”. Assim, esses professores não são reconhecidos financeira e profissionalmente como os seria de direito. “O processo de incorporação dos trabalhadores da Educação Infantil à categoria docente é bastante recente e ainda não por completo consolidado, tais profissionais estão “em busca de sua identidade”. (SERRÃO, 2012, p.130)

Segundo Kishimoto:

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. (1999, p.74)

Cruz (1996) também coloca o fato de os primeiros programas destinados aos cuidados e guarda de crianças no Brasil terem sido fortemente ligados ao assistencialismo como desencadeador deste pressuposto de desvalorização, e aponta a Constituição Federal de 1988 como ponto de partida a nova visão de Educação Infantil.

Um marco na história do atendimento a criança foi a promulgação da nova constituição. Desde o dia 5 de outubro de 1988, quando entrou em vigor ela passou a assegurar a educação das crianças de 0 a 6 anos enquanto dever do estado. E, ao situar a creche no capítulo da educação, deixou muito clara também a função eminentemente educativa que esta instituição deveria assumir. (CRUZ, 1996, p.80)

Angotti (2007) complementa:

É importante salientar que, diferentemente do direito da mãe trabalhadora a ter creches para seus filhos, conforme expresso na Consolidação da Lei Trabalhista da década de 40, com a atual Carta constitucional esse é um direito reconhecido da criança e de todos os pais (família) ou responsáveis (tutores ou responsáveis) pelas crianças menores de 6 anos que sejam trabalhadores rurais ou urbanos, de acordo com o Artigo 7º. (ANGOTTI, 2007, p.142)

Resultados obtidos

Partindo do pressuposto de educação enquanto um direito de todos como defende o Artigo 205 de nossa Constituição Federal, inclusive de nossas crianças, são necessárias ações de compromisso por parte dos municípios e Estado na estrutura desse atendimento educacional, não podemos seguir pelo viés de que os professores são isoladamente

responsáveis pelo desenvolvimento de seu trabalho docente, pois assim estaríamos sendo ingênuos e deixando de compreender a educação em sua totalidade.

Segundo Cruz (1996), temos referida em nossas leis uma Educação Infantil agora claramente com caráter educativo e assim é preciso que se reflita sobre a formação dos profissionais que atuarão nela. A postura profissional do professor é de certa forma modificada, não basta mais somente gostar de crianças e saber cuidar delas, o que justificaria profissionais com pouca ou nenhuma formação atuando e recebendo por isso baixos salários. A autora explicita ainda que documentos do Ministério da Educação, como os já citados, colocam a criança como um ser humano completo, ativo, capaz de modificar sua sociedade e coloca educação a serviço desta formação integral. Sendo assim, é necessário que a sociedade respeite e valorize esta etapa da educação e este profissional que atua na Educação Infantil.

Ao se pensar a figura do professor atuante na Educação Infantil, Assis (2009) enfatiza que ele tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados e, que por meio da intervenção do professor nas atividades de cuidado, educação e brincadeira, a criança, vai apropriando-se desses conhecimentos, investindo na preparação da criança para a vida e não só para posteriores estudos, através de experiências enriquecedoras e significativas.

Assis (2009) defende ainda que a construção da profissionalidade do professor de Educação Infantil se dá pelo reconhecimento social da função educativa das instituições, pela implementação de políticas públicas que destine recursos para esta etapa, pelo desenvolvimento de estudos que busquem pensar as especificidades da Educação Infantil. Faz-se necessário termos clareza e consciência de que a criança é um sujeito de direitos e portanto, tem direito de a ter na realização da prática pedagógica um profissional muito bem preparado, otimamente formado.

De acordo com Angotti (2007), é necessário que o professor avive em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Assim, ele poderá sentir segurança e confiabilidade na realização de seu trabalho docente. “Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer.” (p.64) Esta condição nos faz refletir a respeito da consolidação da profissionalidade deste professor. Na necessidade deste professor se afirmar enquanto profissional da Educação, se apoiando em uma formação sólida que lhe dê subsídios para tanto.

Segundo Costa (2010), é clara a intenção de se trabalhar o cuidado que educa e da educação que cuida nos documentos oficiais federais.

O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da Educação Infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada, mas também cuidada e vice-versa. (COSTA, p.62)

Este fato pode contribuir para disseminar a compreensão de que o cuidado na Educação Infantil é algo integrante do desenvolvimento de nossas crianças e não condição de desvalorização deste professor e precisa ser objeto de intencionalidade na prática pedagógica do docente na Educação Infantil.

Considerações

Vimos que apesar de alguns avanços alcançados em letra de Lei a Educação Infantil e também seus professores ainda são pouco valorizados. Temos como hipótese de estudo que o forte atrelamento das primeiras instituições de crianças pequenas no Brasil ao assistencialismo foi possível desencadeador dessa desvalorização. Este fato parece ter arraigado o pensamento de que para atuar com crianças pequenas, em especial nas creches (0-3) anos, é necessário apenas saber “cuidar”, ter o instinto da maternagem, o que favorece a desprofissionalização deste professor.

Consideramos que esta desvalorização somente poderá ser superada com a ampla disseminação da importância da Educação Infantil e a compreensão de que os cuidados presentes nela são integrados ao desenvolvimento infantil e constituem em si um ato de intencional de educação. Que a formação de um professor para Educação Infantil propicie possibilidades de um real desenvolvimento integral para nossas crianças, tal situação demanda ampla apropriação de conhecimentos e estes conhecimentos não são menos válidos que os necessários aos demais professores.

É preciso que a profissionalidade do professor que atua na Educação Infantil seja reconhecida, que a importância dessa etapa educacional saia do papel e seja apropriada, menos discursos e mais garantia de implementação dos direitos profissionais a esses professores para que possam trilhar um caminho de valorização e dignidade profissional.

Referências

ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. In: Nuances: estudos sobre educação/ Presidente Prudente: FCT/Unesp, Ano XIII, v.14, n.15 jan./dez. 2007.

ASSIS, M.S.S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em brusca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.

ALVARENGA, V. C. A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil. 2v. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB nº 01, 07 de Abril de 1999.

COSTA, F. N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2010, p.61-86. 3ª Edição.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. Cadernos de Pesquisa, nº 97, p. 79-89, maio.1996.

KISHIMOTO, T. M. Política de Formação Profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, nº 68, p.61-79, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de Pesquisa, n. 78, p.17-26, ago. 1991.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SERRÃO, C. R. B. A política da construção ou da justaposição: a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Brasileira. In: ANGOTTI, M. (Org.) A Educação Infantil em diálogos. Campinas: Alínea, 2012.

A prática pedagógica de um professor de português língua estrangeira (PLE) em contexto de imersão e não-imersão

Nildicéia Aparecida ROCHA¹
Rosângela Sanches da Silveira GILENO²

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as especificidades de se ensinar Português Língua Estrangeira (doravante PLE) tanto em contexto de imersão como fora dele, a partir das observações e análises realizadas em dois momentos: em primeiro lugar, será descrita a prática de um professor de PLE em situação de imersão em uma universidade no interior do estado de São Paulo, Brasil; e, em um segundo momento, a prática do mesmo professor em um curso de PLE fora do contexto de imersão, em uma universidade na Espanha, em uma capital de província. Neste sentido, será analisada a prática docente de um professor de PLE em situação de imersão e fora dela quando o tratamento didático-pedagógico parte da relação indissociável entre língua e cultura, dentro de uma abordagem comunicativa intercultural, procurando desenvolver no aprendiz uma competência comunicativa intercultural.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe, inicialmente, uma discussão teórica e metodológica sobre o ensino e aprendizagem em contextos de imersão e fora dele para, em seguida, apresentar o contexto institucional e pedagógico dos cursos focalizados. Tendo sido realizada a descrição dos contextos e o levantamento dos dados naqueles contextos, passa-se a uma reflexão analítica dos dados observados, e finaliza-se com algumas questões para serem pensadas.

Fundamentação teórica

O presente trabalho parte da hipótese de que ensinar uma língua estrangeira em situação de imersão pode ter uma significativa vantagem em relação a ensinar língua fora da imersão. Ademais, consideramos que estar em imersão ou fora dela pode ser determinante para o ensino com base na relação cultura e língua. No entanto, surge a pergunta: em que sentido a situação de imersão pode favorecer o ensino e a aprendizagem, na articulação entre língua e cultura?

A teoria muito tem focalizado a necessidade de se ensinar uma língua a partir da relação indissociável entre língua e cultura. Grande parte dos trabalhos tem tratado de questões relativas à educação intercultural (KRAMSCH, 1993); à abordagem intercultural (MENDES, 2008) e à competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997).

Podemos dizer que a educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Nesse sentido, uma abordagem dialógica pode criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais criadas pela

¹Docente. Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Julio de Mesquita Filho – UNESP- 14800-901- Araraquara - São Paulo – Brasil - nildirocha@fclar.unesp.br.

²Docente. Departamento de Didática. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Julio de Mesquita Filho – UNESP- 14800-901- Araraquara - São Paulo – Brasil - rosangela@fclar.unesp.br.

língua na construção da realidade. Na perspectiva do ensino comunicativo para as línguas estrangeiras, Mendes (2004) desenvolveu o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Para ela, a ACIN é

a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p.60-61).

Convém salientar que o que Mendes (2008) considera como **intercultural** são as ações, atitudes ou práticas que incitam os alunos a valorizarem o respeito ao outro, assim como as diferenças e a diversidade cultural, construindo, desta forma, novos significados por meio da interação entre suas experiências advindas da cooperação e integração de mundos culturais por vezes diferentes. A autora apresenta três princípios norteadores da abordagem comunicativa intercultural (MENDES, 2008): o primeiro relaciona-se à alteridade, isto é, à maneira que vemos o outro e o mundo que nos cerca; o segundo dialoga com a identidade, referindo-se a como agimos no mundo e como dividimos a nossa experiência; e o terceiro é uma junção dos dois anteriores, pois expõe como nós nos comunicamos com o outro.

Dentro da abordagem comunicativa intercultural, torna-se necessário desenvolver uma competência comunicativa intercultural (CCI). Para Byram (1997), a competência intercultural refere-se à habilidade dos falantes se comunicarem em suas próprias línguas, com outras línguas e culturas. A competência intercultural, somada às outras competências, como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõe a competência comunicativa intercultural. Tomando por base tais pressupostos e voltando ao nosso objeto de estudo que é o ensino de Português Língua Estrangeira com base em temas culturais e numa abordagem comunicativa intercultural, o que se pergunta aqui é: estar em contexto de imersão favorece o ensino e a aprendizagem ou estar fora da situação de imersão dificulta o ensino e a aprendizagem?

Considerando as contribuições da teoria de Krashen, no que diz respeito à distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos dizer que a situação de aquisição favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do estrangeiro, uma vez que a aquisição é produto de um processo subconsciente que requer interação significativa na língua-alvo, o que ele chama de comunicação natural, na qual os falantes estão concentrados não na forma dos enunciados, mas no ato comunicativo (KRASHEN, 1985). Em outras palavras, a necessidade de comunicação, em situações reais, provoca uma interação significativa e constante na língua-alvo. Já a aprendizagem é um processo consciente que resulta do conhecimento formal sobre a língua. Por meio da aprendizagem (que depende de esforço intelectual para acontecer), o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua, mas isto não significa competência comunicativa, é sim competência linguística. Para Krashen (1985), a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, por meio da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas

se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida.

Sobre a teoria de Krashen, convém ainda destacar a hipótese do insumo (*input*). A partir desta hipótese, Krashen (1985) constata que as aulas seriam mais eficientes para alunos iniciantes se os alunos fossem expostos em ambientes de imersão. No entanto, a exposição à língua estrangeira somente trará benefícios ao aprendiz se contiver insumo compreensível. Portanto, nem sempre grande quantidade de **insumo** ou grande tempo de exposição ao *input* garantem bons resultados. Assim, de acordo com essa teoria, o que é mais importante para a aquisição de uma LE é que os alunos tenham acesso a uma quantidade de insumo suficiente e compreensível, uma vez que o *input* deve ser apresentado em contexto. Ademais, o foco deve estar na mensagem, na comunicação e não na estrutura da língua.

Nessa mesma direção, Vygotsky (1998) em sua abordagem sócio-histórica e interacionista, considera que as funções psicológicas superiores se constroem na interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio, mediatizados por instrumentos e signos. Entendemos com Vygotsky, mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário na relação homem/mundo. Essa mediação pode ser sistematizada na escola ou vivenciada na comunidade. Consideramos que o ensino de PLE em situação de imersão pode ser articulada com a perspectiva vigotskiana, no que se refere à relação intrínseca entre aprender a partir da tríade homem/história e mundo, como no caso de que aprender uma língua estrangeira quando adulto, também pode ser vista como uma aprendizagem, no sentido de Krashen, relacionando, mesmo que subconscientemente, com a língua materna já adquirida e aprendida.

Considerando os referentes teóricos expostos, passamos a relatar os contextos de reflexão e análise.

Descrição do trabalho desenvolvido nos dois contextos

A modo de reflexão sobre as implicações de se ensinar uma língua estrangeira em contexto de imersão, relacionando intrinsecamente língua e cultura na sala de aula, apresentaremos os contextos sobre os quais nos debruçamos, especificamente sobre ensino e aprendizagem de PLE. Os contextos são um Projeto de Extensão de PLE realizado em uma universidade no interior paulista (Brasil), em situação de imersão; e, em seguida um Curso de PLE que ocorreu no interior na Espanha, situação fora de imersão.

Curso no brasil: projeto de ple em situação de imersão

O Projeto de Extensão intitulado “Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros”, coordenado pela Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha e com a colaboração da Profa. Dra. Rosangela Silveira Sanches Gileno promove um programa de atividades sociais e linguísticas dentro e fora da sala de aula com a finalidade de integrar o estrangeiro no contexto social da UNESP e da cidade e região e, ao mesmo tempo, garantir-lhe oportunidades de desenvolver habilidades linguístico-discursivas, pragmáticas, culturais e interculturais. Neste sentido, o objetivo mais amplo é criar espaços e momentos de convivência e aprendizagem em que o aluno estrangeiro possa adquirir competência no uso do Português como língua estrangeira (PLE) na universidade e fora dela. O contexto

específico refere-se às três faculdades e um instituto, e o público-alvo são os alunos intercambistas dos cursos de graduação e dos programas de Pós-graduação das quatro unidades, assim como da comunidade externa.

Focalizando especificamente as aulas do projeto em questão, objeto de reflexão aqui, o plano de curso está estruturado a fim de contemplar as necessidades e interesses de cada grupo, por meio de diagnósticos. Tendo por base, a situação de imersão e a relação indissociável entre língua e cultura, no referido projeto, todos os níveis de ensino de PLE partem sempre de uma entrada cultural para depreender a sistematização linguística, utilizando inclusive uma variedade representativa dos diferentes gêneros textuais em língua portuguesa, entre eles: propaganda, música, vídeo, poesia, crônica, entre outros.

Observamos que como este projeto vem sendo desenvolvido desde 2012, no presente momento, apresenta uma relativa estabilidade, mesmo assim, para os organizadores e participantes do projeto a situação de imersão promove o interesse do aprendiz em aprender sobre os processos culturais do Brasil, assim como tem sido desenvolvida uma perspectiva intercultural (KRAMSCH, 1993, 1998) no sentido de negociar, respeitar a língua do outro e repensar sobre a própria língua e cultura. Esta reflexão pode ser comprovada pela continuidade dos aprendizes que participam do projeto durante o curso. Em geral, a frequência tem sido de 50 alunos por semestre, tendo em vista que as quatro unidades têm recebido em média 60 intercambistas por semestre.

Ademais, durante as reuniões entre a coordenadora e os colaboradores do projeto, muitas vezes, comentavam-se exatamente o destacado interesse que os aprendizes demonstram durante as aulas com perguntas sobre aspectos históricos do Brasil, e por vezes de Portugal, sobre a formação do povo brasileiro, sobre a música brasileira ser tão diversa, sobre as diferenças étnicas e culturais encontradas no Brasil, sobre como as pessoas tratam os estrangeiros, em geral colaborando no que podem. Portanto, observa-se que estando em situação de imersão e querendo pertencer ao espaço circunscrito, espaço brasileiro, no sentido comunicativo e cultural, os aprendizes interrogam e se interessam também pelos aspectos culturais de modo constante durante as aulas.

Curso na Espanha: fora de imersão

Tendo em vista a realização de um pós-doutorado na Espanha, como parte da proposta de atividades, foram oferecidos cursos de PLE à comunidade acadêmica da Universidade onde foi realizada a pesquisa, com o objetivo de divulgar a língua portuguesa e a cultura brasileira. Nesse contexto, foram oferecidos dois cursos de PLE. O primeiro curso de PLE, intitulado “Curso de Português para principiantes – Básico (A1)”, propunha uma primeira aproximação à Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, segundo o nível A1 de acordo ao Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR). Este teve uma carga horária de 26 horas, distribuídas em dois encontros semanais de 2 horas cada.

Houve uma procura interessante pelo curso. Assim em poucos dias, tivemos 30 inscritos, sendo alunos universitários espanhóis de várias regiões da Espanha, alunos universitários italianos, uma grega, uma colombiana e uma polonesa, também intercambistas estrangeiros. O que havia em comum entre os alunos do curso de português é que a maioria era estudante do curso de Filologia em Espanhol ou uma Língua Estrangeira, como de Espanhol Língua Estrangeira (doravante ELE) ou alemão, estudantes do Mestrado em ELE e outras línguas estrangeiras, professores de espanhol e de literatura já formados e atuantes na universidade e na rede pública de ensino, realizando doutorado na

referida universidade. Portanto havia um grupo composto pela heterogeneidade, mas com o aspecto comum de serem da área de Letras.

Ainda sobre o perfil do grupo, ressaltamos que estes apresentaram um conhecimento prévio variado de português, mas em geral iniciante, alguns tinham um pouco de conhecimento da variante falada em Portugal (e gosto pelo Fado, estilo de música portuguesa) e apenas duas alunas, uma italiana e uma colombiana, tinham conhecimentos da língua portuguesa falada no Brasil, por terem amigos brasileiros ou como no caso da colombiana, ter estudado português do Brasil enquanto estudava na Colômbia.

Metodologicamente, pretendíamos trabalhar os conteúdos articulando-os, como dito anteriormente, mas partindo sempre dos aspectos culturais, ou seja, pretendíamos apresentar primeiro cada região brasileira, tanto seus aspectos históricos quanto culturais, dos quais compreenderíamos as questões de língua, estruturalmente e dentro do nível proposto, A1. Mas esta proposta não teve muita aceitação pela maioria do grupo.

Vale salientar que tínhamos como pressuposto a experiência anterior nos cursos de PLE no Brasil (relatado anteriormente), portanto em situação de imersão, a qual havia sido construída na base, teórica e empiricamente, de que: 1) ensinar língua se dá enquanto se adquire/aprende e reflete reciprocamente sobre a cultura do povo que fala essa língua; e, especificamente, ensinar português para hispanofalantes pressupõe um trânsito possível entre essas línguas tanto pela proximidade entre estas, tendo em vista a origem latina, quanto pela resposta positiva no ensino e aprendizagem, observado no Projeto de Extensão de PLE descrito. Entretanto, esta premissa teve que ser desconstruída, pois os alunos demandaram foco na estrutura da língua e não nos aspectos culturais. Ressalva-se que tomamos o cuidado de apresentar textos para iniciantes na aprendizagem de português como língua estrangeira, isto é, com textos possíveis a compreensão em nível A1.

Com relação mais especificamente ao tratamento com os aspectos culturais, de modo geral houve uma resistência, pois o interesse verbalizado era aprender os aspectos linguístico-comunicativos e não culturais. Este interesse fez-nos repensar nossa prática docente, pois entendíamos teórica e metodologicamente que aprender uma língua é aprender como o povo dessa língua expressa comunicativa e discursivamente sua cultura, em sua complexidade cultural, geográfica e histórica. Tal observação pode ser corroborada pelo número de inscritos que tivemos inicialmente 30 (trinta), sendo que apenas 12 finalizaram o curso, e destes somente 3 continuaram o nível 2 do curso de português, justamente os que tinham interesse na literatura e cultura lusófonas e alunos de doutorado.

Por outro lado, quando havia interesse nas questões culturais, esse se dava mais com relação à cultura portuguesa do que necessariamente brasileira, talvez pela proximidade geográfica, histórica e econômica com Portugal. Exceto as seguintes alunas: uma italiana com conhecimento prévio em português e variedade brasileira, a colombiana e a grega, que se mostraram encantadas pelo Brasil, pela língua e culturas brasileiras.

Resultados obtidos

Retomamos nossa pergunta inicial: ensinar língua estrangeira em situação de imersão pode trazer benefícios à aprendizagem e ensino na inter-relação língua e cultura? De fato, verificando os contextos apresentados, de acordo com os referentes teóricos expostos aqui, podemos esboçar alguns gestos de leitura sobre a situação de imersão: a aprendizagem de PLE está propiciando o desenvolvimento da competência intercultural aos aprendizes vinculados ao Projeto de Extensão apresentado, pois de fato há continuidade

desses aprendizes nas oficinas e atividades culturais, além de continuamente seguirem em contato via online com os bolsistas, voluntários, colaborador e coordenador do projeto; o ensino de PLE tem corroborado com os estudos sobre metodologia de línguas no sentido de que é vantajoso o ensino de língua a partir de sua relação intrínseca com a cultura de quem fala a língua, portanto, confirma os estudos teórico-metodológicos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Entretanto, com relação ao curso de não imersão, podemos inferir pelas observações até agora realizadas que: na aprendizagem de PLE, por não entenderem linguística e comunicativamente os textos (diversos gêneros textuais) que tematizavam a cultura brasileira ou por não terem motivação ou por não termos semelhanças históricas como os países da América Latina, os aprendizes de PLE não demonstram interesse em aprender PLE, variedade brasileira; no ensino de PLE é necessário realizar um estudo detalhado do contexto de ensino e aprendizagem a ser inserido, assim como uma análise dos perfis dos aprendizes, confirmando também as contribuições teóricas da área.

Talvez justamente pela distância geográfica e histórica entre Europa e América há maior distanciamento também na aprendizagem e, portanto no ensino de português a falantes de espanhol. Entretanto, os hispano-americanos têm demonstrado interesse muito significativo na aprendizagem de PLE e, portanto o fazer docente, a prática do professor, tem sido outra.

Considerações finais

Sabemos que muitos fatores podem ter sido detonantes do pouco interesse na continuidade do curso em situação de não-imersão, tais como falta de motivação individual, histórias de países diferentes, interesses políticos econômicos diferentes, entre outros, fatores que poderiam contribuir para desenvolver a aprendizagem de PLE, numa perspectiva cultural e intercultural. Entretanto, no curso fora da imersão, considerando a postura dos alunos de não interesse pela cultura brasileira e, portanto, pela nossa história, percebemos que o interesse em aprender língua portuguesa falada no Brasil na Europa ainda é muito reduzido ou que a perspectiva didática intercultural está longe de ser uma realidade no ensino de línguas de modo mais amplo.

Por outro lado, no que diz respeito à prática da docente, podemos dizer que, no sentido de ressignificar sua prática e possibilitar a aprendizagem de PLE no curso em situação de não imersão, a docente teve que redefinir sua prática e desconstruir uma crença empírica e voltando-se para a teoria, verificar que a análise de dados sociais, históricos e culturais são norteadores e/ou determinantes no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no que se refere ao ensino de PLE fora de imersão em seu ensino a partir da inter-relação língua e cultura.

Nesse sentido, consideramos que a prática reflexiva (SCHON, 1998) é justamente a que transforma as ações e que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem em sua dinamicidade e heterogeneidade didático-pedagógica. Assim, a prática de ser docente precisa sustentar-se sobre hábitos que se modifiquem e se reconstruam a partir da dinamicidade e da interação em cada contexto de ensino e aprendizagem autênticos.

Referências

BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

KRAMSCH, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Language and Culture. New York: Oxford, 1998.

KRASHEN, S. (1985). The Input Hypothesis: issues and implications. 4.ed. New York, Longman, 1985

MENDES, E. Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 316 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2004.

MENDES, E. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008.

SHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Motivação na educação física escolar: relatos da prática docente junto aos alunos da 3ª série do ensino médio da rede estadual paulista

Paulo César CEDRAN¹
Chelsea Maria de Campos de MARTINS²
Dulcinéia Conceição LIGEIRO³

A Educação Física Escolar é uma das disciplinas obrigatórias que compõem a matriz do Currículo Nacional da Educação Básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, cuja finalidade é a de colaborar junto as demais disciplinas para o pleno desenvolvimento do educando com vistas à sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, a Educação Física deve colaborar para o desenvolvimento pessoal por meio do processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, para atuar sobre o educando e o mundo de forma a lidar com as influências do mundo atual. Dessa forma, atribuir significados ao estar no mundo e perceber para que serve a relação entre o apreender e a complexidade atual, situando o educando pelo sentido do pertencimento (FINI, 2008).

Isto posto, podemos afirmar que a Educação Escolar oferecida, tanto nas escolas públicas ou privadas, precisa estar a serviço desse desenvolvimento, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e da liberdade, valores esses, essenciais ao exercício da cidadania. Não há liberdade sem possibilidades de escolhas porque esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzido pela humanidade, ao longo de sua história que propicia as condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania mundial (FINI, 2008).

Neste sentido a presente pesquisa tem por objetivo investigar se a Educação Física Escolar diante do currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação (SEE) implantado a partir de 2008 vem conseguindo sensibilizar os educandos quanto aos objetivos filosóficos que fundamentam esse currículo, analisando comparativamente o nível motivacional de alunos da 3ª Série do Ensino Médio nas aulas de Educação Física, matriculados em escolas públicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), dos municípios de Pitangueiras/SP e Jaboticabal/SP.

O cenário educacional

¹ Doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara/SP; Mestre em Sociologia pela UNESP/Araraquara/SP; Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga; docente do Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP; e docente da Faculdade UNIESP - Taquaritinga /SP. E-mail: pcedran@ig.com.br

² Mestre em Educação pela UNESP/Araraquara/SP, Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga, Docente do Centro Universitário Moura Lacerda de Jaboticabal e UNIESP – Taquaritinga. E-mail: chelsea.maria@terra.com.br

³ Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga. E-mail: dc.ligeiro@uol.com.br

Na sociedade atual, são perceptíveis tanto a exclusão gerada pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão gerada pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, estes pensados como valores do processo educativo formal.

Ao atual quadro social acrescenta-se outro fenômeno relevante que diz respeito à precocidade da adolescência, e ao mesmo tempo o ingresso cada vez mais tardio no mercado de trabalho gerando nos atuais adolescentes um descompasso entre o currículo escolar, os objetivos de sua formação para o trabalho e as expectativas desses jovens.

Portanto, para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizá-lo, mas é indispensável sim, que ocorra a universalização da aprendizagem.

Portanto, o currículo oficial estabelecido a partir da Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade das competências leitoras e escritoras e sua articulação para aprender por meio da sua contextualização no mundo do trabalho.

Proposta curricular da SEE/SP

A Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) tem por finalidade contribuir como apoio e subsídio ao trabalho pedagógico realizado nas escolas estaduais no sentido de buscar a melhoria da qualidade da aprendizagem de seus alunos.

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria toma assim duas iniciativas complementares: A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta às escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo (FINI, 2008).

Ao iniciar esse processo, a SEE/SP procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas públicas estaduais funcionem de fato como uma rede.

O primeiro documento intitulado Proposta Curricular, aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo, priorizando a competência de leitura e escrita.

Essa Proposta Curricular não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que este seja líder e incentivador na sua implementação junto as escolas públicas estaduais de São Paulo. O ponto chave deste processo pauta-se em uma estruturação que permite ao docente apoderar-se de recursos efetivos e dinâmicos que possam assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas e que resultem da coordenação de ações entre as disciplinas e também de orientações e estratégias para a educação contínua dos professores (FINI, 2008).

A Proposta Curricular se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores (Caderno do Professor), para subsidiar o trabalho docente no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos oferecem sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, que se realizam por meio de situações de

aprendizagem que contemplem experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (FINI, 2008).

Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas junto aos alunos, mais na própria escola, enquanto uma instituição educativa e aprendente. Ele deve produzir resultados tanto nas instituições como nos docentes e alunos que passam a aprender a aprender.

Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem, fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais, portanto o Currículo deve ser a expressão da seleção do que existe na cultura científica artística e humanista, que deve ser transposto para situações de aprendizagem e ensino.

Tomando como valor de conteúdo lúdico da Educação Física e o caráter ético ou de fruição estética da área que esta disciplina pertence, a escola com vida cultural ativa, tende a fazer do processo de aquisição e produção do conhecimento, fator de prazer pelo que se pode ser aprendido ao se aprender a fazer.

Fini (2008) lembra que o Currículo de estar articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola sem o qual não se pode atingir metas e estabelecer com clareza as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas ao longo da escolaridade básica.

Um currículo que promove competências tem como compromisso articular as disciplinas e as atividades escolares com o que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Assim, a atuação do professor torna-se uma responsabilidade em formar crianças e jovens para que estejam preparados para o exercício de sua vivência social (trabalho, família) e para atuar em uma sociedade muito carente de participação e cultura política.

Em se tratando da disciplina de Educação Física podemos identificar que esta vem ganhando um espaço social cada vez maior por meio da formação de uma concepção de cultura corporal e esportiva, denominada “cultura do movimento” que representa um dos fenômenos mais importantes junto aos meios de comunicação de massa e junto a própria economia mundial.

O estilo de vida gerado pelas novas condições socioeconômicas (urbanização descontrolada, consumismo, desemprego, informatização e automatização do trabalho, deterioração dos espaços públicos de lazer, violência, poluição) favorece o sedentarismo e o recolhimento aos espaços privados (domésticos, por exemplo) ou semiprivados (shopping centers, por exemplo). Mas, por outro lado, os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (hip hop, capoeira, artes marciais, skat, musculação), dependendo de suas vinculações socioeconômicas e culturais. Muitas vezes, o mesmo jovem que resiste a participar das aulas de educação física na escola, se movimenta espontaneamente no contexto da sua “galera” – o que leva à necessidade de compreender o fenômeno das culturas juvenis, pois tem havido uma dissociação entre a vida concebida como cultura viva e a escola.

É no bojo dessa dinâmica cultural que a finalidade da Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação em sua ação educativa. A transformação a que nos referimos não muda a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação.

O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física, por levar em conta as diferenças manifestadas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da nação de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma.

É nesse sentido que, nesta Proposta Curricular, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a Educação Física pautava-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas.

No atual ensino da Educação Física Escolar, podemos partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se que o aluno, ao longo de sua escolarização básica e mesmo após sua inserção na vida social incorpore oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se o qual tem sido denominado cultura do movimento.

O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica.

Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas dentre outros, os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o “Movimentar-se dos sujeitos”, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (FINI, 2008).

A Proposta Curricular assume que a cultura de movimento produz e transforma-se diferentemente em função de significados e intencionalidades específicos, não é possível defender o desenvolvimento da Educação Física escolar de um modo unilateral, centralizado e universal. Pelo contrário, defendemos que a Educação Física escolar deva trabalhar com grandes eixos de conteúdos, resumidos e expressos no jogo, esporte, ginástica, luta, e atividade rítmica. A própria tradição da Educação Física mostra a presenças desses conteúdos ou, pelo menos, de parte deles em todos os programas escolares, e esse fato não pode ser explicado por mera convenção ou justificado por necessidades orgânicas do ser humano. Afirmar que a ginástica existe porque faz bem ao corpo implica reduzir e explicar um fenômeno histórico pelo seu benefício, trocando a consequência pela causa (FINI, 2008).

Tais eixos de conteúdos referem-se às construções corporais humanas, seus jogos, suas lutas, suas danças e atividades rítmicas, suas formas de ginástica, seus esportes que devem ser organizadas e sistematizadas a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares. Essa sistematização deve considerar os significados inerentes às apropriações que cada grupo, cada escola, cada bairro, manifesta em relação aos conhecimentos ligados à cultura de movimento.

Fini (2008) afirma, ainda, que não é fácil delimitar conceitualmente cada um desses eixos de conteúdos propostos, dada a sutileza de suas semelhanças, diferenças e interações. O próprio termo “esporte”, sob o patrocínio das mídias, adquiriu caráter polissêmico, ou seja, múltiplos significados, passando a designar, além das modalidades tradicionais (handebol e atletismo) atividades tão diversas como os esportes radicais e a ginástica

aeróbica. Vale ainda destacar a amplitude do fenômeno “jogo”, que inclui os jogos virtuais (vídeo game e futebol de botão, por exemplo), também já praticados como modalidades esportivas, e da ginástica, que inclui atividades físicas/exercícios diversificados, desde caminhar ou correr até a musculação.

Nesse sentido, cabe, também, uma observação em relação à Atividade Rítmica, já que o ritmo, entendido como organização do tempo, e considerado em sua etimologia original (aquilo que flui que se move), está presente em todos os outros conteúdos, e ao mesmo tempo é bem visível nas manifestações da cultura de movimento que se caracterizam pela intenção explícita de expressão por meio de movimentos/gestos coreografados na presença de sons, músicas e/ou canções.

Assim, o trato junto aos conteúdos do Ensino Médio deve ressaltar a possibilidade do movimentar-se no âmbito da cultura juvenil cotejada com outras dimensões do mundo contemporâneo, gerando conteúdos mais próximos da vida cotidiana dos alunos. Portanto, a Educação Física pode tornar-se mais relevante para eles, não só durante o tempo/espço da escolarização, como, principalmente, auxiliando-os a compreender o mundo de forma mais crítica, possibilitando-lhes intervir nesse mundo e em suas próprias vidas com mais recursos e de forma mais autônoma. Desse modo, a Educação Física não deve objetivar que os jovens pratiquem esporte com mais habilidade, tornem-se atletas ou exímios executores de movimentos de ginástica. O nível de habilidade em uma modalidade esportiva pode melhorar ao longo dos anos como consequência da prática dentro e fora da escola (FINI, 2008).

Diante desse novo e complexo cenário curricular a motivação ganha especial relevância quando aluno e professor sintam-se responsáveis pelo processo de aprendizagem no que diz respeito a reflexão sobre suas práticas social e corporal.

Samulski (2009) caracteriza a motivação como um processo ativo, intencional, e que é orientado a uma meta. Esse processo depende da interação de alguns fatores que podem ser pessoais (intrínsecos) e fatores ambientais (extrínsecos). Os fatores intrínsecos são provenientes da própria vontade do indivíduo, enquanto os extrínsecos dependem de fatores externos.

Já Machado (1997) expõe a motivação como sendo estado interior, emocional capaz de provocar o interesse ou a inclinação do indivíduo para algo. O mesmo a classifica como um conceito abstrato, de difícil mensuração, podendo ser observável somente pelo comportamento, porém sua resultante e mensuração se dão por artifícios imperfeitos, isso quer dizer que nunca teremos um conceito, uma definição concreta e consistente o suficiente para este termo.

De acordo com Maggil (1984) a motivação está relacionada à palavra motivo, e este pode ser definido como força interior, impulso, intenção que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de determinada forma. Dessa maneira, qualquer discussão sobre motivação envolve a investigação dos motivos que exercem influência em um determinado comportamento, isto é, todo comportamento é motivado, é estimulado por motivos.

Na argumentação de Fontoura (1972), o motivo para aprender, é uma força presente no interior do indivíduo que o leva a agir, iniciando, sustentando e dirigindo certa atividade. Motivar, neste sentido, nada mais é que fazer com que essa força seja ativada no indivíduo aumentando sua capacidade de alcançar suas metas ou criando esta necessidade caso ela não exista.

Falcão (1989) lembra que a aprendizagem é uma alteração relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência e observação. Contudo, para que aconteça

esta aprendizagem é necessário que o indivíduo esteja motivado, pois a experiência, a observação entre outros fatores somente estarão presentes no cotidiano do aluno se este possuir motivos que o levem a executar as tarefas.

A importância da motivação na compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras é destacada por Maggil (1984), pois para o mesmo ela tem um importante papel na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física não executarão as atividades ou então, farão mal o que for proposto.

A motivação do ponto de vista pedagógico significa oferecer um motivo, isto é, estimular o aluno a ter vontade de aprender. Para isso uma das condições essenciais para o aluno aprender é o seu nível motivacional, que pode dentre outros, depender muito do professor, pois de acordo com Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Aulas de Educação Física significam muito mais que atividades corporais. Por meio da apreensão de conhecimentos específicos da disciplina e da prática regular de atividades físicas e esportivas, o aluno desenvolve melhorias em sua capacidade física, no relacionamento de seu corpo com o mundo, sua afetividade e estilo pessoal além de desenvolver competências e habilidades. Pela sua motivação em participar das atividades propostas durante as aulas, sejam individuais ou coletivas, o aluno deixará de pensar apenas em si próprio para contribuir para o bem estar comum. E ao desenvolver a consciência corporal, o aluno naturalmente se interessará por um estilo de vida saudável, consequentemente pela participação nas atividades propostas durante as aulas de Educação Física, com maiores possibilidades de sucesso em sua trajetória.

Resultados obtidos: pesquisa de campo

Após aplicar questionário investigativo adaptado de Kobal (1996), para pesquisa de campo, com questões fechadas, a serem respondidas por alunos da 3ª série do Ensino Médio das cidades de Pitangueiras/SP e Jaboticabal/SP, que constituíram a base comparativa da pesquisa. Foi solicitada autorização junto às secretarias das escolas para que os formados pudessem entrevistar os alunos. Foram entrevistados 60 alunos. Destas entrevistas selecionamos algumas questões para serem analisadas por estarem diretamente relacionadas ao fator motivação nas situações de aprendizagens propostas para as aulas.

A partir da questão relacionada ao motivo da participação nas aulas de Educação Física os alunos da cidade de Jaboticabal, manifestaram menor interesse em relação aos alunos da cidade de Pitangueiras numa proporção de 90%, para 57% dos que participam das aulas de Educação Física por serem disciplinas obrigatórias do Currículo Escolar.

Quanto a importância em participar das aulas para o desenvolvimento do conhecimento sobre o esporte e sua relação com outros conteúdos a maioria dos alunos das suas cidades mostraram-se favoráveis principalmente em relação as possibilidades de realizarem trabalhos integrados com outras disciplinas.

A maioria dos alunos do município de Pitangueiras afirmaram gostar da aula de Educação Física em função da possibilidade de adquirirem novas habilidades em relação a diversidade de modalidades esportivas.

Quanto aos benefícios das atividades propostas em aula os alunos dos dois municípios manifestaram em sua maioria o gosto por outras formas de aula que apresentassem o objetivo para sua saúde quanto a realização das atividades propostas.

É interessante notar que ao serem questionados sobre o sentir-se integrado ao grupo (alunos) durante as aulas ocorreu uma cisão entre a opinião dos alunos no município de Jaboticabal com 43% não se sentindo integrado e os alunos de Pitangueiras divergindo em 93% quanto a integração ao grupo durante as aulas.

Tal fato pode estar relacionado a cultura jovem em sua variação dada pelo número de habitantes por município, ou seja, municípios de pequeno e médio porte ainda apresentam formas de interação social mais frequente do que municípios de médio e grande porte.

Mesmo assim, nos dois municípios mais de 80% dos entrevistados declaram-se gostar de realizar as atividades propostas nas aulas.

Não verificou-se contrariamente ao esperado uma discriminação em relação aos 10% de entrevistados que declararam não terem muita aptidão para a realização de práticas educativas corporais. Essa conjuntura explica-se pelo fato de que a maioria dos entrevistados consideraram que a motivação e a forma como as situações de aprendizagem foram desenvolvidas colaboraram para a criação de um espírito mais participativo uma vez que foram mais valorizados nas aulas uma postura cooperativa e não competitiva.

Assim, o grau de motivação pode ser considerado alto nos dois municípios uma vez que aqueles entrevistados que afirmaram não sentirem-se motivados, justificaram sua resposta por razões pessoais e não de ordem pedagógica.

Conclusão

Considerando que a Educação Escolar oferecida tanto nas escolas públicas e privadas, precisam estar a serviço desse desenvolvimento e que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade podemos reafirmar que não há liberdade sem possibilidades de escolhas porque o tipo de educação proposto se constrói, de forma cooperativa e solidária, sendo uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e a forma com os indivíduos e a sociedade se apropriam e reelaboram esse conhecimento no exercício de sua cidadania.

Comparativamente mesmo os alunos da cidade de Jaboticabal/SP, manifestando menor interesse nas aulas de Educação Física em relação aos alunos da cidade de Pitangueiras/SP, este fator não influenciou nos demais indicadores que procuramos demonstrar sobre a relação entre a motivação e a aprendizagem, uma vez que a forma de se estruturar as aulas e a estimulação gerada pelas situações de aprendizagem foram reconhecidas como determinantes para o despertar de seu interesse e aprendizagem pelos alunos entrevistados das duas cidades. Portanto, os indícios identificados diante das respostas obtidas pelos alunos entrevistados sobre a pertinência da proposta curricular implantada pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo atentam para o fato de que esta inovação curricular, ao considerar o aprendizado de forma relacional produziu efeitos e saberes mais satisfatórios do que aqueles fundamentados numa visão tradicional de ensino, demonstrando assim que a reformulação curricular implantada vem demonstrando sua pertinência diante dos urgentes e necessários desafios impostos à reformulação curricular que corresponda as novas necessidade e desafios apresentados à escola pela sociedade do conhecimento neste início de século XXI.

Referências

- BRASIL. Lei Federal 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal**. Brasília, MEC, 1996.
- FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 5ª. Ed. São Paulo: Ática, 1989.
- FINI, Maria Inês. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.
- FONTOURA, Amaral. **Psicologia educacional**. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz / Terra, 1996.
- KOBAL, M.C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Campinas, UNICAMP, 1996.
- MACHADO, Prof.Dr. Luis. Emotologia e motivação. Cidade do Cérebro, Rio de Janeiro, Fevereiro, 2012. Disponível em: <http://www.cidadedocerebro.com.br/artigo/0000005/Emotologiae%20Motiva%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 19/09/2012.
- MAGGIL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.
- PAIM, M. C. C. **Motivos que levam adolescentes a praticarem o futebol**. Lecturas: Educación Física Y Deportes. Buenos Aires, N° 43, Diciembre/2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd43/motivo.htm>. Acesso em 28/09/2012.
- SALMUSKI, Dietmar. **Psicologia do Esporte: conceitos e novas perspectivas**. 2ª ed. Barueri: Manole, 2009.

A formação de licenciandos/as dos cursos de pedagogia, química, geografia da UNIFAL-MG na vertente dialógica: desafios e possibilidades

Renata S. dos SANTOS¹
Amanda Chiaradia MAGALHÃES³
Thays Alexandre SALLES⁴
Vanessa C. GIROTTO²

O desejo por desenvolver este estudo surge de uma inquietação frente às situações de insucesso na escola, especialmente quando há necessidade de atender a todos/todas os/as alunos/alunas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. É possível considerar que esta situação seja decorrente da ausência do diálogo entre instituições formadoras de professoras/es e seus/suas discentes.

Desse modo, para melhor compreensão do diálogo aqui referido, apresentamos a definição exposta por Freire (1994) no livro intitulado “Educação como prática da liberdade”:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1994, p.115).

Acreditamos que situações de insucesso sejam decorrentes de uma formação do professorado que, apesar de apresentar a formação mínima exigida pela legislação para licenciar, não apresenta uma concepção clara de sua atuação. Diante da perspectiva da Aprendizagem Dialógica que se fundamenta em uma concepção comunicativa e que possibilita que as pessoas aprendam por meio das interações com outras pessoas; tais interações são estabelecidas através do diálogo igualitário onde todos apresentam o igual direito de falar sem que este direito seja estabelecido fundamentado nas relações de poder.

Desse modo é possível considerar que a ausência do diálogo entre docentes e a comunidade escolar e/ou acadêmica, docentes e discentes, docentes e outros docentes seja negativa para a promoção da aprendizagem. Esta ausência decorre muitas vezes da incompreensão da importância que esse instrumento tem nos cenários escolar e acadêmico.

¹Instituto de Ciências Humanas e Letras; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: renatasantosalfenas@hotmail.com

² Instituto de Ciências Humanas e Letras; Professora Doutora adjunta da Universidade Federal de Alfenas– Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: vanessagirotto@yahoo.com.br

³Instituto de Ciências Humanas e Letras; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas– Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: amandinha_magalhães@hotmail.com

⁴Instituto de Ciências Humanas e Letras; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas– Unifal – 37.130-000 – Alfenas - MG – Brasil – email: thays.salles25@yahoo.com.br

De acordo com Freire (1995): “A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo”. (p. 110)

A inexistência de uma experiência dialógica pode ocasionar o distanciamento entre o currículo dos cursos de licenciatura e o currículo das instituições escolares de educação básica, promover discussões acerca de questões como esta é fundamental para que os licenciandos ampliem suas concepções acerca de uma formação e que considerem o diálogo como instrumento de prevenção, resolução de conflitos e superador de desigualdades educativas e sociais, ampliando dessa forma a criticidade desses/as alunos/as. A falta de criticidade relacionada aos fenômenos escolares e sociais apresentados na escola, tais como: ocorrência de indisciplina, discriminação, violência entre outros. Tais fenômenos requerem uma reflexão mais aprofundada, acerca da realidade atual e das políticas educacionais em vigor.

Diante do exposto, propomos a partir da perspectiva da Aprendizagem Dialógica instrumentos para que o processo de formação inicial e continuada possa subsidiar esta concepção crítica e ser, igualmente, objeto de apreciação para os/as discentes envolvidos/as neste estudo. Trazer esta questão para a discussão é relevante para a ampliação das concepções e dos conhecimentos acerca da realidade atual na formação de docentes sendo para tal, primordial o diálogo.

Para que o diálogo seja estabelecido é necessário compreender as interfaces entre a cultura das classes populares e a cultura apreciada pela escola, para que isso ocorra faz-se necessário o conhecimento dos licenciandos acerca desta necessidade. A discussão acerca do que a escola valoriza, porquê valoriza, quais elementos estão envolvidos nesta valorização tem como fim a superação da opressão sofrida pela segunda imposta pela primeira e ainda, a concepção de que a cultura acadêmica é inacessível à classe oprimida, como já nos apontava Freire (2005). No livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire ressalta que a população chamada por ele de oprimida, apresenta-se enfraquecida e são facilmente manipulados, havendo então a necessidade de se informarem, se conscientizarem, conhecer de modo mais aprofundado as questões que envolvem a situação em que se encontram para que possam de forma coletiva se organizarem para superar essa situação de opressão. Conhecer sua identidade social, cultural, econômica e política e essencial para que haja a ruptura de uma situação social de desigualdade.

Nesse sentido, a classe opressora segundo Freire (1994) acredita que “a identidade cultural dos educandos é tida como pluralismo prejudicial e qualquer manifestação de respeito à sabedoria popular é considerada como populismo.” Assim sendo, se não houver espaço para que o diálogo se desenvolva Freire(1994) aponta que:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não poderiam igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da opressão. Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe [a ênfase é atual] que oprime, nem libertam nem se libertam.

É diante desta abordagem que a perspectiva da Aprendizagem Dialógica emerge propondo uma escolarização que seja capaz de superar as desigualdades sociais. A escola

pública apresenta significação simbólica atribuída à escolarização, sobretudo daquele que nasce na esfera da população não privilegiada na perspectiva econômico, social e cultural, e vê na educação uma possibilidade de mobilidade social. Cabe aqui o questionamento acerca dessa representação que ainda é atual para considerável parte do alunado da escola pública. Entendemos que, muitas vezes, não seria essa uma característica a ser considerada ao pensar acerca do currículo no ambiente escolar e nas universidades, mas de apresentar uma possibilidade de que por meio do diálogo possa-se refletir e discutir acerca destas questões.

Assim sendo, um dos problemas aqui propostos é a discussão, a conceituação, o estudo e apontamento de ações que oportunizem reduzir ou até mesmo sanar os impactos negativos gerados pela ausência do diálogo. Considera-se relevante possibilitar aos licenciandos/as, em cooperação com os professores/as, a percepção da pluralidade da simbologia produzida nas relações dos espaços escolares, sendo a reflexão sobre tais conceitos como elemento propulsor de possíveis mudanças positivas. Para isso será desenvolvido junto a esses/essas licenciandos/as um curso de formação de professores/as na perspectiva da Aprendizagem Dialógica que será ofertado como curso de extensão, esperamos com isso fomentar as discussões e promover e desenvolver da criticidade.

O desenvolvimento do senso crítico nos sujeitos da aprendizagem é indispensável para a compreensão da sociedade em que estamos inseridos. Propomos então, uma pedagogia que permita ao/à educando/a realização de uma leitura crítica do mundo, considerando seu conhecimento de mundo e sua relação com esse mundo, Freire (2001, p.58) esclarece que a chave que abre a porta para o diálogo crítico é o “ouvir e o conversar” constituindo assim, uma das virtudes do chamado, por ele, de educador democrático. Para isso:

É preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ou vem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas ideias.

Assim, mesmo que exista ainda certa incompreensão a respeito de determinados conceitos que discentes e docentes apresentam acerca da educação como direitos de todos/as, pensamos que talvez seja necessário ou desejável ampliar as discussões considerando também as questões políticas que envolvem a construção do currículo necessário para atender a demanda do alunado. Para atender às necessidades anteriormente apresentadas é que propomos o curso “Formação de licenciandos/as dos Cursos de Pedagogia, Química, Geografia da UNIFAL-MG na vertente dialógica: desafios e possibilidades” uma proposta de trabalho fundamentada perspectiva da Aprendizagem Dialógica, um conceito fundamentado nos aportes de Freire (1970, 1979, 1993, 1997, 2004); Vigotsky(1979, 1986); Habermas (1987, 1999) e outros teóricos que partilham da perspectiva da ação comunicativa que Ramón Flecha aponta do livro Compartiendo palabras (1997).

As inquietações que fizeram com que compreendêssemos então a necessidade da criação e oferta do curso de formação em Aprendizagem Dialógica. Foram as nossas

inquietações, geradas a partir de uma vasta e diversificada experiência que é prática, e também, dos nossos estudos acerca da temática em proposição que possibilitaram a organização deste estudo. Entendemos que é certa a necessidade de discussões mais pontuais acerca m olhar mais abrangente acerca da formação docente e das concepções que os licenciandos/as apresentam sobre ela.

As bases teóricas que orientarão este trabalho fundamentam-se principalmente na perspectiva da Aprendizagem Dialógica que está dentro do que Flecha (1999) chama de paradigma comunicativo, pois confronta as concepções da aprendizagem positivista com uma postura crítica às ações autoritárias e com as relações de poder comumente estabelecidas na sociedade. Essa perspectiva abre espaço para a ação transformadora por meio do diálogo e da comunicação, apoiada na interação e na solidariedade, eixos que serão aprofundados no decorrer dessa pesquisa.

Para esse primeiro momento, é importante destacar que os estudos que partem dessa perspectiva, vêm ajudando a construir uma educação mais humanizada, como propunha Freire. O enfoque desta perspectiva é interdisciplinar e contempla as dimensões: pedagógica, sociológica e epistemológica e, por esse motivo, acredita-se que trará transformações no contexto em que a pesquisa será desenvolvida, como explicaremos no referencial metodológico.

A perspectiva da Aprendizagem Dialógica é um conceito elaborado por Ramón Flecha (1997) com fundamentação em alguns autores da Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação e centra-se, especialmente no diálogo de Freire e na ação comunicativa⁵ apresentada por Habermas. Tais princípios resumidamente podem apresentar-se da seguinte forma:

- ✓ Diálogo igualitário: segundo Flecha (1997) para que o diálogo seja igualitário, é necessário que refletir acerca da validade de um argumento e não na posição social ou no poder de quem o apresenta;
- ✓ Inteligência Cultural: todos têm inteligência, atrelada ao contexto cultural de cada pessoa. Assim sendo, todas podem participar do diálogo igualitário, sem que haja privilégio de um grupo ou classe social sobre o outro.
- ✓ Transformação: as pessoas são seres em transformação. Esta transformação se dá na coletividade, elaborada em conjunto com interação entre os sujeitos, mediada pelo diálogo intersubjetivo.
- ✓ Criação de sentido: cada sujeito é protagonista de sua própria história, de sua existência. O sentido é dialético, dinâmico, atribuindo sentido a sua vida tendo como base o diálogo com o outro em uma relação igualitária.
- ✓ Solidariedade: para Flecha (ibid) práticas educativas são igualitárias somente se ancorarem-se em concepções de solidariedade. Esta é um recurso de mobilização, pois questiona o individualismo e prioriza a existência de um projeto igualitário de transformação social por meio da ação educativa;
- ✓ Dimensão instrumental: uma formação acadêmica de qualidade que priorize a dimensão instrumental da aprendizagem é um ponto chave para reduzir os efeitos da exclusão social. Essa dimensão instrumental é aprofundada e intensificada pelo diálogo.

Igualdade de diferenças: a igualdade verdadeira inclui o igual direito de toda pessoa ser diferente, o que significa que todos/as têm direito à educação igualitária, independente de gênero, idade, formação acadêmica, classe social, cultura dentre outras diferenças. A partir do reconhecimento

da diversidade, chega-se a chamada situação de igualdade que não é homogênea (FLECHA, 1997).

Esta concepção de aprendizagem requer do/da docente uma formação inicial que contemple a dimensão política e social. Freire que afirma que:

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (1980b, p.17).

Para ele, as conquistas de conhecimentos fundamentam-se na transposição entre a ingenuidade e a criticidade, faz-se da conscientização um procedimento permanente de mudança mediada pelos conteúdos, hoje chamados de componentes curriculares, metodologias essencial ao currículo.

A curiosidade alimenta o desejo de saber mais. Ela causa inquietação, insatisfação desencadeando a busca pelo conhecimento. "Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto." (FREIRE, 1995, p. 78.)

Partindo dessa premissa, é necessário que a educação se pautem no diálogo e na participação efetiva entre os envolvidos, o que é indispensável a uma sociedade democrática. A busca por construir uma pedagogia com sujeitos um pouco mais dialógicos requer uma mudança na atuação docente que deve conceber o aluno como parte atuante do processo educativo que se volta para uma educação mais democrática. No entanto, é possível perceber que, em muitos momentos, a preocupação dos/as professores/as fixa-se em desenvolver uma prática pedagógica que, muitas vezes, atém-se a cumprir o currículo imposto pela escola, sem considerar as individualidades do alunado.

Diante do exposto, entre as inúmeras inquietações que pretendemos contemplar nesse trabalho, almejamos também, verificar quais são as concepções que os/as discentes apresentam sobre:

- 1) A confusão conceitual entre a oferta de uma educação que atenda a todos/as, vista agora não como apresentando necessária a flexibilização de materiais ou do currículo, como apontam alguns documentos oficiais que regulamentam a educação, mas como uma proposta que pode ser desenvolvida de forma participativa envolvendo não apenas quem pensa tais

questões, mas também pensada por quem é atendido/a em cada escola. Isto só se torna possível se utilizarmos o diálogo.

- 2) A falta de diálogo entre os próprios/as professores/as; entre professores/as e alunos/as; entre professores/as e a equipe pedagógica.
- 3) Compreender em que medida a participação em um Curso de Formação, na perspectiva dialógica, contribui para a mudança de concepção de licenciandos/as dos Cursos de Pedagogia, Química e Geografia da UNIFAL-MG em termos de organização das práticas docentes.

Descrição do trabalho desenvolvido

Seguindo a perspectiva dialógica, também no âmbito metodológico, será utilizada a metodologia comunicativa crítica⁵ que foi elaborada com base nas formulações de Gomez (2006) que prevê a possibilidade das metodologias se abrirem em torno do diálogo indicando assim que nos dias atuais é possível que as pesquisas em Ciências Sociais utilizem-se de uma ação comunicativa, ou seja, que “implica construir o conhecimento desde a intersubjetividade da reflexão”. (GIROTTTO 2011, p. 121) Assim sendo, a tal metodologia, nas palavras de Gomez (2006), pode ser explicada da seguinte maneira:

Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria de intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade. (GOMEZ apud GIROTTTO 2011,p. 122)

Na vertente metodológica comunicativa crítica (MCC) a abordagem é qualitativo, porém de orientação comunicativa (Flecha, Gomez, Sanchez, 2006 p. 35-36).

É uma metodología, que ao analizar e interpretar a realidade, assume una serie de postulados que recogen, entre otras, las aportaciones de Chomsky (1988) y Searle (2001/1998) al análisis de las competencias lingüísticas, de Mead (1990/1934) al interaccionismo; y de Habermas (1987/1981) y Beck (1998/1986) al análisis social y la creación del conocimiento dialógico.

Esta vertente foi escolhida para ser utilizada na pesquisa por acreditarmos que entre as diversas metodologias de pesquisa existentes, a MCC vem apontando na atualidade resultados positivos no desenvolvimento e análise de investigação de resultados práticos e teóricos na busca pela superação de desigualdades educativas em uma sociedade onde a informação e a comunicação são utilizadas em uma concepção simbólica como moeda de troca. A fundamentação da MCC como descreve Girotto (2011):

Foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha, com a justificativa de que esse é um dos modos de se investigar a realidade, baseado no diálogo e na transformação social. Essa metodologia apresenta a sustentação tanto do trabalho teórico quanto do

trabalho de campo. Foi elaborada a partir da colaboração de inúmeros autores, especialmente da teoria da ação comunicativa de Habermas (1997) na área da filosofia e sociologia, e de Freire (1982, 2003, 2004, 2005) na área da educação.

Esta metodologia vem sendo desenvolvida há cerca de vinte anos e apresenta reconhecimento no âmbito internacional de investigação renomados no campo de pesquisa, como a universidade de Harvard em decorrência dos impactos sócio-políticos e das transformações que esta metodologia é capaz de promover. (GÓMEZ, RACIONERO, SORDÉ, 2010). Para isso seguiremos alguns passos:

Análise bibliográfica e revisão documental: leituras, análise e fichamentos de textos teóricos que exploram a perspectiva da aprendizagem dialógica e a formação de professores/as;

Contato com as coordenações dos cursos de licenciatura em que a pesquisa pretende se desenvolver;

Contato com estudantes das licenciaturas para apresentar a presente pesquisa;

Utilização de critérios de inclusão e exclusão para seleção. Para participar da pesquisa os/as participantes devem ser licenciandos/as dos cursos de Geografia, Pedagogia e/ou Química da UNIFAL-Alfenas regularmente matriculados.

Relato comunicativo com os/as estudantes que queiram participar da pesquisa de forma a compreender quais suas concepções acerca da formação de professores/as;

Grupo de discussão comunicativo para apresentar a proposta dialógica de formação de professores/as de forma a ampliar suas concepções

Observação comunicativa com devolutivas aos participantes durante a ministração do curso proposto;

Devolutiva dos dados encontrados a todos/as aqueles/as que participaram da pesquisa com objetivo de dialogar em torno da proposta e construir coletivamente os significados acerca dos resultados da pesquisa.

Para coletar os dados serão utilizados como recursos/instrumentos:

- Relato Comunicativo: sendo essa uma das técnicas qualitativa específicas da orientação Comunicativa Crítica (GÓMEZ, et al, 2006) que possibilitar a análise entre o que é dito de forma dialógica, corroborando para a compreensão do mundo da vida; construindo uma reflexão e possibilidade de interpretação do cotidiano dos/das participantes e criação de clima de confiança que possibilitará o aprofundamento das discussões dos temas que a pesquisa se propõe a investigar;
- Grupo de Discussão Comunicativo, também orientando na vertente acima, em que, de forma geral, trata-se de um diálogo cuidadosamente planejado para que se possa obter informações sobre o ambiente a ser pesquisado, a ser realizado individualmente ou coletivamente. É uma estratégia qualitativa de análise da informação obtida.
- Observação comunicativa e anotações em diários de campo: permite à investigadora presenciar vivenciar e colaborar com as discussões que surgem no grupo pesquisado. De acordo com Gómez et al (2006) esta técnica permite ao investigador/a presenciar diretamente o fato investigado.

Elementos Obstaculizadores: são os acontecimentos, trâmites burocráticos que possam dificultar a viabilização da pesquisa. Podemos elencar como possíveis elementos obstaculizadores: inibição dos/das participantes em apresentar de forma dialógica suas considerações e concepções.

Transformadores: diálogo entre as/os discentes e a docente envolvida na pesquisa; validade e expressividade de argumentos; valorização do conhecimento de mundo; aprofundamento das concepções acerca da aprendizagem dialógica; diálogo igualitário: discentes e docente.

Esperamos com esta pesquisa, Identificar as concepções de licenciandos/as a respeito da organização das práticas docentes vivenciadas em sua formação inicial; Implementar uma formação, na perspectiva dialógica, que possibilite o repensar as práticas vivenciadas por eles/elas; Acompanhar os desafios e as possibilidades de efetivação dessa perspectiva no âmbito das práticas vivenciadas pelo grupo de estudantes.

Referências

BRASIL, Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 2.442, De 7 De Novembro De 2013.

BRASIL, Manual PNAIC, 2010. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pnaic/documentos/manual-pnaic.pdf Acesso em novembro de 2014.

CHIAB, Danilo M.C. Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura. Vol. 27, Nº. 1, 2006, págs. 18-29 Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980020> . Acesso em Maio de 2015.

FLECHA, Ramón. Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997

FLECHA, Ramón. Aprendizaje dialógico y participación social: Comunidades de aprendizaje.?. Disponible en la SedeVirtual del Concejo Educativo - Castilla y León <www.concejoeducativo.org> 1999. Acesso em maio de 2015.

FLECHA, R., Vargas, J. & Dávila, A. Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación Warkaló. Lan Harremana, 11, 21-33. 2004. Disponível em: (www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/rrll_revista/es_revista/revista11.html). Acesso em Maio de 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 43ª edição.

GIROTTO, Vanessa C. Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula.Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de.; Leitura Dialógica na Escola: Espaço de Aprendizagem e Transformação das Relações. COLE (Congresso de Leitura do Brasil), 2009.

GÓMEZ, Jesus, et al. Metodologia comunicativa crítica. Barcelona: El Roure, 2006.

MACHADO, Ana. M. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. – Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

A formação inicial de professores de química sob o olhar dos coordenadores dos cursos

Roberta Guimarães CORRÊA¹
Rosebelly Nunes MARQUES²

A redefinição do papel formador das instituições escolares está presente no discurso de autores que refletem a educação escolar em um panorama global e também nos documentos legais que orientam as práticas pedagógicas dentro das escolas de educação básica brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) destaca a formação para a cidadania que deverá possibilitar ao cidadão a capacidade de continuar aprendendo para adaptar-se com flexibilidade às diversas situações do cotidiano e do mundo do trabalho. A formação ética, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico também são objetivos da educação escolar. Gatti (2009) também destaca a importância da formação ética, social e ainda acrescenta a necessidade de se considerar a formação afetiva no contexto educativo. Essa diversidade de dimensões formativas soma-se ao compromisso da universalização do acesso ao ensino e a ampliação da escolaridade, que são tratados no Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2014), que entrou em vigência em 2014. Considerando a ampliação da escolaridade e a necessidade de mudanças das práticas educativas, o PNE destaca como estratégica para a melhoria da educação nacional a formação dos professores. Esse conceito de formação está associado à ideia que ensinar está muito além da transmissão de um conhecimento especializado do professor para o estudante, como afirmam Roldão (2007) e Roldão et al. (2009). Para que a formação do sujeito possa efetivamente contribuir para a sua inserção e ação na sociedade atual, o professor deve atuar de forma a possibilitar que seu estudante aproprie-se de conhecimentos, ou seja, a ação do professor deve orientar e facilitar a interação do estudante com o currículo trabalhado em sala de aula (ROLDÃO, 2007).

Popkewitz (1997) também discute o papel do professor na formação dos sujeitos e ressalta a importância de uma prática profissional responsável, autônoma e consciente da influência política, social e econômica que compõe a escola e o seu currículo. Para a atuação nessa realidade, fala-se de um profissional altamente competente, não só tecnicamente, mas também intelectualmente preparado para se inserir de maneira consciente e crítica nesse sistema. Quando se fala em preparação, em formação para a docência, os cursos superiores, tanto de pedagogia quanto de licenciatura, compreendem um momento importante do desenvolvimento do profissional do professor. Trata-se de um momento formativo porque a formação é compreendida a partir do modelo da racionalidade prática que considera o desenvolvimento profissional “...um processo de desenvolvimento para a vida toda.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 13).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP - CEP 15808-305 - Catanduva - SP - Brasil. email: roberta.guicorrea@gmail.com.

² Departamento de Economia, Administração e Sociologia - LES/ESALQ/USP - CEP 13418-900 - Piracicaba - SP - Brasil. email: rosebelly@gmail.com.

Considerando a formação de professores de Química para a atuação na educação básica, os cursos de licenciatura, de graduação plena, oferecidos em universidades e institutos superiores de educação, tem sido foco de muitas análises e também de muitas reestruturações que visam à revisão de concepções de formação e, ao mesmo tempo, a melhoria dos cursos. Além das diretrizes e pareceres publicados que tratam da formação do professor de maneira mais abrangente, como os Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, CNE/CP nº 28 e as resoluções CNE/CP nº 1 publicada em 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº 2, duas normativas tratam especificamente dos cursos de licenciatura em Química: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química e o parecer CNE/CES n.º 1.303 e a resolução CNE/CES nº8. As normativas citadas sinalizam mudanças na formação de professores que já eram fomentadas por estudiosos e pesquisadores brasileiros nas décadas de 60 e 70 (GATTI 2011). A necessidade de repensar a organização curricular dos cursos e também de aprofundar a abordagem de conhecimentos, saberes e competências que norteiam a ação profissional do professor, gerou uma intensificação nos estudos e reflexões sobre a reestruturação das práticas nos cursos de formação inicial e também sobre as concepções pedagógicas e epistemológicas que definem as práticas e também a ação dos formadores (ESCHEVERRÍA e ZANON, 2010).

Apesar do reconhecimento da necessidade de mudanças e da produção constante de estudos sobre a formação inicial, os cursos de licenciatura ainda apresentam questões que precisam ser discutidas. Um dos motivos destacados por Gatti (2011) relaciona-se à estrutura das instituições que dificultam as mudanças dos processos formativos. Somado a isso está o professor universitário que, na maioria dos casos, ainda não reconhece seu papel como formador de professores de Química e por isso não reflete sobre o impacto da formação que oferece aos futuros professores. Extrapolando a estrutura institucional e a realidade educacional brasileira, mais precisamente “...o déficit de, aproximadamente, 250 mil professores de matemática, Física, Química e Biologia no País.” (PEREIRA, 2011, p. 90) só aprofunda a preocupação com os cursos de formação, que apesar de terem se expandido, não estão conseguindo formar professores de Química para suprir tal demanda. A necessidade de suprir essa demanda tem levado à expansão dos cursos de licenciatura, que tem sido fonte de críticas de pesquisadores e estudiosos que questionam a capacidade formadora dessas instituições (MALDANER, 2010).

É dentro desse contexto, de avanços e retrocessos sobre a formação inicial de professores de Química e de problemas relacionados ao déficit de professores e também referentes à formação para as atuais demandas educacionais, que este trabalho apresenta dados de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada com coordenadores de cursos de licenciatura em Química de instituições de ensino superior do estado de São Paulo. Os relatos apresentados neste sobre trabalho pelos coordenadores versam sobre as características gerais dos cursos de licenciatura e sobre o perfil dos ingressos e egressos de seus cursos.

Metodologia da pesquisa

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em 7 instituições de ensino superior (IES) do estado de São Paulo entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014. Dentre as instituições, duas são institutos federais, quatro são universidades e um centro universitário. Os coordenadores dos cursos de

licenciatura em Química foram entrevistados a partir de um roteiro semi-estruturado com questões que procuraram identificar características dos cursos e também levantar as opiniões sobre o perfil dos ingressos e egressos de seus cursos. As entrevistas tiveram o áudio gravado e depois foram submetidas à transcrição. As entrevistas transcritas foram submetidas à análise de conteúdo qualitativa com a criação de categorias (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008). O objetivo da análise de conteúdo, como ressaltam Lankshear e Knobel (2008), é reduzir a complexidade dos textos para torná-los passíveis de análise e construção de significados.

Resultados

Sete instituições de ensino superior (IES) do estado de São Paulo participaram deste trabalho. A Tabela 1 apresenta a identificação de cada curso, classificação acadêmico administrativa, categoria administrativa e a modalidade dos cursos.

Tabela 1: Identificação das IES participantes da pesquisa.

Identificação do Curso	Classificação Acadêmico-Administrativa	Categoria Administrativa	Modalidade Curso
UF1	Universidade Federal	Pública	Presencial
UE1	Universidade Estadual	Pública	Presencial
UE2	Universidade Estadual	Pública	Presencial
UN1	Universidade	Privada	Presencial
CE1	Centro Universitário	Privada	Presencial
IF1	Instituto Federal	Pública	Presencial
IF2	Instituto Federal	Pública	Presencial

Todos os cursos são oferecidos na modalidade presencial mas diferem quanto à categoria administrativa e também quanto à classificação acadêmico-administrativa. Tais diferenças são relevantes para a discussão sobre os perfis gerais dos cursos pois refletem características institucionais relacionadas à autonomia e também com relação a sua atuação no ensino, pesquisa e extensão. De acordo com dados disponibilizados no sítio do MEC, a Universidade é definida na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) e corresponde à instituição acadêmica pluricurricular que conta com a pesquisa institucionalizada e possui autonomia para criar cursos, expedir diplomas, determinar currículos, definir número de vagas, firmar acordos, desde que respeite as legislações vigentes e a norma constitucional. Os Centros Universitários também correspondem às instituições pluricurriculares que apresentam estrutura semelhante à Universidade, porém não estão definidas na LDB e não apresentam como requisito a pesquisa institucionalizada. Os Institutos Federais (IFs): são voltados à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. Somada a diversidade de papéis e compromissos institucionais está a categoria administrativa. IES públicas e privadas compõem duas

realidades com relação à necessidade de se manterem competitivas frente ao elevado número de IES que oferecem formação superior.

A busca de outras informações das IES participantes foi realizada através da consulta ao sítio do e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza, através de mecanismos automáticos de busca, informações sobre os cursos disponíveis, processos de abertura, autorização, credenciamento e credenciamento das IES de todo o Brasil. A Tabela 2 apresenta o ano de início de funcionamento dos cursos, a carga horária total, número de vagas autorizadas e tempo de integralização dos cursos.

Tabela 2: IES - Ano inicial de funcionamento do curso, carga horária total e vagas a autorizadas.

Identificação do Curso	Início de Funcionamento do Curso	Carga Horária Total do Curso	Tempo de Integralização	Vagas Autorizadas
UF1	2000	3090 h	10 semestres	30
UE1	2003	3195 h	10 semestres	40
UE2	2012	3255 h	6 semestres	10
UN1	2004	2822 h	8 semestres	40
CE1	2000	2833 h	6 semestres	70
IF1	2008	2103 h	8 semestres	80
IF2	2011	3070 h	8 semestres	80

O curso UE2 chama a atenção pela alta carga horária do curso (3255 h) e o tempo integralização anunciado (6 semestres), porém, cabe ressaltar que nesta instituição o aluno ingressa no curso de graduação em Química e ao final do primeiro ano do curso, opta pela licenciatura em Química ou pelo bacharelado em Química Ambiental. Dessa forma, a carga horária mencionada considera os quatro anos do curso e o tempo de integralização só considera o tempo de formação específico do curso de licenciatura. Caso semelhante acontece com o curso IF1 onde a carga horária só considera a formação do licenciado em Química e não considera a formação comum que é ofertada junto ao curso de Ciências Biológicas.

A Tabela 2 apresenta informações gerais sobre os cursos que nos fornecem poucas informações que melhor caracterizem os perfis institucionais, mas, que em conjunto com os relatos dos coordenadores de curso, podem contribuir para conhecer melhor tais perfis e o compromisso com a formação inicial de professores. As respostas dos coordenadores frente aos questionamentos nos proporcionaram a construção de categorias que trazem à tona pontos de discussão referentes à formação de novas turmas, o envolvimento do corpo docente e com relação ao perfil de ingressos e egressos. A formação de novas turmas

apresenta-se com um desafio tanto para as instituições particulares quanto para as públicas. No caso das instituições particulares (CE1 e UN1), a dificuldade na formação de novas turmas acaba levando as instituições a adotarem estratégias para que possam continuar competitivas, como pode ser notado no relato do coordenador do CE1 sobre a necessidade de mudanças na duração do curso: "...verificaram que cabiam em 3 anos em instituição privada, então nós começamos a perceber a concorrência na região, todo mundo fazendo os cursos em 3 anos." (Coordenador CE1). O mesmo coordenador também destaca a implementação de uma complementação na área industrial como destaque do curso frente aos demais oferecidos na região: "...apesar de nosso curso ser de licenciatura né, nós temos uma complementação extra curricular na área industrial." (Coordenador CE1). A mesma pressão para a manutenção da competitividade também é sentida na UN1:

“...se pela questão mercadológica valeria a pena oferecer um curso de 3 anos, em termos de que a gente pode oferecer de melhor ao nosso estudante, 4 anos seria o tempo adequado para cumprir a mesma carga horária... é um dos grandes problemas que nos temos para a área de licenciatura, nós precisamos oferecer essa formação, mas a questão financeira tem nos sufocado.” (Coordenador UN1).

Nas IES públicas a queda na procura pelo curso de licenciatura em Química também é sentida nas IES públicas. Dois relatos de coordenadores, da UF1 e IF1, destacam a dificuldade no preenchimento de vagas ofertadas para formação de turmas: “...nessa entrada agora, o ano passado foi um pouquinho crítico, esse maior ainda, esse semestre foi muito...esse ano foi muito mais crítico o número de chamadas que teve para completar turma” (Coordenador UF1) e “A nossa procura eu classificaria como não sendo grande não, porque são 40 vagas que são ofertadas por ano, todo início de ano ...Quando era vestibular no início, tipo 2009, 2010, que tinha vestibular ainda, a concorrência era bem baixas.” (Coordenador IF1). A diminuição pela procura de cursos de licenciatura é discutida por Gatti (2011) que destaca como possíveis fatores à baixa atratividade da carreira docente e também à própria estrutura dos cursos, que ela denomina como “...dinâmica curricular pouco motivadora” (GATTI, 2011, p. 73). A estrutura curricular de tais cursos tem refletido de alguma forma, apesar de muitas vezes não admitido pelos próprios coordenadores e professores, nos índices de evasão que são consideráveis nos cursos de licenciatura em Química e que foi destacado na fala da coordenadora da UF1: “...preenchemos na primeira semana da primeira chamada algumas pessoas, mas em poucas semanas existe uma evasão muito grande. A gente tem observado que metade dos alunos que entram sai rápido, até o final do primeiro semestre.”. A associação dos índices de evasão à organização curricular pode ser justificada por conta de inabilidade dos cursos em trabalhar com um perfil de ingresso diferente. A coordenadora da UE2 ressalta o que considera uma nova realidade: “Nós percebemos alunos cada vez mais novos, chegando à universidade e é um choque de realidade para eles porque saem de casa, tem que se virar sozinhos, então uma certa imaturidade, eles perdem o referencial de disciplina para estudo”. Além do “choque de realidade” apontado pela coordenadora da UE2 também foram identificados relatos relacionados ao desempenho dos licenciandos e à falta de conhecimento necessário ao prosseguimento dos estudos nas IES.

“...senti uma queda um pouco mais acentuada no desempenho dos alunos e esse ano com 50% vindo da escola pública está sendo mais difícil, eu

andei conversando com as professoras de química geral e elas estão me dizendo que é um desestímulo assim dos alunos.” (Coordenador UF1)

Enquanto a estrutura curricular não passa por discussões mais profundas para que possa adequar-se ao perfil de ingresso dos cursos de licenciatura, o corpo docente e a própria instituição, podem estar afastando os graduandos de uma possível atuação como docentes da educação básica. A visão negativa da licenciatura foi observada no discurso da coordenadora do curso UE1: "Ah, negativa. Eles não veem com bons olhos formação de professor. Quando eu discuto sempre no conselho, na reestruturação mesmo, ah, vamos terminar com o curso de licenciatura, vamos deixar só o bacharelado". O corpo docente desta instituição, conforme relato da coordenadora do curso, foca em uma formação inicial que de distancia da licenciatura e se aproxima do bacharelado. Essa relação de aproximação e de comparação ao curso de bacharelado em Química pode ser identificado no relato da coordenadora da UE1:

"...ah o importante é iniciação científica, tem que formar pesquisador, tem que ir para o laboratório pesquisar. Sempre as discussões acabam sendo norteadas por isso, a maioria não vê com bons olhos a licenciatura, isso é claro, eles querem pesquisa, pensar na pós-graduação, só bacharelado, indústria.” (Coordenador UE1)

A comparação entre os cursos de licenciatura e bacharelado destacada nos relatos mencionados apresenta-se como uma justificativa da posição inferior que a licenciatura em Química ocupa se comparada ao bacharelado (MALDANER, 2010). Essa diferença de status esta relacionada a menor relação candidato-vaga e também à matriz curricular, que é considerada inadequada para a preparação do Químico, principalmente aquele que atuará na pesquisa acadêmica. Esses relatos sobre a inadequação da formação oferecida nos cursos de licenciatura ecoam nas Universidades, que têm a pesquisa institucionalizada. A presença marcante da pesquisa institucional repercute em um forte envolvimento dos graduandos com atividades realizadas em laboratórios de pesquisa científica de áreas específicas da Química (Orgânica, Inorgânica, Físico-Química, Analítica), que muitas vezes é formalizado à partir de uma iniciação científica remunerada (CORRÊA e MARQUES, 2014). Esta aproximação com a pesquisa científica nas tradicionais áreas da Química, acaba distanciando muitos licenciandos da docência. Gatti (2011) destacada que esta vivência com a pesquisa científica na graduação leva os licenciandos a criarem um maior vínculo com as áreas específica de conhecimento das Ciências. Tal vínculo, como foi identificado por Corrêa e Marques (2014), leva os licenciandos em Química a mencionarem à carreira acadêmica como perspectiva profissional, inclusive destacando o desejo de atuarem como professores da educação superior. Esta perspectiva sobre o perfil dos egressos de seus cursos foi citada por alguns coordenadores: "...então o aluno com uma boa formação em química é capaz de prestar a prova e cursar, fazer a sua pós-graduação e continuar a carreira acadêmica." (Coordenador UE2), "...a maioria dos alunos vai para a pós-graduação aqui, não tem jeito mesmo, quase todos os alunos têm como opção ao final do seu curso a pós-graduação pela força que a pós-graduação tem no departamento" (Coordenador UF1).

Outro elemento do perfil do egresso relaciona-se ao conhecimento em Química, ou seja, a importância dada a este conhecimento para o exercício da docência ou para a atuação profissional em outra área relacionada à Química: "...esses alunos terão plenas

condições de atuar na educação básica com uma formação bastante sólida com química." (Coordenador UE2), "...a primeira coisa que a gente espera que o professor tenha ao sair daqui, é claro, ninguém aprende tudo, mas que pelo menos saiba química..." (Coordenador UN1).

Algumas considerações

As diferentes realidades institucionais que compuseram o trabalho de pesquisa apresentam como problema comum a dificuldade de efetivamente contribuir com a formação de professores de Química que levarão à diminuição do déficit de professores apontado no trabalho de Pereira (2011). As reflexões sobre os motivos de tais dificuldades passam por um ponto fundamental da docência na educação básica, a desvalorização da profissão docente. Porém, a baixa atratividade da carreira não pode ser única responsável pelo reduzido número formados que decidem exercer a docência. As IES, com seus compromissos institucionais e com a necessidade de manter-se competitiva, acaba levando à formação de um profissional que identifica-se muito pouco com a docência no ensino fundamental e médio. Mesmo considerando a formação inicial como um dos momentos da trajetória formativa do professor, esse momento formativo é de fundamental importância para a revisão de concepções sobre a docência e para a construção da identidade docente. Os cursos de licenciatura precisam ser considerados locais privilegiados para a formação específica em Química mas também como locais para a reflexão sobre ensinar Química e sobre a docência enquanto profissão carregada de valores políticos e éticos.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 10 out. 2013.
- GATTI, B. A. "Formação de professores: condições e problemas atuais". **Rev. Bras. Formação de Professores**, 1: 1, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília, 2014. 63 p.
- ROLDÃO, M. C. "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional". **Rev. Bras. de Educ.**, 12: 34, 2007. p. 94-103.
- ROLDÃO, M. C.; FIGUEREDO, M.; CAMPOS, J.; LUIS, H. "O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social". **Rev. Bras. Formação de Professores**, 1: 2, 2009.
- POPKEWITZ, T.S. "Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial". In: **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, A. (Org.). 3a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R; REYES, C.R.; MARTUCCI, E; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P. & MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação de Formação.** São Carlos, EdUFSCar, 2002.

GATTI, B. A. “Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional”. IN: Formação de educadores: dilemas contemporâneos. PINHO, S. Z. (Org). São Paulo, Editora UNESP, 2011. p.71-88.

ECHEVERRÍA, A.R.; ZANON, L.B. Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares. Ijuí, Unijuí, 2010.

MALDANER, O. A. “Prefácio”. IN: Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares. ECHEVERRÍA, A.R; ZANON, L.B. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 9-16.

PEREIRA, J. E. D. “Sinais da crise das licenciaturas no Brasil”. IN: Formação de educadores: dilemas contemporâneos. PINHO, S. Z. São Paulo, Editora UNESP, 2011. P.89-102.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa Pedagógica: Do Projeto À Implementação. Porto Alegre, Artmed, 2008.

Corporeidade e dança na formação continuada de professores

Roberta Maria Zambon MAZIERO¹
Maristela ANGOTTI²

Investigar a corporeidade humana e a dança na formação continuada de professores é uma busca por se aprofundar nos quereres, poderes, limitações, ilusões e sonhos de pessoas que constroem seu fazer diário pelas suas percepções de mundo, por seus conhecimentos já adquiridos, por outros que estão em processo e pela transformação inerente do ser humano.

A dança acompanha o ser humano desde as épocas mais primitivas na expressão de sentimentos e percepções sobre o mundo. O homem no cultivo de suas forças constrói organizações sociais delimitando papéis aos seus integrantes.

Neste sentido, a dança como manifestação de uma cultura veicula seus valores, sua intencionalidade relacionada ao seu contexto histórico. No decorrer desta história, esta manifestação ganha diferentes formas, sentidos, funções e sistematizações e é integrada ao contexto educativo desde a civilização grega, no ocidente.

Nos ambientes educativos a dança carrega em si as contradições da própria história humana. Na sua gênese esta linguagem surge como comunicação do homem com o mundo e ao longo de sua história, sua sistematização produz de certa maneira a sua morte. “A dança, que sempre falou do amor, da luta, da morte, e das coisas depois da morte, degenerou então, num academicismo e num virtuosismo sem nenhum significado humano.” (GARAUDY, 1980, p. 27)

É assim que a contenção do gesto é a contenção da própria expressão humana, que privilegia uma cultura formativa racional e técnica.

Esta pesquisa busca compreender a corporeidade humana através da vivência da dança por professores que desenvolvem com esta manifestação um processo que transcende a mediação de um conteúdo técnico, mas que constrói a cada vivência uma possibilidade de criar e recriar o mundo.

Descrição do trabalho desenvolvido

Refletir quanto ao ensino da dança é refletir corporeidade, que nada mais é que a manifestação do “ser” no mundo. O “dar aulas de dança” não é a mera repetição de passos e organizações do corpo no espaço, mas sim a possibilidade de experimentar a corporeidade como elemento essencial da vida humana.

É neste sentido que Garaudy (1980) afirma que a dança é um modo de existir, e assim, elemento fundamental da cultura humana, onde o homem se firma como membro de uma comunidade. A dança é expressão da vida e se revela nas relações intensas do homem com a natureza, a sociedade e com suas crenças.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na FCL/ UNESP - Araraquara roberta.maziero@gmail.com

² Doutora em Educação – Docente do departamento de Didática da FCL/UNESP - Araraquara - 14.800-901 - Araraquara – SP – Brasil – maristela_angotti@hotmail.com

Quando o homem passa a dominar o fogo e a construir instrumentos para sua sobrevivência, a raça humana deixa de ser nômade, se fixa em regiões. Surgem as comunidades e as relações que resultam delas. A dança nasce como primeira linguagem expressiva e comunicativa destas relações, seja com a natureza, no cotidiano da sociedade e na dimensão sagrada da vida.

Resgatar a gênese desta manifestação cultural é compreender também a corporeidade humana que Merleau Ponty (1999), em seus estudos apresenta como uma verdadeira reflexão de si mesmo, como uma presença intersubjetiva, na qual sendo corpo se é história.

Para a fenomenologia, a corporeidade é a percepção do mundo através dos sentidos e da consciência, que estão totalmente integrados um ao outro.

O corpo não age como causa separada para introduzir distorções no pensamento, mas sim produzir percepções da qual o pensamento se serve. O corpo tampouco está na dependência do poder soberano da consciência; em vez disso, ele exerce um papel mediador por excelência, já que nos põe em permanente contato com o mundo e marca a presença do mundo em nós. (CARMO, 2000, p.81)

O corpo com seus órgãos dos sentidos e do pensamento é o instrumento com o qual as experiências com o mundo acontecem. Este corpo carrega em seus movimentos intencionalidade.

Refletir quanto à dança e a corporeidade é segundo Piccinini (2011) considerar suas características de percepção do próprio corpo e de seu movimento subjetivo e intencional.

Assim, o professor que trabalha com a dança deve estar imerso na experiência sensível do corpo em movimento, para possibilitar também esta experiência a seus alunos. Barreto (2008) considera necessário para este processo que o professor compreenda e vivencie a dança com “atitudes dançantes”. Estas atitudes devem fazer parte do processo de formação e experimentação necessários para se trabalhar com a sensibilidade dos seres humanos. E ainda apresenta um caminho possível nesta formação através de quatro importantes fundamentos. São eles:

1 – Improvisar: uma experiência que envolve gestos, comunicação e ações que possibilitam um olhar do próprio sujeito de dentro para fora. “Enquanto improvisa, o vaivém de sentimentos, pensamentos e ações coloca o indivíduo diante da essência e dos caminhos da existência.” (BARRETO, 2008, p. 46)

2 – Compor: uma experiência de seleção e composição daquilo que se improvisou, levando a uma organização intencional de seus gestos e ações, na qual o indivíduo passa do “âmbito sensível ao racional”. (BARRETO, 2008, p. 47)

3 – Apreciar: uma experiência reflexiva, pois possibilita observar a si próprio e o outro que participou de um mesmo processo.

4 – Fruir: quando o sujeito se mostra ao outro e expressa o significado de seus movimentos, ou ainda quando compreende o sentido das emoções exprimidas por outro.

A dança trabalhada nestas dimensões proporciona a vivência de gestos carregados de intencionalidade e expressão do ser humano, e assim torna-se também expressão da corporeidade humana.

Porém, o que ainda se observa é a dança nos contextos educativos atrelada a práticas que se organizam na repetição de gestos do professor. Os alunos são levados a competir

pela execução perfeita dos movimentos, e os melhores são aqueles que reproduzem os movimentos virtuosos.

No contexto escolar se faz necessário organizar e direcionar o enfoque de trabalho com a dança. Afinal, todo conteúdo traz em si um arcabouço de conhecimentos e intencionalidades, que direcionam uma reflexão nos contextos político, social e ideológico.

Quando se opta por uma prática na qual o aluno apenas reproduz uma cultura institucionalizada que carrega a questão da competitividade e da execução perfeita de gestos, a dança passa a ser mais um produto dentro da lógica capitalista.

Neste sentido, a Educação Brasileira possui Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na qual se observa uma organização e direção do trabalho com a dança na escola, que se incorpora aos currículos das aulas de Educação Física e Artes.

Há também, conforme aponta Silva (2013), um movimento de pesquisadores da área da dança no Brasil, no início do século XXI, que direcionam suas pesquisas para a compreensão do processo de escolarização e o fazer artístico pertencentes a esta área. Isto possibilita constatar que a dança tem ganhado espaço como prática pedagógica organizada em currículos, e que isso suscita pesquisas, estudos e debates para que realmente essa manifestação cultural possa impactar na formação tanto de docentes como de discentes.

Neste sentido, esta pesquisa inicia sua trajetória na busca de um aprofundamento nas questões formativas dos seres humanos que relacionem dança e corporeidade. Para tanto, buscou-se verificar o que há de pesquisas na área da Educação que relacione o ensino da dança, formação de professores e a corporeidade.

Foi possível observar trabalhos em três vertentes principais, sendo que em alguns casos estas vertentes tratam da intersecção destes pontos pesquisados. Segue abaixo as principais contribuições:

A - Pesquisas que abordam as lacunas na formação inicial de professores: Alves (2005); Marcelino & Knijnlk (2006); Saraiva (2009).

Observa-se na análise destas pesquisas, que para o professor que não vivenciou a dança antes da sua formação inicial há uma relação direta no fato dele não trabalhar com a dança na sua prática pedagógica. Assim, parece fundamental que a formação inicial propicie a vivência e reflexão em dança. Porém, Alves (2005) já aponta a insuficiência de disciplinas na formação inicial de professores de Educação Física que desenvolvam vivências e reflexões em dança.

Por outro lado, Saraiva (2009) atribui importância na análise das experiências anteriores a formação inicial de professores com a dança, no sentido de ampliar vivências e reflexões, em um movimento que proponha a análise crítica da cultura e sua transformação.

Marcelino & Knijnlk (2006) apresentam alguns desentendimentos sobre o campo do conhecimento da dança, que se revela na tensão entre a dança na arte e na Educação Física. O que dificulta a organização deste conteúdo nos processos formativos.

B – Pesquisas que direcionam o trabalho com a dança na formação inicial: Strazzacappa (2001); Ehrenberg (2008); Ugaya (2011).

Observa-se em alguns destes trabalhos que a orientação para a formação de professores tem seu embasamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual apontam o próprio conceito de dança que deve estar presente na escola. Um caminho que articula a dança com o desenvolvimento do ser humano, na “(...) possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade” (BRASIL, 1997, p.73).

Strazzacappa (2001) aponta a relevância da experiência estética na formação do professor, em um movimento que desmistifique o universo da dança e o aproxime da base do próprio movimento humano. Neste sentido acredita que as diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia (2005) e licenciaturas específicas, na qual a formação cultural ganha espaço nas grades curriculares é uma possibilidade de ampliar hábitos culturais destes futuros professores.

Ehrenberg (2008) estrutura em sua pesquisa pontos importantes que deveriam fazer parte do currículo de formação inicial para o futuro professor trabalhar com a dança no contexto escolar. A autora sugere na grade de licenciatura em Educação Física duas disciplinas relacionadas à dança. A primeira delas com o objetivo principal de se entender o que é dança e a segunda como forma de conscientizar o aluno de suas possibilidades de expressão corporal.

Ugaya (2011) contribui com a reflexão da dança na formação do professor quando interpela quanto aos conhecimentos importantes em nossa vida. Destaca o ouvir, o tocar, o cheirar, o contemplar, o degustar como um caminho de reflexão de valores, comportamentos e atitudes expressos em gestos e que ainda permitem uma série de aprendizados e entendimentos do homem e seu mundo.

C - Pesquisas que tratam da corporeidade na vivência com a dança e se relacionam com a formação e prática de professores: Nanni (2008); Kleinubing (2009); Florêncio (2011); Picinini (2011).

Nanni (2008) contextualiza historicamente o percurso da dança na área da educação de diferentes sociedades e acrescenta um sentido filosófico e existencial nesta manifestação cultural. Segundo a autora, as necessidades de uma época são expressas na busca do homem por transcender a sua própria existência e assim, a dança exerce possibilidade de autoconhecimento e adquire potência de harmonizar a razão e a sensibilidade humanas.

Florêncio (2011) analisa a proposta de dança-educação de Nanni (2008), e busca compreender o processo de ressignificação do saber docente em professores que passaram por formação continuada em dança. Ela comprova a fragilidade do embasamento epistemológico da intervenção pedagógica com a dança e se apoia no movimento humano do homem como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

Kleinubing (2009) entende que a dança e o movimento possam se constituir em espaços de experiências significativas na qual construa-se um saber referente a si mesmo e ao mundo. Neste sentido, além da instrumentalização técnica, o professor deve possuir sensibilidade para mediar e direcionar um trabalho criativo com o corpo, na qual ele próprio viverá uma experiência intencional, atribuindo-lhe um significado que é a expressão de sua corporeidade.

Picinini (2011) busca compreender um conceito de educação pela dança através de um diálogo entre corporeidade e estética.

A dança abarca essa possibilidade de desvelar a “corporeidade” expressiva em direção ao outro, pois à medida que o(a) aluno(a) começa a sentir e significar o seu corpo por meio do movimento, passa a perceber-se e perceber o outro, promovendo um contato afetivo e humanizado. (PICCININI, 2011, p. 51)

A partir desta revisão bibliográfica, desvela-se a importância da formação continuada no sentido de aprofundar as vivências, reflexões e compreensões da abrangência da dança enquanto manifestação da corporeidade humana e sua significação nos processos educativos.

A prática docente que propicia a experiência da corporeidade traz em si a possibilidade de conhecer-se, integrar-se e transformar a realidade. Sendo assim, os espaços formativos de professores são possibilidades de contribuir com experiências significativas relacionadas à própria existência. Assim:

(...) a educação aparece como processo-projeto de humanização do sujeito que não seria simplesmente objeto-passivo, mas sujeito-ativo da história e da cultura. Nesse sentido, mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva. (REZENDE, 1990, p. 69)

Um processo de conscientização da condição corporal do ser humano comporta sentido e intencionalidade que se revela em atos. Alcançar esta consciência é uma maneira de libertar-se. “(...) a ação humana será tanto mais livre quanto mais o indivíduo conseguir superar suas próprias contradições, assimilando-as em nível superior de integração.” (GONÇALVES, 1994, p. 88)

Esta reflexão tem um papel fundamental nos ambientes educativos na significação da corporeidade de professores e alunos. Portanto, entende-se que experiências são mediadas por professores e suas reflexões quanto a sua existência. A dimensão cultural e social do ensino da dança está imbricada diretamente na percepção e valoração do professor em relação a sua própria vivência corporal.

(...) muito mais que certas habilidades, é necessário que o/a professor/a tenha sensibilidade para mediar e direcionar o trabalho, no qual ele/a próprio/a pode (e deve) estar vivenciando a experiência da descoberta do movimento, atribuindo-lhe um significado, um sentido que é a expressão da sua corporeidade. (KLEINUBING, 2009, p.89)

Neste sentido a formação continuada pode ser um espaço para o desenvolvimento de processos de reflexão de professores a respeito de sua corporeidade e de suas práticas com a dança.

Ugaya (2011) fala da sua própria experiência em relação à formação continuada quando relata que sua prática pedagógica foi e continua se construindo no decorrer de cada dia juntamente com alunos, com a participação em cursos, oficinas, congressos e encontros.

Na mesma direção, Nóvoa (1992) fala da importância da formação continuada como forma de capitalizar novas experiências nas redes de trabalho e como investimento da transformação qualitativa do ensino.

Resultados obtidos

Com o andamento dos estudos desta pesquisa, revela-se a necessidade da formação continuada que relacione à corporeidade intrínseca a dança, já que a formação inicial nem

sempre traz esse aprofundamento nas questões que permeiam a dança que carrega sentidos e intencionalidades da existência humana.

Os períodos formativos ganham uma relação com a própria história e prática do professor, diminuindo as distâncias entre a teoria e a prática, entre as experiências e as sistematizações do processo ensino-aprendizagem.

O rompimento necessário para avançar na percepção do próprio ser que compõem e dialoga com o mundo passa por uma educação que propicie experiências significativas, que englobem os sentidos que compõem o ser corpóreo – o ser humano.

As aulas de dança ganham assim, um novo sentido, uma nova possibilidade, uma experiência significativa e intencional na qual a cultura humaniza e transforma a realidade.

Espera-se a partir daí, com a coleta de dados em grupo que participou de formação continuada em dança compreender de maneira mais significativa a experiência e vivência destes professores.

Considerações

Estudar uma manifestação cultural como a dança é penetrar na própria história humana, na qual experiências são compartilhadas e a formação transcende os espaços formais educativos. Larrosa expressa o processo formativo assemelhando-o ao processo de uma viagem. Toda viagem é precedida por uma organização e apresenta uma direção para algo que ainda não se sabe bem o que esta por vir.

Nas palavras de Larrosa, a viagem “(...) abre-se com um enigma e com uma prova de iniciação. O enigma, representado pela janela cega, é um signo que, ao ser decifrado, dará a orientação da viagem”. (2010, p. 66)

É nesta direção que esta pesquisa busca decifrar este signo e compreender a formação como significação da corporeidade humana, da própria maneira de ser e estar no mundo.

Gonçalves (1994) colabora com a direção desta pesquisa quando apresenta seus estudos, que se embasam na filosofia de Merleau Ponty, na qual a autora ressalta que a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e atribui este fato as características dos próprios conteúdos e dos métodos de ensino. Reforça que os conteúdos e métodos são colocados em um mundo diferente daquele que os sujeitos vivem e pensam com seu corpo.

O modelo cartesiano do cogito desenvolvido por René Descartes: penso logo existo é a lógica que permeia os processos formativos das comunidades humanas. Merleau Ponty desorganiza esta ordem quando inverte este cogito, que passa a ser: existo logo penso.

Assim, a existência humana se objetiva na materialidade do ser humano, esta materialidade é o corpo, instrumento da existência. O corpo percebe o mundo pelos sentidos e é através dele que se pensa e reflete em um processo consciente. A formação humana é possibilidade de consciência de um mundo que se apresenta e ao mesmo tempo se constrói pela atividade humana.

Referências

ALVES, L. G. A dança e a formação dos/as professores/as no Ensino Fundamental do município de Itajaí/SC. 2010, 110f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desporto, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

BARRETO, D. Dança...: ensino e possibilidades na escola. 3ªEd. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p

CARMO, P. S. Merleau Ponty uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

EHRENBERG, M. C. Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão. 2008. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

FLORENCIO, S. Q. do N. O ensino da dança na Educação Física escolar: ressignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação.2011, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física associado da Universidade Federal de Pernambuco e da Paraíba, Recife, 2011.

GARAUDY, R. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação. Campinas, SP – Papirus, 1994.

KLEINUBING, N. D. A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidades da Educação Física no Ensino Médio. 2009, 136f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. 5ª edição, Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

MARCELINO, E. P.; KNIJNLK, J.D. A escola vai ao baile? Possíveis relações entre dança e Educação Física na escola. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.5, número especial, p. 65-72, 2006.

MERLEAU – PONTY, M. Fenomenologia da percepção. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NANNI, D. Dança-Educação - pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: 5ª edição: Sprint, 2008

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____, Os professores e sua formação. São Paulo, SP: Instituto de inovação educacional e autores, 1992. p. 17-33.

PICCININI, L. O corpo vivido e a Dança: possibilidade de ressignificação da corporeidade na Escola. 2011, 109f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009

REZENDE, A. M. Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

SARAIVA, M. do C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: A pesquisa da Educação Estética. Revista Brasileira Ciência do Esporte. Campinas: v.30, p.157-171, maio 2009.

SILVA, C. F. Por uma história da dança: Reflexões sobre as práticas historiográficas para a Dança, no Brasil contemporâneo. 2012, 121 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Salvador. 2013.

UGAYA, A. S. A dança na formação docente em Educação Física. Orientador: Jorge Sérgio Pérez Gallardo. Campinas, SP: (sn), 2011. Tese de doutorado – Faculdade de Educação Física, UNICAMP

O ato de ler sob a ótica do materialismo

Rosangela Miola Galvão de OLIVEIRA¹
Sandra Aparecida Pires FRANCO²

Saber ler vai muito além da decodificação dos signos. As atividades reprodutivas presentes em grande parte dos livros didáticos proporcionam aos estudantes uma visão errônea do que é ler. Este fato se agrava quando docentes desvinculados de uma corrente teórica que fundamente seus trabalhos, utilizam os textos para o simples exercício da fonética, da cópia, para extração de dados. A complexidade da leitura necessita ser disseminada no ambiente escolar pautada na formação integral do aluno como enfatiza o Materialismo. Para os estudiosos desta corrente a leitura é uma atividade social permeada de intencionalidades, na qual o ato de ler se faz mediante o entendimento dos diferentes determinantes presentes nos textos e na relação que o leitor faz com a realidade que vivencia.

A pesquisa é um recorte da dissertação do Mestrado em Educação, em andamento, no qual houve a utilização de testes de leitura crítica para os alunos com o uso de vários gêneros textuais, dentre eles: a poesia, a música, o vídeo e as *charges*. Sendo o resultado destas atividades de leitura expostas neste artigo.

Para um melhor entendimento da investigação, o artigo foi dividido em duas sessões. Na primeira sessão será trabalhado o processo de leitura na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético como forma de superação da leitura superficial que muitas vezes o homem realiza. Na segunda sessão constam as atividades de leitura dos gêneros textuais e os resultados obtidos com a aplicação das atividades de leitura crítica com estudantes do Ensino Fundamental.

A leitura a partir de uma visão emancipadora

A história da leitura segue os mesmos passos que a evolução da humanidade. No livro “*Uma História da Leitura*” de Albert Manguel (1997) a primeira frase utilizada pelo autor denota o entendimento do autor sobre o processo de leitura no qual “[...] lemos para compreender, ou para começar a compreender.” Esta concepção revela a sutileza e ao mesmo tempo a importância da leitura para a inserção do homem como ser social, pois somente a partir da compreensão é que podemos conceber o conhecimento sobre algo. Outra percepção que de princípio traz a obra se refere ao ato de ler. Para o autor a leitura é um processo “[...] cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.” (MANGUEL, 1997, p. 33).

¹ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: rmgalvao2012letras@gmail.com.

² Professora Doutora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057.970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

Eixo Temático 03: Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Para Lajolo (1997, p. 53) “[...] ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal.” Fato que revela a complexidade do processo de leitura e a importância do meio social como referência de conhecimento, que desvela o sentido do aprendizado, ou seja, que a aprendizagem se faz do coletivo ao individual.

Para Rezende (2009, p. 247) “A interação do texto frente aos conhecimentos prévios do leitor permite a construção de sentidos, novos conhecimentos, que ampliam os quadros de referência do leitor.” Desta forma, quanto mais contato com a leitura mais conhecimento o leitor se apropria, um saber cumulativo que será utilizado sempre em leituras futuras.

A leitura e a escrita são processos que necessitam promover a transformação do homem, no sentido de desenvolver a consciência e não somente sirva para a formação de mão de obra para o trabalho (REZENDE; FRANCO, 2013). Mesmo que a escola ainda exerça um papel secundário para a formação do ser, ela é considerada essencial para a apropriação da linguagem e o desenvolvimento humano. O sistema de ensino “[...] ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade.” (SAVIANI, 2009, p. 59).

Ler não é uma atividade automática, mas uma construção entre a imagem e o significado, ou seja, o que ela representa naquele contexto. Para Manguel (1997) o esforço individual da leitura está atrelado às regras de linguagem da comunidade na qual pertence o leitor, ou ainda, na qual quer inserir-se, sendo para isso necessário um “[...] processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54). Para Rezende (2009, p. 34, grifo do autor) “[...] leitura é pensamento e o conteúdo de uma expressão está, ao menos em parte, ‘dentro do leitor’. Ou associamos o que lemos ao que já conhecemos ou não faz sentido o que lemos”. Para a autora, a leitura torna-se significativa a partir das interações que o próprio leitor faz com as leituras anteriores, sendo esta leitura vinculada a compreensão, pois compreender é primordial para que se atribua significados ao texto (REZENDE, 2009).

Segundo os estudos de Souza e Giroto (2013) as práticas significativas com textos em sala de aula contribuem para o ensino da leitura, e, subsequentemente, para a formação do sujeito leitor, sendo o professor o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. Para estes autores, o processo de leitura pode ser dinamizado se os alunos possuírem conhecimento de estratégias de leitura, que auxiliam o leitor mesmo antes da leitura e durante a mesma, pois “[...] a mobilização de conhecimentos prévios permite inferências conscientes na busca da compreensão pelo contexto e pelas informações sobre o autor, características das personagens e suas ações.” (SOUZA e GIROTTO, 2013, p. 63). Para estes estudiosos quanto mais distante de significado for à leitura, mais distante ainda será o interesse e o entendimento da necessidade de ler.

O processo de leitura silenciosa para Luria (1987) e Vigotski (1960) proporciona maior compreensão ao aluno do que está escrito no texto. A leitura em voz alta e a leitura devagar acabam por dificultar a formação do bom leitor. Para Rezende (2009) o hábito de ler muito devagar, que satura o sistema visual, compromete a compreensão do aluno.

No que tange a condições necessárias para as práticas de leitura, a pesquisa de Ferreira e Padilha (2012) expõe que a “[...] nossa capacidade de falar é biológica, mas o que e como falamos e aprendemos a falar é cultural.” (FERREIRA e PADILHA, 2012, p. 2). Na pesquisa realizada por estes estudiosos houve o entendimento de que o significado das palavras evolui sendo seu significado dinâmico e dependente do contexto de produção.

Desta forma, cada uma das disciplinas do currículo possui uma “[...] linguagem própria que necessita ser apreendida, internalizada.” (FERREIRA e PADILHA, 2012, p. 11).

Para Adolfo (2007) o caráter histórico é essencial quando se busca a verdade em um texto, o que leva a compreensão daquilo que se lê, por isso para ele “fazer uma leitura é presentificar um passado por mais remoto que ele seja, é vivificar uma época por mais distante que ela esteja da nossa condição histórica”. Esta concepção de leitura evidencia a importante participação do leitor no momento da interpretação de um texto, que por meio da leitura dá continuidade ao processo criador do autor, pois para Manguel (1997, p. 112) “[...] o texto é inacabado deixando espaço para o trabalho do leitor”. Mesmo assim, deve-se lembrar de que a autoridade do leitor não é ilimitada, ela esbarra nos limites de interpretação, segundo Umberto Eco (1990, p. 17) “[...] os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto.”

Para Adolfo (2007, p. 29) “mesmo quem nunca leu ou quem lê muito pouco traz em si uma plenitude de experiências literárias adquiridas no contato com seu mundo circundante [...]”, que está repleto de gêneros que embasam seu pensamento e o conduzem a uma interpretação daquilo que ouve. Entretanto, quando se lê um texto, a própria língua torna-se uma barreira. Para vencê-la, o leitor recorre às apropriações anteriores, ao dicionário mental com as possíveis definições, significados, para o contexto em questão.

Para Saraiva e Costa-Hubes (2011, p. 1), as reflexões do docente acerca da alfabetização contribuem para o entendimento de que “[...] o conhecimento é resultante das objetivações humanas”, e este trabalho de conscientização precisa estar presente neste momento do ensino, por isso o ensino da língua deve basear-se no uso real da mesma, por meio de textos, materializados nos diferentes gêneros textuais. Para estes estudiosos a escola ainda pode ser considerada disseminadora do ato de ler. Para Gasparin e Verdinelli (2006) a formação do sujeito crítico deve ocorrer nas escolas, com o professor no papel de mediador do conhecimento.

Para Bakhtin (1988) a língua representa acesso e limite social, sendo a leitura fundamental nas relações sociais, na apropriação de conhecimentos, mas quando não se possui esta noção do que é leitura, o que nos leva a ler? “[...] lemos para descobrir o final, pelo prazer da história, não pelo prazer da leitura em si. Lemos buscando como rastreadores, esquecidos de onde estamos. Lemos distraidamente, pulando páginas. Lemos com desprezo, admiração, negligência, raiva, paixão, inveja, anelo.” (MANGUEL, 1997, p. 340).

A explicação do que é ler vai além do mero entendimento da estrutura linguística, pois a leitura possui finalidades diversas, sentimentos diversos, momento em que cada pessoa possui um objetivo, uma intencionalidade, que servirá sempre como aprendizado para outras leituras. A resposta a questão do que seja ler é muito complexa e envolve o entrelace entre a teoria e a prática. Portanto, uma leitura não se faz só com o sentimento ou somente com a razão, ela envolve sensação e intuição, também avaliação e reflexão, para que então se possa compreender.

A atividade leitora na visão crítica

As atividades de leitura expostas foram realizadas com seis turmas de alunos do ensino fundamental fase II, sendo quatro turmas do 8º ano escolar e duas do 9º ano escolar. O critério para seleção das turmas de alunos foi a participação dos docentes no programa OBEDUC intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”. As frases selecionadas dos alunos seguem o critério de originalidade, ou seja, sem a descrição de partes dos textos apresentados. Os alunos são identificados por letras, sendo que cada letra não corresponde ao mesmo aluno na análise dos diferentes textos, pois a intenção é observar a compreensão da totalidade de entendimento dos alunos e não cada aluno individualmente. Cada turma realizou as atividades em duas aulas geminadas.

A análise dos quatro gêneros: charge, vídeo, música e poema, baseou-se na compreensão dos alunos dos temas propostos e a observação da relação da temática dos textos com os diferentes determinantes de cada discurso, tais como: social, político, econômico, cultural, psicológico, étnico, afetivo.

A primeira atividade realizada com os alunos foi a leitura e a escuta da canção “Comida” do grupo musical “Titãs”. Os alunos assistiram um vídeo clip da canção e acompanharam a escuta com a letra da canção. Em seguida, os alunos foram convidados a escrever o entendimento da letra da música e os possíveis determinantes presentes na letra da canção. Vale lembrar que os trechos transcritos dos dizeres dos alunos são literais. Para a análise de cunho qualitativo, do total de alunos participantes, foram selecionados os dizeres que não contemplavam apenas descrições e sim a opinião dos alunos sobre a temática da música.

A primeira observação dos dizeres se refere à percepção dos alunos sobre a necessidade do homem que vai além da comida, da alimentação, das necessidades básicas de sobrevivência. Por isso, a presença das palavras: *viver, sonhar, vontade, felicidade, carinho*, que demonstram sentimentos humanos necessários à vida expostas por alguns estudantes. Também, as críticas à estrutura política, econômica, porque não basta trabalhar, mas ser bem remunerado para que os homens não fiquem “[...] *cansados e tristes por ganhar pouco*”, como alega o aluno AE. Ao governo vem a mensagem do aluno AF de que “[...] *queremos segurança, moradia e etc.*” Uma das formas para conquistar esta condição vem do aluno AG que diz da necessidade de “[...] *mudar os políticos e cuidar do meio ambiente*”. Mudança que também requer atitude das pessoas que estão pouco sociáveis segundo o aluno AH e “[...] *só querem saber de comer e dormir*”. Nos dizeres ainda é possível encontrar a consideração com relação aos direitos humanos, os quais não estão sendo garantidos às pessoas, pois de acordo com o aluno AJ “[...] *nos temos direito de ter e agente quer*”. Observa-se ao final que o aluno AM fala sobre a questão do consumismo que segundo o aluno é prejudicial porque afeta a liberdade, e ainda a consideração do aluno AI na qual precisamos de liberdade “*sem ser oprimido pelo sistema*”.

O mesmo tipo de análise qualitativa foi realizada no gênero poema. Os alunos foram submetidos a leitura do poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade, e depois foram convidados a escreverem seus entendimentos sobre o poema e os apontamentos dos determinantes do discurso presentes na leitura. Observa-se as primeiras considerações dos alunos AA, AB, e AC, que demonstram o entendimento de que seja errado o uso da moda como forma de identificação do ser humano. Para eles o uso de algumas marcas é desnecessário, sendo para o aluno AA lastimável ao ser humano “*gastar dinheiro só para ter status e um pouco de fama é falta de tempo e dinheiro jogado fora*”.

Esta atitude segundo o aluno AB, acaba por “*negar sua identidade*”, pois seria uma ação na qual se “*anuncia a marca da calça para por e não ganha nada*”, segundo o aluno AC.

Entretanto, é possível encontrar opiniões contrárias àquelas dos primeiros três alunos, nas quais o uso de roupa de marca seria uma atitude necessária para a autoestima do estudante que se torna “*popular*” no entender do aluno AE. Os alunos AF e AG não concordam com o poema, pois não se consideram produtos, por isso não se consideram como “*anuncio*”, porque não são “*mercadoria*” são “*umano e cidadão*”. O aluno AI discorda totalmente da crítica do poema e diz que “*temos que andar na moda*”, então o uso de etiquetas se faz necessário em sua opinião.

A maioria dos estudantes fez a descrição de partes do poema, ou seja, apenas copiaram trechos que consideravam mais significativos, o que lhes bastou como representação de seus pensamentos. Do aluno AI ao aluno AR os dizeres em síntese refletem a preocupação com o comportamento social das pessoas e o consumismo. Para isto consideram que a moda seja “*um logotipo*”, utilizado com “*certa obrigação*”, que reflete “*o que os outros querem*”, acarretando a perda da identidade, pois “*visto o que não sou*”, ou seja, as pessoas se comportam no intuito de “*ser aceito*” pela sociedade. Ainda, observa-se o dizer do aluno AS que representa uma parte dos alunos que não entenderam nada do poema. Este comportamento pode ser resultado da alienação vivenciada por muitos jovens que consideram o consumismo normal.

O terceiro gênero utilizado nos testes de leitura crítica foi o vídeo. Este vídeo utilizado teve como objetivo observar a leitura visual dos alunos do poema “*Eu etiqueta*” anteriormente exigido na forma de leitura escrita. Muitos alunos haviam no teste de leitura anterior transcrito partes do poema, ou ainda, respondido que não haviam entendido. Sendo assim, esta foi uma forma de verificar o entendimento dos estudantes participantes de maneira diferenciada.

Observa-se que os alunos passaram a entender o poema quando o aluno AA diz que o “[...] *poema fala sobre roupa de marca*”. Alguns alunos como os alunos AF, AG, AH e AI, concordam que o vídeo está certo, no sentido de mostrar que existe um exagero no uso de marcas de roupas, mas consideram que seja necessário o uso destes produtos, pois “[...] *eu acho que nós podemos usar*” e inclusive “[...] *sem essas coisas não conseguimos viver*” e ainda os que afirmam que sem o consumismo nós “[...] *morreremos*”.

As transcrições das demais respostas demonstram que os alunos entendem que a mensagem do vídeo está relacionada ao consumismo, o aluno AJ considera que somos “*todos [...] marionetes da moda*”, e como consequência do consumismo nos transformamos em “[...] *meio que escravo da moda o ser humano não vive sem comprar, mesmo que não necessite do objeto [...]*” como declara o aluno AM. A identidade do ser humano é afetada para o aluno AN, o qual diz que “*ficamos todas parecidas usando a mesma roupa.*” Em resumo o aluno AP considera que o vídeo mostra que “[...] *somos usados para a divulgação de marcas e produtos vivemos em uma sociedade consumista e ligada muito a moda.*” Nos dizeres dos alunos é possível observar as dimensões: social, quando se questionam sobre a formação da identidade, a econômica quando falam sobre o consumismo e a histórica quando o aluno AR relembra o modo de agir das pessoas em tempos anteriores, quando diz “*tínhamos um pensamento próprio [...] não eramos tão consumistas [...] agora somos manipulados pela mídia [...].*”

O quarto gênero utilizado nos testes de leitura foi a *charge*. Foram apresentadas aos alunos três *charges* de temáticas atuais. Após a leitura de cada *charge* os alunos foram

convidados a relatar por escrito as temáticas de cada *charge*, assim como as possíveis dimensões presentes em cada uma delas.

Na primeira *charge* que trata sobre os avanços tecnológicos. Na *charge* uma jovem entra em uma loja e compra um modelo de celular, ao sair da loja, a compradora percebe que foi lançado naquele momento outro modelo mais atual que o celular que acabara de comprar. Percebe-se que os alunos apresentam grande dificuldade em relacionar o tema da *charge* com alguma dimensão do discurso, é possível observar este fato no pouco número de considerações diferenciadas feitas pelos alunos, sendo que a grande maioria optou por descrever a imagem da *charge*.

Dos poucos relatos transcritos observa-se que os alunos relacionaram a *charge* ao avanço da tecnologia e ao consumismo que este fato proporciona, pois “o avanço da tecnologia e grande” considera o aluno AA. Os alunos AB e AD foram os únicos a identificar e expor em suas respostas uma dimensão, a econômica, quando dizem que “[...] é um tema econômico [...]” e “esta falando sobre economia”. Dos alunos AE ao AJ a relação realizada ficou por conta do consumismo e da alienação, momento no qual as pessoas mesmo sem necessidade consomem produtos que não agregam ou produzem sentido para a real obtenção do mesmo, quando dizem que o consumismo conduz a pessoa “[...] a ficar sem dinheiro porque quer ficar atualizada”, ou ainda quando “[...] estamos submetidos a gastar o nosso dinheiro a cada dia que sai um novo produto”, enfim conduz “a ansiedade de comprar, sem necessidade.”

A segunda *charge* traz a imagem de uma família pobre sentada na calçada da rua. Neste contexto o marido lê para a mulher um trecho da constituição do Brasil. Para os alunos participantes a *charge* possui como temática os direitos constitucionais. Para analisar a *charge*, os alunos se apegaram à parte escrita, que na maioria das respostas foi reproduzida pelos alunos. Outros alunos fizeram uma leitura apenas da imagem transcrevendo o que viam como resposta da atividade.

O aluno AA considera com um pouco de insegurança que a *charge* seja política, pois escreveu um ponto de interrogação após a palavra “Político? Por que fala sobre as moradias do brasil”, e relaciona o fator político a questão dos direitos a moradia dos cidadãos. O aluno AC também considera que a *charge* seja política quando diz que “[...] é um tema político porque eles estão sem casa.” Os outros alunos estão mais atrelados ao tema direitos quando utilizam as frases: “[...] todos os brasileiros devem ter moradia e uma boa alimentação” (aluno AD), “todos tem direito a escolaridade” (aluno AG), “[...] fala dos direitos que as pessoas tem mas não conseguem [...]” (aluno AH).

A terceira *charge* traz a imagem de um casal de pais que se comunica com o filho dentro de casa através do computador. Na atividade da terceira *charge*, os alunos participantes ora descreveram a imagem da *charge*, ora faziam menção à parte escrita do gênero que em geral era um resumo do que estava escrito. Percebe-se nos dizeres dos alunos a preocupação com o uso excessivo do computador, o que segundo os alunos afeta o convívio social, pois os jovens estão “[...] esquecendo daquelas que estão por perto” (aluno AA), ou ainda “[...] nos afasta das pessoas [...]” próximas (aluno AB).

O vício do uso do computador pode ser observado nas falas do aluno AC, quando diz que esta geração não quer sair “para fazer nada”, ou ainda do aluno AD que considera que os jovens estão “deixando tudo pra ficar na internet”. O resultado é o sedentarismo como afirma o aluno AF, “pessoas sedentárias [...]” que “[...] esquece de fazer exercícios” diz o aluno AJ. E também o social, que seria então uma dimensão expressa

pelos alunos AH quando escreve que “*as pessoas estão menos sociais*”, “[...] *não leva uma vida social*” (aluno AE).

Considerações finais

A linguagem é essencial para o desenvolvimento do ser humano afirma Vigotski (2010) e a leitura seria o dinamizador deste processo, pois quanto mais leitura o homem possui, mais referência de mundo o homem possui (REZENDE, 2009). Entender o processo de leitura a partir de uma visão emancipadora, pode proporcionar ao docente a melhoria das metodologias e dos planejamentos escolares.

No contexto do Materialismo, a leitura promove a superação do homem no que concerne ao desvelamento das intencionalidades do discurso e a compreensão real do texto. Para tanto, faz-se necessário que o estudante realize a inter-relação entre os conhecimentos científicos conquistados no ambiente escolar com a ajuda do professor mediador e os diferentes determinantes, tais como: social, psicológico, político, cultural, econômico, para que ao final da leitura haja a compreensão do todo, ou seja, ocorra a atividade leitora que dinamiza o processo de memória, pois segundo Luria (1987) o homem somente memoriza aquilo que compreende.

As atividades buscaram observar o entendimento dos alunos sobre os quatro gêneros apresentados, com o objetivo de verificar o ato de ler crítico dos estudantes. Os resultados dos dizeres dos alunos indicam que eles não possuem conhecimento dos diferentes determinantes presentes nos textos e por isso realizam uma leitura que pode ser considerada superficial. Apesar da variedade de gêneros apresentados, poucos estudantes demonstraram em suas escritas, um conhecimento mais profundo das temáticas apresentadas, a maioria optou por frases do senso comum, ou ainda, pela descrição ou cópia de partes dos textos. Portanto, nota-se a necessidade de um trabalho docente que possa promover a melhoria da leitura crítica dos alunos.

Referências

ADOLFO, S. P. Literatura e visão de mundo In: REZENDE, L. A. (org.) **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007. p. 25-36.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, W. **O narrador**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ECO, U. *Os Limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FERREIRA, M. C. C. PADILHA, A. M. L. **Condições reais e necessárias de leitura, compreensão e produção de textos de alunos do Ensino Médio**. s/p. 2012.

GASPARIN, J. L.; VERDINELLI, M. M. **Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** s/p. 2006. p. 1- 6. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss18_06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

REZENDE, L. A. **Leitura e formação de leitores vivências teórico-práticas.** Londrina: Editora EDUEL, 2009.

REZENDE, L.A. FRANCO, S.A.P. Formação de professores e de leitores: considerações a partir de dizeres de alunos. **Revista Impulso.** Piracicaba. 23(56), p. 21-33, jan.-abr. 2013. ISSN Impresso 0103-7676 ISSN Eletrônico 2236-9767.

SARAIVA, M. A.; COSTA-HÜBES, T. C. Análise do processo de aquisição da leitura e da escrita em turmas do 1º ano do ensino fundamental. In. Anais Eletrônicos **14ª jornada regional e 4ª jornada nacional de estudos linguísticos e literários: 'As Línguas em Diálogo: Desafios e Perspectivas na Atualidade.** Marechal Cândido Rondon/PR: UNIOESTE, 2011. ISSN 2237-3292.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOUZA, S. P. GIROTTO, C. G. G. S. Modos de ler e ações de leitura. RPD – **Revista Profissão Docente,** Uberaba, v.13, n. 27, p. 57-70, jan/jun. 2013 – ISSN 1519-0919 Dossiê: Leitura - perspectivas teóricas, práticas e formação de professores.

VIGOTSKI, L. S. **Obras esgotadas Tomo III.** Moscou, 1960. Disponível em: <www.taringa.net/perfil/Vygotsky>. Acesso em: 11 mar. 2015.

Contexto escolar, leitura e ação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Rosangela Miola Galvão de OLIVEIRA¹

Sandra Aparecida Pires FRANCO²

Elza Tie FUJITA³

Nos últimos anos, a temática educação e leitura vem sendo tratada e problematizada por intelectuais do assunto, institutos de pesquisa, universidades e por órgãos internacionais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), ONU (Organização das Nações Unidas). Estes órgãos apresentam propostas para a política educacional baseadas em dados coletados junto às instituições de ensino e, principalmente, das avaliações externas, no caso do Brasil, dos índices educacionais obtidos por avaliações entre elas, a Prova Brasil, que direcionam inclusive a reformulações do currículo escolar.

Sabendo que muitas vezes os dados coletados pouco refletem as realidades escolares, o trabalho pretende apresentar a importância de conhecer o objeto de estudo, no caso o déficit de leitura na Educação Básica, antes de planejar uma intervenção, que venha a contribuir para a transformação da realidade enfrentada.

Na constituição do projeto de intervenção, primeiro organizou-se uma equipe de colaboradores e bolsistas integrados ao Observatório da Educação – OBEDUC, que é um programa do Governo Federal destinado a fomentar as pesquisas em Educação, à integração Universidade-Escola, e no desenvolvimento de projetos de pesquisa que articulam o uso da teoria na prática docente. Após a constituição do grupo responsável pelo projeto de intervenção, o segundo passo foi de compor um quadro analítico sobre a escola investigada. Para tanto, partiu-se do cenário externo, da visão caótica sobre o objeto, com os resultados da Prova Brasil, para depois observar o contexto escolar interno, para que ao final se tenha uma visão de totalidade da carência de leitura dos estudantes.

O artigo foi dividido em três seções. Na primeira seção expõe o conhecimento sobre o IDEB a fim de conhecer mais sobre este instrumento de avaliação externa. Na segunda seção são explanadas as considerações da Pedagogia Histórico-Crítica para a ação docente e na terceira seção estão expostos os resultados das coletas dos instrumentos.

Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)

¹ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: rngalvao2012letras@gmail.com.

² Professora Doutora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057.970. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

³ Aluna de mestrado, departamento de educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, CEP. 86010-450, Londrina-PR, Brasil. E-mail: elzafj@gmail.com.

O IDEB surgiu com o intuito de verificar a qualidade do ensino nas instituições educacionais. O índice possui como base para seus cálculos o índice de aprovação escolar, obtido por meio do Censo Escolar realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP e o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas (Prova Brasil ou Saeb). A combinação destes dois fatores possui a intenção de observar o tempo de conclusão de uma etapa de ensino (reprovação, aprovação e abandono), e também os conhecimentos adquiridos pelos alunos no período de formação na Educação Básica, que pode ser dividido em: primeira fase da Educação Básica (do 1º ao 5º ano escolar); segunda fase (do 6º ao 9º ano escolar) e Ensino Médio Regular (1ª a 3ª série) com o objetivo de alcançar 6,00 pontos (em uma escala de zero a dez) em 2022, como média nacional.

A taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino mais os desempenhos dos alunos nos exames padronizados fornecem os índices do IDEB de cada escola. Este valor é apresentado a cada dois anos e serve como medida para políticas de intervenção do Governo Federal. Para o melhor entendimento deste indicador, o trabalho de Fernandes (2007) apresenta a formação do IDEB e dos indicadores que o compõem.

O Saeb, um dos componentes do IDEB, é composto por três avaliações: Ana, Aneb e Anesc (Prova Brasil). A Avaliação da alfabetização – Ana é destinada para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo censitária e com o objetivo de investigar o nível de alfabetização dos alunos desta fase escolar. A Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, mede o desempenho dos estudantes a nível amostral, por isso seu resultado fornece índices somente a nível de Brasil, regiões e unidades da Federação e não específicos por municípios. Também promove estudos que verificam os sistemas e redes de ensino por meio de questionários, desde 1995 (PDE/SAEB, 2008). A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anesc, conhecida como Prova Brasil, é aplicada a cada dois anos. Na sua formulação estão questões sobre: Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). As avaliações da Prova Brasil se destinam aos alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental Fase I (5º ano) e da Fase II (9º ano) da rede pública de ensino. O objetivo desta avaliação segundo o órgão competente está além da busca por melhor qualidade de ensino, mas também “redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (PDE/SAEB, 2008, p.8).

Após um longo histórico de propostas de avaliações e implantação de programas avaliativos no Brasil que datam de 1985, o Saeb instituído em 1988, tinha como função proporcionar ao Governo subsídios para a formulação, reformulação e monitoramentos de políticas públicas (PDE/SAEB, 2008). A primeira avaliação ocorreu em 1990. Em 2005, nasce a Prova Brasil e desde 2007, Saeb e Prova Brasil trabalham em conjunto, fornecendo dados censitários ao INEP, devido ao uso da mesma metodologia aplicada em suas avaliações. A Prova Brasil está atrelada aos municípios e o Saeb às unidades da federação e para o País.

Sobre a compreensão leitora, a Prova Brasil procura trazer em suas questões um arcabouço de textos de diferentes gêneros com complexidades diversas e temas variados. Esta diversidade é compreendida pelo órgão que compõe a Prova Brasil como um recurso para avaliar os diferentes níveis de competência leitora dos alunos, pois “o importante é entender que os textos que são lidos pelos estudantes que realizam a Prova Brasil, foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra.” (PDE/SAEB, 2008, p. 12). A proficiência é medida em dez níveis,

em uma escala que vai de 0 a 500. O foco pela leitura na avaliação da Língua Portuguesa é justificado por considerar esta competência importante para a formação do cidadão, para eles a leitura “é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.” (PDE/SAEB, 2008, p.21).

A pedagogia histórico-crítica e a ação docente

Tomando como referência os pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que o sujeito se constitui a partir das relações sociais que são estabelecidas mediante ao contexto social no qual está inserido. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é uma forma de acesso à cultura intelectual que é desenvolvida de forma sistemática e intencional, no qual o acesso ao saber sistemático é o que permite a participação na sociedade.

Saviani e Duarte (2012) explicam que a educação tem por finalidade a formação humana enquanto processo. Desta forma, para que o processo de formação humana se concretize por meio da educação se torna necessário considerar o homem histórico enquanto síntese das relações sociais. Destarte, Saviani (1995) destaca que a instituição escolar tem como objetivo principal produzir “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1984, p. 2).

Sendo assim, a escola tem a função de socializar intencionalmente a todos os indivíduos elementos culturais necessário à constituição da humanidade. Neste contexto, para que uma escola desempenhe bem sua função é necessário que se priorize a transmissão-assimilação do saber sistematizado. No que concerne à linguagem, para Vigotski (2010, p. 125) “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”, isto revela a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem mais sistematizado realizado pelas instituições escolares. Sendo que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.” (VIGOTSKI, 2010, p. 143). Assim, somente ocorrerá a apropriação da linguagem quando o aluno puder relacionar que o saber escolar é pré-requisito para outros aprendizados ao longo da vida.

Desta forma, a leitura se torna instrumento de acesso dos alunos aos conhecimentos científicos sistematizados pelo professor. Neste contexto, ao docente cabe o trabalho com a leitura que desvela as várias intencionalidades dos discursos, que podem ser denominadas segundo Saviani (2012) de dimensões. Os entendimentos das dimensões dos discursos proporcionam ao discente uma visão mais ampla, o ir além da superficialidade do texto, pois revela nas produções textuais as dimensões tais como: históricas, políticas, econômicas, psicológicas, éticas, culturais, que contribuem para o entendimento do todo, ou seja, do saber que inter-relaciona o contexto aos múltiplos fatores que o envolvem. Sendo assim, a leitura na perspectiva da Pedagogia Histórica Crítica promove a inserção do sujeito ao meio em que vive, sendo esta posição de cunho participativo e não contemplativo.

Saviani e Duarte (2012) enfatizam a importância da transmissão de conceitos clássicos, ou seja, os conteúdos que permanecem historicamente e que servem de referências para as gerações futuras enquanto elemento fundamental para o processo de humanização do sujeito. O acesso ao clássico permite compreender o contexto no qual o homem está inserido, “o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade

própria do gênero humano.” (SAVIANI; DUARTE, 2012 p. 31). Importante salientar que o trabalho educativo deve ser uma atividade intencional e dirigida e com uma finalidade específica a fim de promover o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Saviani (2012) explica que a apreensão do conhecimento do todo compreende dois momentos no qual parte-se do conhecimento empírico, ou seja, a visão sincrética, caótica e imediata do objeto para a partir desta representação por meio da análise se chegar às abstrações e as determinações mais simples. Sendo assim, é por meio da mediação escolar que ocorre a passagem do saber cotidiano para o saber sistematizado por meio de um movimento dialético no qual a ação pedagógica possibilita “que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.” (Saviani, 1995, p. 27).

Nesta perspectiva Saviani (2000) enfatiza que o primeiro passo deve ser a prática social comum do qual participam professor e aluno a fim de articular a prática pedagógica com o contexto social no qual os alunos estão inseridos. O segundo passo consiste na problematização do conteúdo, no qual procura-se detectar as questões que necessitam ser resolvidas e o conhecimento que é necessário dominar. A seguir, o docente deverá instrumentalizar o aluno por meio de elementos teóricos e práticos para que o mesmo possa equacionar os problemas detectados inicialmente e chegar a “catarse” que seria a incorporação dos elementos culturais que permitirá ao aluno transformar o meio social pela prática social. Este método consiste em levar o aluno da síncrese à síntese por meio da mediação da análise.

Assim, o educador deve ter uma visão clara e sistematizada acerca do ponto de partida, dos objetivos que pretende alcançar e dos meios que serão utilizados para atingir levar o aluno da síncrese à síntese. É de suma importância planejar as ações educativas, pois o ato educativo envolve intenções e intencionalidade, ou seja, contribuir para o desenvolvimento pleno do educando no que concerne a uma formação humana para o exercício conscientemente da cidadania a favor da democratização da sociedade.

Contexto escolar e a necessidade da leitura

Para entender o contexto escolar da instituição pesquisada, primeiro foram analisados os índices do IDEB da escola e os resultados alcançados pelos alunos na Prova Brasil nos anos de 2009 e 2011 subsequentemente. Com relação ao IDEB, a instituição de ensino apresentou os seguintes índices para os Anos Finais do Ensino Fundamental: 2,6 e 3,3; sendo estes índices bem inferiores à média do município: 4,1 e 4,0. As notas da Prova Brasil em Língua Portuguesa foram: 221,96 e 226,27; também inferiores à média do município: 252,92 e 248,70. As notas alcançadas pelos alunos desta instituição de ensino revelam um avanço de nível na escala de proficiência, do nível 4 para o nível 5, ou seja da escala de 200 a 225 do nível 4 para a escala de 225 a 250 do nível 5. Em matéria de aprendizado, é possível considerar que os alunos além dos conhecimentos anteriores também apresentam melhorias no uso da pontuação, na inferência da finalidade do texto; distinção entre fato e opinião; distinção do sentido metafórico de uma expressão; reconhecem efeitos de ironia; interpretam textos gráficos. Lembrando que ao todo são dez níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental. Portanto, os alunos ainda possuem um grande caminho na apropriação de conhecimentos, pois os conhecimentos exigidos pela Prova Brasil são de cunho básico.

No decorrer dos últimos anos, as avaliações em larga escala vêm servindo de base para a implementação de políticas educacionais na tentativa de superar os resultados negativos que se configura no cenário educacional. Neste contexto, o OBEDUC, com base nos dados do INEP, tem como proposta analisar e compreender os indicadores divulgados pelo IDEB, a fim de identificar os problemas e dificuldades de aprendizagem para posteriormente propor ações, visando a práxis educacional, integrando assim, teoria e prática no trabalho pedagógico com o objetivo de promover a formação humana dos alunos no contexto escolar. No entanto, o foco deste trabalho está em conhecer e analisar o contexto de uma das escolas participantes, denominada Escola A, localizada no distrito de uma cidade do norte do Paraná, a fim de propor estratégias de ensino e aprendizagem com o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento científico do aluno, com ênfase na leitura. A produção escrita realizada pelos alunos da Escola A foi que norteou a escolha desta instituição para a investigação.

No primeiro contato, procurou-se conhecer o contexto educacional e social no qual a instituição está inserida e assim realizar um processo investigativo e reflexivo sobre os principais problemas enfrentados pelos educadores daquela instituição. Nesta perspectiva, Marx (1982) explica que a primeira premissa que devemos considerar ao analisar determinado contexto é a existência humana, ou seja, a constatação da organização física, a sua relação com o meio físico e o modo como o homem se modifica e altera o meio na produção da sua vida material. Salientamos que a práxis educativa só pode ser concretizada por meio da formação do ser consciente na sua condição social e material que age intencionalmente, visando à transformação do contexto no qual está inserido.

No aspecto geral, o contato com a escola envolvida revelou um panorama das principais dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar. Percebeu-se que as dificuldades relacionadas ao contexto social, econômico, cultural e de violência acabam afetando de forma direta e indiretamente o contexto escolar. Essas percepções foram reveladas pela equipe pedagógica que relatou por meio das observações nos livros de registros dos alunos, um grande envolvimento dos discentes com drogas, atividades laborais no campo, poucas atividades culturais. Marx (1982) explica que é a produção material que condiciona as concepções, ideias e as representações dos indivíduos, ou seja, os indivíduos são constituídos a partir do seu processo de desenvolvimento perceptível empiricamente em determinadas condições no qual a consciência é que determina a vida.

A entrevista com a equipe pedagógica revelou que um grande número de alunos é oriundo da zona rural e de famílias humildes com pouco grau de instrução. Os principais problemas que a instituição enfrenta estão relacionados à condição socioeconômica dos alunos, à alimentação, desestrutura familiar, violência doméstica e alto índice de analfabetismo entre os pais de alunos.

Diante desses fatores, recorremos aos pressupostos de Duarte (2012), o qual lembra que o contexto educacional é apenas um dos complexos que compõe o sujeito na vida em sociedade, sendo portanto, necessário analisar o contexto social em uma perspectiva dialética, ou seja, um processo contraditório e heterogêneo no qual somente por meio da análise das possibilidades do vir a ser, que se torna possível propor estratégia para o dever-ser.

Com relação ao questionário socioeconômico, no momento da aplicação do mesmo estavam presentes 38 alunos de duas turmas do 8º ano. As questões versaram sobre aspectos econômicos e sociais dos estudantes, como também o contato dos mesmos com a leitura. Sobre o nível de instrução dos pais e ou responsáveis, a grande maioria, 31 alunos,

respondeu não saber o grau de instrução dos responsáveis, sendo que apenas um apontou que o pai possui o ensino superior incompleto, sendo os demais distribuídos em: cinco com ensino fundamental completo, três sem escolaridade, 28 com o ensino fundamental incompleto, três ensinos médio incompleto, quatro ensino médio completo.

Questões relacionadas ao contato dos alunos com os meios de comunicações revelam que 16 alunos não possuem computador, oito possuem computador sem *internet* e 14 possuem computador com *internet*. O meio de informação mais acessado pelos alunos é a televisão com 29 respostas positivas para esta mídia, contra uma de rádio e oito de *internet*. Todos os alunos assinalaram que a escola possui biblioteca, mas apenas 21 frequentam este ambiente para leitura, revelando que este espaço cumpre com sua principal função, a de disseminar e oportunizar o acesso aos livros. Sobre projetos de leitura, 31 alunos revelam que não existe um projeto específico para esta temática. Dentre as disciplinas que proporcionam aulas de leitura foram lembradas as: de Português e de História.

Na busca por ações na realidade escolar dos alunos participantes, verificou-se a carência da leitura dos alunos por meio da análise de uma produção escrita. As análises das produções possuem o objetivo de verificar quais necessidades reais dos alunos em relação à leitura e a escrita, pois somente desta forma é que se pode garantir a efetivação de projetos mais significativos aos alunos.

De um total de 38 produções escritas foram transcritas literalmente as frases mais representativas do desvio da norma culta da Língua Portuguesa. A atividade desenvolvida consistia na produção de uma dissertação com o tema “Minha Vida”. A proposta teria o objetivo de revelar a historicidade familiar do aluno, o meio social em que vive e as expectativas dos mesmos com relação ao trabalho.

O passeio que dejeja fazer ir praia, quando eu crescer eu quero ser adevogada. (Aluno A)

A minha mãe e dular e a disiprina que eu mas gosto e artes. (Aluno B)

[...] e vai que arprica a jengessão nas pessoas e as pessoas pega uma duenca. (Aluno C)

[...] sem as vacas [...] os mercados não ia ezistir leites. [...] os cientistas não ia esprementar as vacinas. (Aluno D)

Verifica-se por meio das frases que o aluno A tem dificuldades para estruturar a frase, ele escreve como se fala. O aluno B não assimilou as regras de pontuação, transcreve a fala e aglutina palavras que deveriam estar separadas. O aluno C transfere para a escrita a variação linguística que pertence, com inserção de letras que dificultam a compreensão da frase. O aluno D apresenta dificuldade em realizar a flexão em número, ou seja, não flexiona o verbo em relação ao sujeito. Estas distorções são características de alunos que possuem pouco contato com a leitura e a escrita, em geral os discentes transcrevem para o texto da mesma forma que falam.

Neste contexto de carência a investigação propõe como ação docente a realização de Projeto de Intervenção em leitura, a fim de proporcionar a transformação da realidade de dificuldades dos estudantes com o ato de ler. Para Rocha e Aguiar (2003) pode-se considerar o projeto de intervenção sob o viés da pesquisa participativa, que utiliza a ação em uma realidade concreta com o propósito de modificar e entender os fatores e situações

presentes nesta realidade. Para estas estudiosas “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p.66). Assim, os problemas não são entendidos em sua objetividade, mas a partir do universo de fatores aos quais estão inseridos de forma a entendê-los em sua subjetividade.

Considerações finais

Os índices educacionais podem revelar a necessidade de um olhar diferenciado à situação, ela em si não nos serve como solução, mas como indicação. A verificação da necessidade real pode ser comprovada por intermédio de investigações feitas pelos próprios professores, que a partir de então podem elaborar projetos de intervenção baseados em teorias que contemplem a visualização deste ser em construção. A teoria utilizada reflete o movimento do pensamento, por isso serve aos propósitos de uma formação integral. Direcionar a prática pedagógica para a transformação da realidade que nos cerca se torna essencial quando o objetivo é a formação integral do aluno. Quando se trabalha com o objetivo de desenvolver o pensar, o aluno não fica restrito a resolução de provas externas, mas passa a refletir sobre sua ação enquanto ser humano. A transformação vai além de necessidades pontuais, ela atinge a vida como um todo. Leontiev (1978 *apud* MARTINS, 2004, p.58) expressa a importância da linguagem para a formação do homem, “Graças à linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conhecimentos, o homem tem a possibilidade de refletir o mundo, estruturando sua consciência”. A leitura neste contexto se faz necessária, pois representa ao aluno uma forma de inserção ao conhecimento científico, a fim de prepará-lo para a realização de atividades mais complexas e que exijam maior reflexão, ou seja, a formação integral da consciência, característica fundamental e advinda das interações sociais. A partir deste arcabouço de entendimento de como está posto o contexto escolar, os projetos de intervenção serão construídos e conduzidos pela equipe participante, formada por professores bolsistas, alunos da graduação bolsistas, alunos do mestrado bolsistas e professores da Universidade.

Referências

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) / Reynaldo Fernandes. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640).

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Ibero-Americana de Educação, OEI, nº 37/3, 2005 .

MARTINS, Ligia. Marcia. Da formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências In: DUARTE, Newton. (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas (Tomo I). Lisboa: Avante: Moscou: Progresso, 1982. p. 08 – 36; 56 – 65.

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

ROCHA, Marisa Lopes. AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. Revista Psicologia Ciência e Profissão, 2003, 23(4). p. 64-73.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In: _____. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: _____. Pedagogia Histórico-crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 9-28.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em aberto, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. Formação Social da mente. São Paulo, SP: Martins Editora, 2010.

Da experiência da criança cigana no jardim de infância em Portugal às metas para o atendimento escolar no Brasil

Sylvia Regina de Oliveira RODRIGUES¹
Marcia Cristina Argenti PEREZ²

Ciganos pelo mundo: um breve relato

Apesar de romantizados e ao mesmo tempo temidos e maltratados, podemos constatar que os ciganos são considerados como um povo de difícil compreensão. Viveram ao longo de um milênio, sendo a sua história uma incógnita; a sua “casta” é uma dispersão global de doze milhões de pessoas. Sua língua ainda não pode ser escrita e sua cultura continua na obscuridade.

Em seu livro, Isabel Fonseca vivenciou e viajou com os Ciganos da Bulgária, da Polônia, da República Tcheca, da Eslováquia, da antiga Iugoslávia, da Romênia e da Albânia – atentou para as suas histórias e colocou no papel as suas tentativas de não serem mais identificados como marginais abandonados. Descreve a visão de mundo dos ciganos, sua cultura tão diferente dos costumes dos povos onde se hospedam e sua relação com as outras etnias, os *gadje*, como são chamados pelos ciganos. Surpreende o conflito interno do cigano pelo reconhecimento de sua etnia. Relata, também, o modo de vida do povo cigano e suas manias e sua infundável lista de superstições, indo à falta de informação em relação à propriedade pública.

A aversão ao cigano vem por causa de sua conduta diante da vida e esta destoava da conduta das comunidades. Praticavam a leitura das cartas e das mãos e por isso eram condenados pela Igreja que repudiava tais práticas.

Não são caracterizados como um grupo étnico por não terem uma origem certa ou um país definindo sua origem. A aversão aos ciganos também se manifestou nas corporações, que desejavam excluí-los do artesanato e do trabalho com metais. O preconceito leva, ainda, à especulações lendárias colocando-os num patamar ruim, a ponto de recorrer-se à Bíblia para considerá-los descendentes de Cã e, portanto, malditos. Existe uma estória de que eles teriam confeccionado os pregos que serviram na crucificação de Jesus (em outra versão, teriam roubado o quarto prego com a finalidade de deixar mais dolorosa a crucificação).

Nunca passaram despercebidos dentro do Universo. No período nazista, foram tratados da mesma forma que os judeus. Muitos foram enviados aos centros de

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCLAr- CEP:14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – sylvia@fclar.unesp.br

² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCLAr- CEP:14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – marciacap@fclar.unesp.br

concentração e submetidos à experiências como cobaias. Estima-se que meio milhão de ciganos foram mortos durante o holocausto.

Chegada dos ciganos ao Brasil

Os ciganos possuem uma etnia de cultura própria, rica e estão espalhados por todo o mundo, tendo passado, em sua caminhada, por diversos locais divulgando a sua cultura e ao mesmo tempo enriquecendo-a. Podemos afirmar que a maior concentração desse povo fica na Europa. Nas Américas, estão distribuídos desde os Estados Unidos até a Argentina, tendo maior número no território brasileiro. De acordo com estudos antropológicos, existe uma diversidade étnica entre os ciganos: rom ou roma advindos dos países balcânicos, sinti ou manouch na Itália, França e na Alemanha e os calon ou kalé os que viviam na Espanha ou Portugal. Segundo Moonen:

A diversidade linguística entre os ciganos é enorme, o que torna uma efetiva comunicação internacional entre os ciganos praticamente impossível. Mesmo a nível nacional, regional e local muitas vezes são falados vários dialetos ciganos diferentes. Não existe uma ‘língua geral’ cigana/romani. No Brasil, um Rom não entenderá o que está falando um Calon, e vice-versa. E um Calon do Sul provavelmente não entenderá seu colega Calon do Nordeste. Mas isto não é nenhum problema porque, num eventual encontro nacional, todos os ciganos falam, além de sua língua cigana (quando ainda a falam!), também o português.(MOONEM,2011,p.136)

Os primeiros foram deportados para o Brasil ainda no período colonial a partir de 1574 (século XVI). A intenção era a extinção da língua cigana e suas gírias. Já no século XVIII, foram para Minas Gerais mas o governo mineiro decretou que todos os ciganos fossem mandados ao Rio de Janeiro e de lá, para Angola. No mesmo século chegaram a São Paulo ciganos da etnia rom mas também foram banidos pois o grupo foi considerado prejudicial à população. A vida do cigano passou a ser assim, mudando de estado para estado, cidade por cidade. Pouquíssimos ciganos conseguiram se estabelecer no Rio de Janeiro onde viviam do comércio de escravos e cavalos, como caldeireiros, ferreiros, latoeiros e ourives. As mulheres se dedicavam a ler a sorte pelas mãos e retirar quebranto. O conhecimento sobre os povos ciganos não é difundido. Não há registros sobre a cultura popular cigana ou sobre sua História. As comunidades ciganas são formadas por grupos heterogêneos que apresentam organizações distintas e não possuem documentos históricos com fontes reduzidas aos registros produzidos por leis punitivas e de eliminação que caracterizam quatro séculos de sua andança pela Europa. Hoje podemos dizer que os ciganos tem um estilo de vida diferente do que os seus antepassados. Alguns tornam-se sedentários sem deixar de viajar em caravanas quando preciso.

É difícil determinar o caminho seguido pelos ciganos no Brasil. Os primeiros que vieram para o Brasil, foram encontrados em Pernambuco, na Bahia e em Minas Gerais. Quando deportados, bandeavam-se para as florestas ou ficaram nas colônias tornando-se uma questão complexa e de difícil solução. No Brasil não havia uma política pró-cigano, nem leis para serem aplicadas aos ciganos. Contudo, a constituição da República Federativa do Brasil possui alguns artigos que por extensivos a eles.

No artigo 3º objetiva a promoção do bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e no artigo 5º expressa que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país, inviolabilidade de direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Assim, evidencia-se o direito a não-discriminação, ainda que permaneça na maioria das vezes. Nota-se, ainda, o direito à livre movimentação no território nacional, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens. Para os ciganos, esse é o direito mais importante, o direito à livre locomoção. Nota-se, na Constituição Brasileira, a garantia de alguns direitos que podem ser aplicados aos ciganos contudo, são desprezados.

O preconceito aos ciganos no território brasileiro ocorre em decorrência da maneira de viver deles e a sua herança cultural repassada através gerações pelos brancos limita esses a reagirem negativamente em relação ao comportamento dos que agem fora dos "padrões" aceitos pela sociedade. Por isso podemos dizer: a distinção ao costume de pessoas "diferentes".

Segundo Santos (2002), os ciganos estão muito divididos devido às suas rotas diversas e inúmeras formas de estilos de vida. Provavelmente os primeiros ciganos que chegaram ao Brasil foram Kalons no século XVI, degredado da Península Ibérica que logo se espalharam pelas capitanias hereditárias. No século XVIII já eram inumeráveis, tanto quanto a intransigência dos governantes, que se apropriavam de leis com a fim de excluir os de sua extensão de poderio.

Os estudos mais comuns sobre os ciganos referem-se a um povo ímpar e com uma cultura extensa. Um povo que não é bem visto pelos não ciganos e que muitas vezes os enfrentavam, sendo parciais, e trazendo-lhe má fama e o juízo de trapaceiros. Assim, é um enorme passo reconhecer e discutir a diversidade cigana também para que eles se enxerguem em um mundo diverso em que, questionar o valor do predomínio de um padrão cultural único é muito relevante. A idéia de um povo cigano único oculta que, apesar de terem certas características próprias trazem muitas culturas e podem ou não vivenciar relações de conflito com os não ciganos. Sendo assim, acredita-se que os ciganos devem ser nomeados não apenas enquanto importantes agentes sociais, mas também aos que lutaram e ultrapassaram, dentro do campo de relações a que estiveram evidenciados, tendo cada cigano sua peculiaridade que, antes de tudo, merecem respeito.

Da experiência da criança cigana no jardim de infância

O texto de **Maria da Conceição Sousa Pereira Ventura** faz parte da sua dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância, orientada pelo Prof. Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento do Instituto de Estudos da Criança e Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Portugal). O trabalho descreve que a figura cigana no contexto escolar é recente. Considerou que não conhecemos a cultura cigana nem o seu modo de vida. O intuito dela foi o de enxergar as crianças como crianças e de como elas visualizavam o mundo.

O maior desafio para a educação intercultural e multicultural é tornar o espaço escolar num lugar privilegiado de comunicações entre culturas. Num lugar, onde as formas de saber - saber ser, saber estar e saber fazer - conversam entre si, contribuindo sem que se sintam "diferentes". Neste contexto, as instituições de educação formal precisam assumir

que são promotores de trocas entre pares e entre crianças e adultos facilitando e encorajando a palavra entre os diferentes personagens, num clima que ajude ao respeito mútuo, à participação e liberdade de expressão, tanto individual como coletiva.

Esse tipo de educação encontra, no Jardim da Infância, o primeiro campo produtivo para uma ação formal, podendo a educação de infância desempenhar um papel importante na educação para a diversidade, uma vez que é nesta fase escolar onde a criança realiza as primeiras experiências de vida social com um grupo, que ultrapassa a esfera familiar.

O adulto desempenha um papel de modelo de identificação. O educador deve aceitar-se como intercessor de culturas. Do seu bom senso pedagógico, de como organiza o ambiente no espaço escolar; como dispõe o tempo e espaço, como separa e devolve os brinquedos e materiais, como executa as tarefas diárias, do conjunto de regras e valores difundidos, da forma como trabalha as situações de aceitação ou de rejeição que ocorrem na vida diariamente; daquilo que faz com os conflitos e discussões entre as crianças: dependem a emergência de práticas democráticas ou discriminatórias.

Políticas públicas para povos ciganos no Brasil

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Social (SEPPIR), por intermédio da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais tem dialogado com parceiros do Governo Federal para atendimento de políticas públicas específicas, garantindo os direitos humanos, sociais e culturais dos povos ciganos. Participam dessa ação, Ministério da Cultura, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria de Políticas para as Mulheres, Ministério da Justiça e Ministério do Meio Ambiente. As solicitações apresentadas pelos povos ciganos são quanto à educação, saúde, registro civil, segurança, direitos humanos, transferência de renda e inclusão produtiva.

Essas medidas estão divididas em eixos. No primeiro eixo percebemos o acesso dos povos ciganos quanto à documentação básica, como por exemplo, a certidão de nascimento, o cadastro de pessoa física e a carteira de trabalho e previdência social. O segundo eixo permite que o cigano tenha a possibilidade de se inscrever no cadastro único. Posteriormente, ele poderá se inscrever no Programa Bolsa Família onde permitirá o acesso das crianças à escola.

Baseado no Plano Plurianual 2012-2015 – o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) realiza políticas públicas complementar aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, concorrendo para a comparação das desigualdades educacionais, refletindo sobre diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI abrangem, também, agendas políticas de amplitude intersetorial.

As ações, projetos e programas da SECADI são dedicados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à liberação de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando atingir sobre áreas que promovam o total acesso à escolarização e à comunicação de todos os estudantes, com diminuição das diversidades educacionais, com isonomia e respeito ao diferente.

A SECADI propõe a consolidação das políticas educacionais voltadas para a educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às características das populações do campo, das comunidades de quilombo e demais povos, para as relações étnico-raciais, a sustentabilidade socioambiental, a educação em direitos humanos, de gênero e diversidade sexual, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a alfabetização, a elevação de escolaridade, qualificação profissional e a participação cidadã, bem como a implementação de estratégias específicas para a juventude e as pessoas em privação de liberdade. Essas políticas têm por objetivo reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. Nessa ótica, ressaltam-se as atuais Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais, norteando a construção de um sistema educacional inclusivo, garantindo o direito universal de acesso à escolarização e proporcione, como parte integrante desse direito, o respeito e a valorização da diversidade humana, social, cultural, ambiental, regional e geracional.

Considerações finais

Atualmente, existem muitas associações ciganas no Brasil que procuram modificar e construir discursos sobre os ciganos. A já mencionada União Cigana do Brasil (UCB) tem um projeto de identidade para os ciganos no país (SOUZA, 2013). Os projetos identitários são públicos, sendo negociados e disputados com outras associações ciganas e agentes políticos compreendendo como um conjunto de ações que buscam normatizar as representações e discursos sobre ciganos no país.

O reconhecimento dos ciganos, no entanto, não é uma temática simples. A personalidade cigana corresponde a um estigma social, sendo os ciganos recomendados a se dissociar de sua identidade étnica na esfera pública. As políticas que claramente definiam os ciganos como degredados e indesejados certamente tem um lugar para o estigma. Nesse sentido, os ciganos que afirmam sua etnicidade ou que a comunicam publicamente, ou ainda que a mobilizam politicamente, geralmente são ciganos que correspondem aos estereótipos: músicos, artistas em geral, como escritores, poetas, cartomantes, lideranças de grupos familiares... Os ciganos que fogem ao estereótipo não costumam ter visibilidade. O objetivo de ativistas e agentes políticos ciganos ao identificarem publicamente “ciganos importantes” é dar evidência a outras representações. Em Portugal, ações públicas tem conseguido assentar muitas famílias ciganas, facilitando o acesso dos "ciganinhos" à escola.

A classe existe mas falta muito para que os ciganos tenham um lugar positivo dentro da sociedade brasileira. Percebo que, quem é descendente de cigano, não fala a qual etnia pertence. Isso ocorre por que a discriminação ainda é muito grande.

É necessário que políticas públicas realmente atuem nesta área e eliminem com o estigma que os ciganos carregam por centenas de anos.

Referências

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Organizada por Cláudio Brandão de Oliveira, Rio de Janeiro, Ed. DP&A, 10^a ed, 2002.

FONSECA, Isabel. Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

GUIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA POVOS CIGANOS. Brasília. 2013. MOONEM, FRANS. Anticiganismo os ciganos na Europa e no Brasil. 3ª edição digital *revista e atualizada Recife.2011.*

MOONEM, FRANS. Anticiganismo os ciganos na Europa e no Brasil. 3ª edição digital revista e atualizada Recife.2011.

_____. Ciganos Calon no sertão da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 1994. Disponível: .Acessado em: 20. out. 2011.

SANTOS, Virgínia R. dos. Espacialidade e territorialidade dos grupos ciganos na cidade de São Paulo. Dissertação-Mestrado, USP, FFLCH. 2002.

SOUZA, M. A. Ciganos, Roma e Gypsies: projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá. Tese de Doutorado em Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense PPGA/UFF, 2013. 352 p.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíz. Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização, Porto: Edições Afrontamento. 1999

A professora alfabetizadora iniciante e a gestão da matéria em suas práticas pedagógicas

Taís Aparecida de MOURA¹
Maria Regina GUARNIERI²

Este trabalho decorre de uma pesquisa em desenvolvimento para o mestrado, que discute sobre as práticas de alfabetização realizadas por professoras alfabetizadoras com tempos de docência diferenciados, isto é, uma professora iniciante e uma professora experiente na carreira docente.

Nesse texto discute-se, especificamente, a atuação de uma professora iniciante alfabetizadora, objetivando identificar e analisar se há ou não a presença de elementos associados à gestão da matéria em suas práticas pedagógicas.

Sabe-se que a docência é percebida de maneira distinta para os professores, no caso do início da carreira, diferentes autores como Huberman (2000), Gonçalves (2000), Marcelo Garcia (1999), Guarnieri (1996), Lima (2006) se dedicaram a compreender esta fase do desenvolvimento profissional docente que se configura como uma experiência marcada por muitos sentimentos antagônicos.

Para caracterizar o professor iniciante se faz necessário abordar o entendimento do ciclo profissional docente. Vale ressaltar, que não há consenso na literatura acerca da duração da etapa de iniciação na carreira, há autores que definem que essa fase profissional vai até os 03 primeiros anos de docência (HUBERMAN, 2000), de 01 a 04 anos de experiência (GONÇALVES, 2000) ou até de 01 a 05 anos (VEENMAN (1988); TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991)). Aproximando-se da compreensão das últimas perspectivas anunciadas, nesse trabalho determinou-se como iniciante aquele com 01 até 05 anos de experiência docente.

Essa etapa da carreira docente pode ser designada de acordo com Marcelo Garcia (1999, p.113) como “o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”. Tal transição implica que o sujeito se assuma como professor devido sua formação inicial, que será sempre contínua. No entanto, é com a inserção no local de trabalho exercendo a docência, que vai se consolidando o processo de tornar-se professor, conforme explicitou Guarnieri (1996) ao investigar professoras dos anos iniciais de escolarização iniciantes na carreira.

O processo que compreende as fases da carreira docente conforme Huberman (2000) é processual porque os professores estão suscetíveis a diferentes vivências. Segundo o autor o processo de tornar-se professor está caracterizado por dois aspectos fundamentais: o de sobrevivência e o de descoberta.

Diante de um cenário composto por diferentes sensações e sentimentos ambíguos, o professor iniciante sofre, portanto, o “choque de realidade”, termo este popularizado por Veenman (1988), no qual exprime essa sensação de perturbação frente às impressões ideais com as reais que o principiante tem sobre o cotidiano escolar. Para

¹ Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP FCLAr, CEP: 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil, e-mail: tais.ap.moura@hotmail.com.

² Departamento de Didática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP FCLAr, CEP: 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil, e-mail: mreginag@fclar.unesp.br.

este autor as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes referem-se à manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de condutas dos alunos. Nota-se uma preocupação com a motivação e trato com as características individuais dos estudantes, assim como, apreensão no relacionamento com pais, alunos e comunidade e existe uma angústia com a própria capacidade e competência, pois a docência é vista como um trabalho cansativo no aspecto físico e mental.

Lima (2006), também elencou algumas dificuldades sentidas por esse grupo de professores que podem variar de docente para docente, em relação à quantidade, qualidade e intensidade. Assim, no início da carreira, esta autora indica que os professores iniciantes se sentem inseguros e preocupados, o que o acaba gerando uma submissão à opinião dos profissionais que eles consideram superiores ou mais experientes. Há uma preocupação com o domínio dos conteúdos e uma experimentação de diversos modelos de ensino, sem uma reflexão apropriada sobre suas escolhas, ocorrendo ainda, uma forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

Em estudos mais recentes sobre a iniciação profissional Papi e Martins (2010) sinalizam que é nesse período em que:

O professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. (PAPI; MARTINS, 2010, p.44)

Contudo, apesar das dificuldades e descontentamentos vivenciados pelos iniciantes ao sobreviverem na profissão notam-se muitas descobertas. Segundo Lima et al (2007) essa sensação de descoberta se traduz pelo sentimento de satisfação que o professor iniciante tem por passar a fazer parte de um corpo profissional, no qual experimenta a sensação de responsabilidade por algo que é “seu”, ou seja, ele tem sua própria turma, se sente amado pelos estudantes, aprende coisas interessantes a partir de variadas fontes como os alunos, os colegas, a formação dentre outras.

Assim, conclui-se que a entrada na carreira docente é um momento marcado por sentimentos contraditórios, isso porque o desejo de ação se entrelaça com o medo do julgamento do outro, tendo em vista, que esse outro se refere aos pais, equipe escolar, alunos e comunidade. Desse modo, compreende-se que o professor iniciante é aquele profissional que chega à sala de aula repleto de aspirações, cheio de expectativas e, com desejo de colocar em prática tudo o que aprendeu na formação inicial. Ao mesmo tempo, há insegurança, medo e angústia porque o iniciante está preocupado com os pormenores, sua prática está carregada de afetividade e emoção, então, lidar com as frustrações ou com as desventuras que poderá enfrentar no cotidiano escolar, é uma aprendizagem única para cada docente, pois dependem de inúmeras variáveis como o tempo, as condições de trabalho e o contexto escolar.

Logo, os primeiros passos do professor iniciante e suas atividades precisam ser investigadas, pois a prática é “algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.202).

Compreende-se que, quando o professor executa uma atividade docente, há elementos associados à gestão da matéria e à gestão da classe que compõem os saberes da ação pedagógica conforme definem Gauthier et al (1998), os quais necessitam ser

levados em consideração. Para este autor e seus colaboradores, a função pedagógica de gestão da matéria perpassa sucessivamente três momentos de intervenção pedagógica: o pré-ativo, o momento interativo e o pós-ativo.

O primeiro momento que antecede a intervenção engloba o conjunto de operações que o professor executa para planejar a matéria que implica definir os objetivos, os conteúdos, as atividades de aprendizagem, as estratégias de ensino, as avaliações das aprendizagens e o planejamento do ambiente educativo. A gestão da matéria no processo de interação com os alunos trata das questões do ensino explícito, isto é, discute as atitudes dos professores em sala de aula em relação à aplicação das atividades de aprendizagem, ao sequenciamento dos conteúdos, a explicação dos objetivos e refere-se à utilização de perguntas e quantidades de instruções feitas pelos professores. E, no momento pós-ativo, o professor faz a avaliação da aprendizagem e realiza uma reflexão sobre a sua maneira de ensinar a matéria (GAUTHIER et al, 1998).

Dadas as considerações sobre o professor iniciante e os elementos que envolvem a gestão da matéria no ensino, a seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desse trabalho.

Descrição dos caminhos da pesquisa

O tipo de estudo desenvolvido nesse trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que visa compreender a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, no sentido de entender o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo, em termos que ofereçam uma rica visão sobre diferentes fenômenos sociais (GIBBS, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida numa escola estadual de Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo, com uma turma do 1º ano do Ciclo de Alfabetização e contou com a participação de uma professora iniciante, que estava em seu primeiro ano de atuação.

Os instrumentos de coleta utilizados foram a observação em sala de aula e a realização de uma entrevista semiestruturada. As observações diárias nas turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização tinham duração de 4h30min e perfizeram um total de 15 aulas da professora iniciante. A entrevista semiestruturada com a professora iniciante ocorreu fora do horário escolar. As perguntas da entrevista foram organizadas em blocos temáticos que tiveram como foco as concepções, o planejamento e as práticas de alfabetização.

Os dados obtidos foram organizados em um eixo temático nomeado “A gestão da matéria e os aspectos significativos para alfabetizar” e as categorias analisadas foram: planejamento docente; ensino explícito para a alfabetização; avaliação e reflexividade. Na sequência seguem os resultados obtidos.

Resultados referentes à gestão da matéria e aspectos significativos para alfabetizar

Os resultados expostos nesse trabalho referem-se à análise dos dados obtidos na entrevista em consonância com as observações feitas na sala de aula da professora alfabetizadora iniciante. Tais resultados foram analisados com o apoio teórico trazido, principalmente, por Gauthier et al (1998), ao abordarem a questão da gestão da matéria e Gimeno Sacristán (2000), ao tratar das práticas. Buscou-se destacar dos resultados alguns aspectos que são significativos para a alfabetização.

Quanto ao momento do **planejamento docente**, primeira categoria de análise, a professora iniciante comentou que destina duas horas diárias para o preparo das aulas, ou seja, a seleção do conteúdo é feita diariamente, mas reclama que poderia aproveitar

para planejar mais no horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que segundo seu ponto de vista, são duas horas perdidas na escola.

Ao se questionar sobre as atividades que prioriza no planejamento para alfabetizar, a professora fez a seguinte afirmação: “Eu procurava no livro Ler e Escrever³, mas como não entendia o que era para fazer, eu fazia assim, mais ou menos, o que era no livro, com o alfabeto, ia mexendo assim”. Entretanto, apesar da professora afirmar que priorizava o ensino do alfabeto em seu planejamento, em todos os registros feitos nas observações em sala de aula foram raríssimas às vezes que a iniciante fez menção ao alfabeto. Desse modo, as crianças não falavam o nome das letras, não realizavam práticas para aprender a sequência do mesmo e não relacionavam as letras, por exemplo, com os nomes dos colegas da turma.

Assim, o planejamento docente se mostra como uma questão dilemática para a professora alfabetizadora já que havia um plano de ensino anual para o 1º ano do Ensino Fundamental I, mas sequer ela sabia da existência dos conteúdos, pois disse que o plano de ensino entregue à coordenação da escola foi elaborado pela outra professora do 1º ano, que é mais experiente. No entanto, a professora afirma não ter tal plano de ensino, mas também revela que não foi atrás para se informar do conteúdo do mesmo. Em síntese, o planejamento de suas aulas se dá por meio de atividades xerocopiadas, conforme ela própria afirma:

É, tudo eu tirava da internet, não usava nenhum outro livro. Tinha texto para separar as sílabas, tinha leiturinhas para eles circularem as palavras que eu ditava alguma coisa. Eram atividades para treinar a escrita, ligar o nome ao desenho, era isso que eu ensinava. (Entrevista, professora iniciante)

Pode-se considerar que este desafio para planejar e a falta de critério na escolha das atividades, se deve a um anseio e a uma dificuldade que é própria no início da carreira docente, porém conforme defende Gimeno Sacristán (1998), a oportunidade de pensar a prática, representando-a antes de realizá-la num esquema que inclua os elementos mais importantes para intervir na mesma, considerando as condições de trabalho, é um ato fundamental para o professor, que reflete uma maturidade profissional que os docentes têm ou estão adquirindo.

Posteriormente ao planejamento, também se buscou identificar os elementos da gestão da matéria que caracterizam o **ensino explícito para a alfabetização**, e constituiu a segunda categoria de análise. Os comentários extraídos tanto da entrevista, quanto das observações dos momentos de interação nas aulas de alfabetização, revelaram o conjunto de operações que a professora iniciante usava para levar as crianças a aprenderem a ler e a escrever:

Eu dava um texto e do texto tirava algumas palavras que as crianças tinham que copiar da lousa e foi assim que eu tava indo. Eu pegava uma letra por dia, mas aí que eu vi que não dava só um dia, então eu usava uns dois, três dias até eles entenderem como era a palavra, porque só no Ler e Escrever, tá ali o que é pra fazer, mas eu acho que precisa de mais coisa pra criança se estimular. (Entrevista, professora iniciante)

³ Na rede estadual de ensino paulista o material de alfabetização tem como proposta o Programa Ler e Escrever.

No início da aula eu chegava e punha o cabeçalho na lousa, mas como as crianças demoravam muito para copiar eu peguei e fiz em um papelzinho com o cabeçalho escrito e entregava pra elas irem copiando, depois eu punha uma leitura na lousa, um texto bem curto. (Entrevista, professora iniciante)

Para ser mais esclarecedor, ocorria que a iniciante explorava pouquíssimo o material Ler e Escrever, até mesmo porque afirmava durante conversas informais que não compreendia corretamente as orientações desse programa para alfabetizar. A partir das leituras feitas no início da aula explorava a escrita de algumas palavras extraídas do texto, no entanto, o trabalho com as letras do alfabeto não era tão intenso e efetivo.

Aliás, as crianças vivenciavam poucas situações de escrita, sendo que a única prática cotidiana era a cópia do cabeçalho antes feita da lousa e que, posteriormente, passou a ser feita por meio de um papel individual, ou seja, cada criança recebia seu papel com o cabeçalho escrito para copiar no caderno. Nota-se, ainda, a preocupação da professora iniciante com a criação de estímulo para alfabetizar, mas na prática ela não buscava desenvolver estratégias ou usava de outros recursos pedagógicos mais atrativos para ensinar.

A professora alfabetizadora iniciante não se atentava para certa regularidade nos conteúdos que ela estava ministrando, apesar de comentar que fazia seu planejamento diariamente e seguindo a necessidade da turma, mas era notável a falta de sequência na matéria. Compreende-se que não havia conexão entre os temas trabalhados nas aulas com as atividades propostas, por exemplo, numa aula se fazia a atividade do livro Ler e Escrever, propondo palavra cruzada, no outro dia, ela sugeria uma atividade de escrita de bilhete, sem estabelecer relação ou explicar o que pretendia tais atividades. Essa falta de revisão e recapitulação dos conhecimentos e, das habilidades prévias das crianças dificulta a aprendizagem dos alunos, pois de acordo com Gauthier et al (1998) é preciso haver estabelecimento de ligações entre os novos conhecimentos e as aprendizagens anteriores, desse modo, os professores podem reduzir a complexidade dos conteúdos.

Também se notou pouquíssimo investimento na explicação das atividades e na proposição de situações de leitura e escrita. Como a própria professora iniciante relatou a turma sequer fazia a cópia da rotina no caderno, apenas do cabeçalho, pois a mesma considerava que as crianças demoravam muito para copiar. Realmente, era uma situação preocupante, pois os alunos ocupavam cerca de 50 minutos, que corresponde à duração de uma aula, para copiar cinco linhas escritas na lousa.

Para complementar, os exemplos a seguir, extraídos dos registros das observações, trazem apontamentos sobre a prática de alfabetização.

A professora pediu para um aluno distribuir uma folha com caça-palavras e pediu para os alunos resolverem. Quando alguma criança a questionava sobre o que era para fazer dizia: “Como você não sabe? É só encontrar as palavras”. Para os adultos tratava-se de uma tarefa simples, mas para as crianças aquelas dúvidas não se resolviam como mágica. É preocupante partir do pressuposto de que as crianças já sabem tudo. Logo, nessa tarefa as crianças apenas identificaram na atividade as palavras palhaço, pipoca, mágico e circo, que estavam acompanhadas das figuras e depois copiaram tais palavras no caderno. Esta foi a única atividade voltada à alfabetização. (Diário de campo da pesquisadora, 18/03/2015)

Quanto às situações que as crianças vivenciam de leitura, tenho observado que diariamente a professora faz a leitura de um texto curto retirado de um livro de textos que também faz parte do material Ler e

Escrever. Além disso, as crianças são estimuladas a lerem as atividades propostas e semanalmente vão à biblioteca para retirar um livro para levar para ler em casa. (Diário de campo da pesquisadora, 29/04/2015)

Gauthier et al (1998) apontam que é essencial o professor elaborar muitas perguntas ao ensinar, as quais devem ter clareza, ser estimulantes, se precisar, devem ser feitas com frequência, insistência e devem ter um nível cognitivo de formulação razoável. Tais elementos não foram observados na prática da professora alfabetizadora iniciante, pois durante as aulas, não priorizava a explicação das tarefas, como também, não esperava as crianças pensarem com calma nas respostas. Em decorrência disso, dava poucas instruções para realizar os exercícios de alfabetização, conforme ela mesma revelou na entrevista:

Minhas perguntas são bem simples, aquilo que eu dou na lousa eu peço, não elaboro nada muito difícil não, não tem nada muito complexo. É bem simples o que eu dou na lousa, porque eu fico com medo de pedir alguma coisa mais difícil, quer dizer, até podiam saber, mas eu fico com medo deles não saberem responder, então eu não exploro muito as perguntas. (Entrevista, professora iniciante)

Entretanto, mesmo diante de tais situações reveladoras das dificuldades da professora iniciante para alfabetizar, é possível apontar seu esforço para ensinar. Era comum solicitar aos alunos para tentar ler o enunciado das perguntas em voz alta ou individualmente, mas ao questionar as crianças restringia-se a fazer apenas perguntas sobre o conteúdo, por exemplo, se entenderam ou não, o que era para ser executado nas tarefas propostas.

Ainda dentro desse eixo temático, a última categoria **avaliação e reflexividade** possibilitou obter pistas que levam à análise do ensino que está sendo proposto para o 1º ano do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, a professora iniciante avalia que sua experiência com alfabetização é trágica e, em relação ao desempenho dos alunos, acredita que a turma vem apresentando avanços, porque estão respondendo bem a sondagem da hipótese silábica da escrita. No entanto, as crianças demonstram ter muita dificuldade para ler e escrever, pois vários alunos sequer sabem a sequência das letras do alfabeto, conforme os resultados da primeira avaliação bimestral realizada pela escola, revelando que está muito aquém das expectativas previstas para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental I, segundo o material Ler e Escrever que é usado como referencial na rede estadual de ensino paulista.

Conclusões

Os resultados apontam para a fragilidade da formação inicial da professora iniciante voltada à alfabetização, trazendo prejuízos na qualidade de suas interações em sala de aula, ao assumir como experiência inicial, uma turma de alfabetização. Conclui-se que os elementos da gestão da matéria não são executados pela professora iniciante no momento de efetivar sua prática pedagógica, revelados pelas dificuldades de selecionar os conteúdos para alfabetizar, ausência de regularidade e de sequência nas atividades ministradas, além do pouco investimento no momento da explicação da matéria e de perguntas direcionadas aos alunos durante o ensino.

Portanto, a partir dessa pesquisa evidencia-se a relevância dos conhecimentos referentes à gestão da matéria para alfabetizar, pois se trata de uma tarefa complexa e para realizá-la o professor iniciante também necessita de apoio e acompanhamento no ambiente de trabalho, conforme apontam os estudos. Vale destacar, que apesar dos conhecimentos já produzidos sobre esse profissional, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados conjuntamente pela formação inicial, pela escola enquanto local da atuação docente, para que professores iniciantes sejam melhor preparados para alfabetizarem as crianças.

Referências

- GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998, p.457.
- GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lori Viali. Porto Alegre, Artmed, 2009, p.198.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Os professores como planejadores. In: Gimeno Sacristán, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998, p.271-293.
- _____. O currículo na ação: a Arquitetura da Prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 201-280.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.141-197.
- GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996, p.149.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-78.
- LIMA, E. F. (Org.) Sobrevivências: No Início da Docência. Brasília: Líber Livro, 2006, p.104.
- LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. Educação & Linguagem, ano 10, n.15, jan.-jun. 2007, p.138-160.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores principiantes. In: Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999, p.109-132.
- PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista, vol.26, n.3, p.39-56, Dez. 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação. Brasil, vol.1, n.4, 1991, p.215-233.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid / Espanha: Narcea, 1988, p.39-68.

Ensino de ciências nos anos iniciais da educação fundamental: perspectivas lúdicas para o trabalho do professor

Aline Juliana Oja PERSICHETO¹

O panorama de pesquisas sobre o ensino de ciências na etapa inicial da escolarização indica questões emergentes no que tange às práticas escolares neste nível de ensino. Muitos estudos têm evidenciado a importância do seu ensino desde a mais tenra idade, porém, algumas discussões se tornam necessárias acerca das ações pedagógicas que têm norteado a formação dos professores, a elaboração de material didático, a construção do currículo, a elaboração da legislação educacional e as aulas de ciências. Inúmeras são as discussões acerca destas temáticas, visando atender às especificidades intrínsecas ao processo de aprendizagem de conceitos científicos no início da escolaridade básica, pois muitos estudos têm evidenciado a crescente dificuldade dos alunos para compreender princípios básicos na área de ciências.

Lorenzetti (2000) defende, com base em Fumagalli (1998), que embora no discurso pedagógico seja reconhecida a importância social de abordar as ciências no nível básico de educação, a prática escolar reflete que o conhecimento científico e tecnológico é pouco desenvolvido, já que a prioridade é dada ao ensino das matérias chamadas instrumentais, como Matemática e Linguagem (LORENZETTI, 2005). No que se refere às abordagens didáticas e metodológicas que permeiam as aulas de ciências nesta etapa escolar, Lorenzetti (2005) afirma que, tradicionalmente, os conhecimentos científicos têm sido ensinados como uma coleção de fatos, ou seja, descrições de fenômenos e enunciados de teorias para, simplesmente, memorizar. Além disso, muitos dos conceitos abordados nessas aulas são tratados de forma desconexa com a vida do aluno na sociedade, pois pouco se discute a contextualização dos saberes científicos.

Tais aspectos têm direcionado vários estudos, objetivando ressaltar a importância do ensino de ciências para crianças, assim como a emergência na construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades da infância no processo de aprendizagem de conceitos científicos. Assim, a revisão da literatura da área, tendo como foco o levantamento de propostas que elucidassem caminhos possíveis e realizáveis no terreno da docência na etapa inicial da escolarização, permitiu o desenvolvimento deste ensaio teórico, no sentido de apresentar novas perspectivas para o ensino de ciências para crianças. Portanto, o presente trabalho tem como principal objetivo discutir as potencialidades da perspectiva lúdica para a atuação do professor, visando elucidar, de um lado, situações possíveis de serem efetivadas pelos docentes no contexto escolar e, de outro, favorecer a aprendizagem das crianças de modo qualitativo, tendo em vista que, na fase inicial de escolarização

o ensino de Ciências torna-se relevante, pois possibilita ao aluno uma participação ativa no processo de apropriação do conhecimento. Vale

¹ Aline Juliana Oja Persicheto - Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista - UNESP - CEP 17033-360 - Bauru - SP - Brasil - aline_oja@yahoo.com.br

lembrar que o ensino de Ciências para alunos de pouca idade tem uma *dimensão lúdica*, a qual deve ser preservada sem que haja prejuízo em termos de conteúdo, o objetivo é que o conhecimento científico não seja imposto e sim, desejado (DELIZOICOV e SLOGO, 2011, p. 209, grifos meus).

Referencial teórico

No contexto atual brasileiro, entre os anos de 2000 a 2010, Borges (2012) indica algumas características do ensino de ciências, destacando: a elaboração de Propostas ou Orientações Curriculares para vários segmentos do ensino, em diferentes Estados e Municípios, assim como a apresentação de diferentes propostas metodológicas, enfatizando o ensino por investigação. Em relação à prática pedagógica, Borges (2012) ressalta que, neste período, houve a substituição progressiva dos livros didáticos pelos sistema de ensino ou apostilados e a reduzida utilização de novas tecnologias como recurso de ensino e aprendizagem. Deste modo, o conteúdo de tais materiais tem se constituído como principal referencial para o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, ainda que se tenha avançado em várias discussões sobre a prática pedagógica, observa-se o predomínio do ensino tradicional, tendo em vista que

a democratização do ensino de ciências, objetivo declarado de muito governos e autoridades, aguarda ainda por soluções de diversos problemas nas relações do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é forçoso admitir que os resultados educacionais não têm sido promissores. [...] Fazer o estudante memorizar uma longa lista de fatos, muitas vezes nomes exóticos e pomposos, parece ser a única façanha que o modelo tradicional tem conseguido alcançar (BIZZO, 2009, p. 15)

No que se refere às abordagens pedagógicas recentes para o ensino de Ciências na etapa inicial da escolarização, de um modo geral, Borges (2012, p. 38) enfatiza que se direcionam para uma perspectiva significativa, "[...] com o aluno participando de atividades que favorecem habilidades de observação, experimentação, comunicação e o debate de fatos e ideias. Essas são algumas das características do ensino por investigação".

Em relação ao panorama de pesquisas na área, Delizoicov e Slongo (2011) indicam que a partir dos anos de 1970, tanto o ensino de Ciências para os anos iniciais como a formação de professores para esta etapa escolar passou a integrar mais intensamente as agendas de pesquisa no Brasil, sendo possível identificar estudos que focalizaram os materiais e métodos para o ensino de Ciências e também a formação docente. Além destas temáticas, outras investigações apresentaram propostas de intervenção para o enfrentamento de dificuldades e problemas relacionados ao ensino de Ciências nos anos iniciais. No que se refere a esse conjunto de pesquisas, as referidas autoras ressaltam que

[...] é consensual o reconhecimento do “precário” conhecimento dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os conteúdos relativos às Ciências Naturais. Esse fator, além de gerar insegurança, muitas vezes leva os professores a abordar os conteúdos da área de forma desinteressante e nem sempre adequada. É corrente também, na

literatura citada, que nesse segmento da educação escolar priorizam-se os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e à Matemática, em detrimento do ensino das Ciências Naturais (DELIZOICOV e SLONGO, 2011, p. 207).

Essas discussões que envolvem as características do ensino de ciências no cenário atual representa, no contexto brasileiro, que, ainda que sejam observadas várias contribuições de pesquisas e estudos na área, assim como avanços na legislação educacional, verifica-se que o reflexo de tais mudanças na prática concreta das escolas têm sido residual e restrito, instaurando um constante processo de busca por melhorias por parte de todos os envolvidos com a educação em ciências, principalmente no início da escolarização.

Outro fator que merece destaque nesta reflexão, é o fato de que, no âmbito do ensino fundamental, a inserção das crianças com seis anos de idade a partir da Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), trouxe inúmeras modificações para o contexto educacional e esse processo veio acompanhado de algumas rupturas que influenciaram as práticas educativas, resultando, em alguns casos, na redução do aspecto lúdico como eixo condutor do trabalho pedagógico, quando comparado à fase da educação infantil. Tal fato pode ser explicado por algumas interpretações equivocadas sobre a legislação indicadas por Borges (2012), como, por exemplo, ao exigir a adequação do espaço escolar para receber essas crianças, notou-se, em grade medida, a ênfase em modificações nas áreas externas, a partir da construção de "Parquinhos" com balanço, escorregador, etc. Essas considerações revelaram uma contradição sobre a ideia generalizada do papel da escola, ou seja, enquanto na educação infantil, a brincadeira e o lúdico fazem parte dos projetos pedagógicos e dos planos de ensino, "[...] no ensino fundamental o jogo só pode estar presente, como atividade complementar, mas quase nunca, como estratégia de ensino" Além disso, "também é característico do ensino fundamental o progressivo desaparecimento das atividades lúdicas ao longo dos anos escolares" (BORGES, 2012, p. 137)

Essa situação problemática permite destacar, dentre outros aspectos, três pontos principais: o primeiro, sobre a qualidade dos processos formativos dos professores, seguido da análise das condições de trabalho nas quais esses profissionais encontram-se imersos e, por último, a definição (e aplicação) adequada de práticas pedagógicas mais coerentes com as características do desenvolvimento infantil.

A partir da ideia de não tornar a dimensão lúdica como sinônimo de espontaneísmo, Barbosa-Lima (2001, p. 10-11) ressalta a necessidade de compreender que o ensino de ciências na fase inicial da escolarização não pode ser "[...] uma simplificação do ensino habitualmente realizado nos níveis mais avançados, carregando, por consequência, todos os seus vícios e dificuldades que tantos têm estudado há tanto tempo". Prosseguindo nesta mesma direção, convém destacar que "o brincar não exclui o aprender", já que o brincar pode constituir "[...] uma forma de tornar o ensino de ciências mais atraente, não impedindo seu objetivo principal: dar condições para aprendizagem de conhecimentos científicos relevantes para a formação geral do aluno" (BORGES, 2012). Com base nestas reflexões, ressalta-se a necessidade repensar a prática pedagógica para ensinar ciências a partir de abordagens que priorizem situações de aprendizagem num contexto lúdico e que possa, além de proporcionar um ambiente atrativo e estimulador, oferecer aos alunos condições para construir concepções mais fundamentadas sobre o conhecimento científico.

Discussão e resultados

Vários estudiosos da área têm defendido que o uso de perspectivas lúdicas no ensino de ciências possui um caráter positivo na aprendizagem dos estudantes, pois pode despertar o interesse dos mesmos, na medida em que oferecem elementos motivadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos (CAMPOS; BORTOLOTO e FELÍCIO 2002; LEITE; LIMA e CALDAS, 2014; RAMOS e FERREIRA, 1998; SOUSA et al., 2012). No que se refere à dimensão lúdica, corrobora-se com Ramos e Ferreira (1998, p. 129), na medida em que consideram a ludicidade numa perspectiva ampla, ou seja, ela "[...] não está somente nos jogos, nos esportes ou no que se convencionou chamar de lazer. A ludicidade não se prende a uma forma específica (jogo), nem a um objeto específico (brinquedo). Ela é uma interação subjetiva com o mundo". Portanto, "diversas atividades que as pessoas realizam cotidianamente, sejam ou não profissionais, podem estar impregnadas por aspectos lúdicos [...]" (RAMOS e FERREIRA, 1998, p. 129).

No caso do ensino de ciências, a perspectiva lúdica pode desenvolver-se a partir de diversas situações pedagógicas planejadas pelo professor, desde o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, do teatro e até mesmo com a utilização de obras da literatura infantil. No entanto, o potencial didático das abordagens de caráter lúdico "[...] depende muito da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos" (RAMOS e FERREIRA, 1998, p. 130). Assim, o desafio lúdico envolve uma perspectiva didática que precisa "[...] estabelecer um clima de conflitos teóricos que desafiem o aprendiz a buscar uma solução [...]" (RAMOS e FERREIRA, 1998, p. 130), além disso, numa perspectiva didática não podemos nos restringir ao brincar desinteressado, mas realçar neste a intenção pedagógica (RAMOS e FERREIRA, 1998, p. 131).

No caso do jogo didático, Campos, Bortoloto e Felício (2002, pp. 47-48) consideram-no como uma opção viável e interessante,

[...] pois este material pode preencher muitas lacunas deixadas pelo processo de transmissão-recepção de conhecimentos, favorecendo a construção pelos alunos de seus próprios conhecimentos num trabalho em grupo, a socialização de conhecimentos prévios e sua utilização para a construção de conhecimentos novos e mais elaborados. Por aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, entendemos que o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos.

Ao tratar das funções do jogo na educação, Kishimoto (1994) indica duas vertentes: a esfera lúdica, relacionada com diversão e prazer, ou até mesmo desprazer, e a esfera educativa, quando está a favor do indivíduo na construção do conhecimento. No contexto escolar, a referida autora assevera a importância de considerar os dois eixos em equilíbrio, podendo proporcionar prazer e ludicidade no contexto de aprendizagem. De tal modo, o jogo pode ser empregado como "[...] promotor de aprendizagem das práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico, levando-os a ter uma vivência, mesmo que virtual, de solução de problemas que são muitas vezes muito próximas da realidade que o homem enfrenta ou enfrentou" (CAMPOS; BORTOLOTO e FELÍCIO, 2002, p. 48). Neste quesito, cabe ao professor, de acordo com o conteúdo delimitado para estudo, desenvolver ou utilizar um jogo adequado para atender os objetivos propostos. São inúmeras possibilidades, como,

exemplo, um jogo de tabuleiro, que pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades investigativas.

A tese de Barbosa-Lima (2001) oferece sugestões interessantes para o trabalho com a disciplina de ciências, especificando a preocupação com a inserção de ensino de tópicos de Física nos primeiros anos de escolarização de uma forma adequada e agradável. A pesquisa desenvolvida pela autora referendada indica, não só a possibilidade de trabalhar conteúdos de Física com as crianças, mas poder realizar essa prática de modo lúdico e interessante. Neste sentido, ela sugere o uso de histórias infantis com conteúdos de física, propondo seu desenvolvimento a partir da leitura e da interpretação. Vale frisar que o trabalho de Barbosa-Lima (2001) não objetivou validar o texto de uma história, mas de utilizá-la, ou seja, permitir que, apoiado nela, o aluno trabalhasse sua abstração, e, por meio da decodificação da linguagem escrita e falada, construíssem seu conhecimento.

As histórias infantis tiveram como assunto principal a temática "Máquinas Simples" e foram utilizadas como ponto de partida para elaboração das atividades de raciocínio, procurando construí-las de maneira a levar os alunos a se lembrarem delas e poderem realizar as ligações com suas próprias experiências de vida, para discernirem o que de importante deveriam considerar para solucionar o exercício proposto. Os resultados deste estudo foram muito positivos, já que as atividades propostas, adequadas com a faixa etária, foram agradáveis, despertaram a curiosidade, instigaram a busca por explicações, aprofundando a compreensão acerca do tema em questão.

Neste contexto, convém mencionar o trabalho de Piassi e Araújo (2012), que, a partir de várias pesquisas realizadas em sala de aula, apresentam uma proposta interessante para o trabalho integrado entre a literatura infantil e o ensino de ciências, tendo a leitura como uma das possibilidades para aprender, além da língua materna, conceitos científicos. Conforme indicam os referidos autores, vários estudiosos têm defendido o uso de obras ficcionais no ensino de ciências e, dentre as justificativas que fundamentam essa abordagem, destaca-se a ficção e a poesia, tendo em vista que

estimulam a participação dos estudantes; incentivam o interesse dos alunos por ciência; tornam o aprendizado mais fácil, pois apresentam conceitos a partir de uma situação contextualizada; favorecem a prática da leitura e da escrita por parte dos estudantes; facilitam a abordagem de temas sociais, políticos e culturais conexos com a ciência (PIASSI e ARAÚJO, 2012, p. 8).

Piassi e Araújo (2012, p. 9) defendem que "[...] o hábito de ler materiais ficcionais conexos com a ciência estimula o interesse do estudante por temas científicos e favorece o aprendizado". No decorrer do trabalho, os autores sugerem o uso da literatura infantil ficcional como recurso didático em sala de aula, tendo como eixo central a vertente interdisciplinar. No entanto, para utilização dessa literatura infantil no processo de aprendizagem, ressaltam a necessidade de uma análise criteriosa das obras que serão utilizadas, observando cada detalhe, ou seja, o repertório conceitual, as imagens, a narrativa, etc. Essa análise requer também uma visão crítica, o que "[...] não significa rejeitar uma obra, mas, sim, nela encontrar desafios e questões a serem abordados nas atividades com as crianças" (PIASSI e ARAÚJO, 2012, p. 42). De tal modo, Piassi e Araújo (2012) apresentam a análise de alguns livros infantis, procurando auxiliar o trabalho dos professores no processo de identificação de questões que estejam relacionadas com conteúdos de Ciências e, muitas vezes, podem estar implícitas nas histórias, pois "[...] uma análise preliminar que considere a caracterização dos autores, do tempo e do espaço e o detalhamento desses elementos, com o viés dos conteúdos de Ciências, pode fornecer encaminhamentos para a produção de atividades (PIASSI e

ARAÚJO, 2012, p. 71). As temáticas enfatizadas no desenvolvimento dos roteiros de atividades a partir dos livros selecionados pelos referidos autores são os animais e suas relações, por serem um dos principais conteúdos de ciências no Ensino Fundamental, além disso, são assuntos comumente apresentados na literatura infantil e se mostram interessantes e atrativos para a idade trabalhada. Vale frisar, ainda, que

[...] os animais ocupam um espaço importante no cotidiano das crianças - presentes em desenhos animados, jogos e histórias, tendem a despertar maior interesse, curiosidade e até gerar identificação com diferentes personagens. Devido a antropomorfização dos bichos presentes nesses diferentes contextos, as crianças conferem pensamentos humanos, sentimentos e linguagem aos animais como se estes fossem pessoas, demonstrando significativo nível de afinidade (PIASSI e ARAÚJO, 2012, p. 80)

Logo, a contribuição do trabalho desenvolvido por Piassi e Araújo (2012, p. 78) permite concluir que

[...] o encontro da literatura com a ciência não é algo tão estranho como possa parecer e que o próprio ensino de ciências também pode contribuir no desenvolvimento da leitura e da escrita. É uma via de mão dupla. Com isso em mente, podemos imaginar maneiras de trabalhar em sala de aula, sem dicotomizar os conteúdos e as estratégias nem ter a necessidade de dividir o tempo em "aula de Ciências" e "aula de leitura e escrita.

Outra proposta interessante e de caráter lúdico que também pode ser utilizada de modo complementar às atividades com a literatura infantil é o teatro, considerando que "a busca pelo elo, entre a ciência e a arte se faz necessário[...]"(SILVEIRA; ATAÍDE e FREIRE, 2009, p. 253). Com base neste pressuposto, desenvolveram uma proposta de trabalho com o objetivo as possibilidades de ensinar e divulgar a ciência, de maneira envolvente, interativa e prazerosa, pelo teatro. O grupo de pesquisadores apresentou o relato de duas experiências com este objeto de pesquisa: "A trupe da magia" e "O ciclo da água" que foram apresentados às crianças em um ambiente externo ao espaço escolar, enfatizando a importância dos espaços não-formais para divulgação da ciência. A partir dos resultados, concluíram que "[...] a ciência assim comunicada proporciona um melhor nível de envolvimento das crianças, o que ficou bem evidenciado com a participação das mesmas durante as discussões e problematizações sugeridas propositalmente na fala dos personagens da peça teatral [...]"(SILVEIRA; ATAÍDE e FREIRE, 2009, p. 257). Além disso, os referidos pesquisadores identificaram outros aspectos relevantes "[...] relacionados à linguagem utilizada nesse processo de interatividade, que torna mais acessível a compreensão dos conceitos e fenômenos da ciência ali apresentados, e o nível de aceitação do público àquela forma de comunicar a ciência, o que [...]" (SILVEIRA; ATAÍDE e FREIRE, 2009, p. 257) oferecendo estímulos para o desenvolvimentos de outros trabalhos desta natureza.

A repercussão da apresentação dos teatros foi positiva, tanto para a aprendizagem dos alunos como para reflexão acerca da atuação dos professores que também assistiram ao espetáculo, pois, conforme relato de um docente, "[...] essa forma de comunicação da ciência despertou a curiosidade e o interesse [...], ao referir-se a essa forma de divulgação científica – através da arte dar uma aula de ciência –, refletindo sobre sua própria prática e estabelecendo a importância dessa relação para a construção do conhecimento científico (SILVEIRA; ATAÍDE e FREIRE, 2009, pp. 258-259). O percurso do trabalho permitiu a conclusão de "[...] que o teatro pode ser o ponto de

partida para despertar o interesse, divulgar informações e popularizar de forma lúdica o conhecimento das ciências, possibilitando uma melhor “leitura de mundo” e consequentemente diminuindo o analfabetismo científico ainda existente em nosso país” (SILVEIRA; ATAÍDE e FREIRE, 2009, p. 259).

Considerações finais

O presente ensaio teórico teve como principal objetivo apresentar perspectivas lúdicas para o ensino de ciências que podem ser desenvolvidas pelo professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da revisão da literatura, buscou-se indicar algumas possibilidades de trabalho, tendo em vista a necessidade de considerar o interesse e a satisfação da criança que aprende em um ambiente de caráter lúdico. Conforme evidenciado, vários estudiosos têm apontado o espaço residual e restrito da disciplina de Ciências no contexto inicial da escolarização, assim como os resultados insatisfatórios dos alunos no processo de aprendizagem de conceitos científicos.

Mesmo diante da complexidade deste cenário, algumas possibilidades têm sido apresentadas por várias pesquisas, tendo em vista a necessidade de colocar em prática novas perspectivas para o ensino de ciências. Dentre tais abordagens, destacou-se, neste trabalho, a perspectiva lúdica como uma alternativa viável para orientar a prática pedagógica, propondo, além do uso de jogos, as contribuições da literatura infantil e do teatro. A utilização de tais perspectivas indica, ainda, novos direcionamentos para as ações pedagógicas, pois revela a necessidade de complementar essas iniciativas com a vertente interdisciplinar, que permite integrar as diversas áreas do conhecimento. Considerando as particularidades de cada proposta que visa auxiliar na construção de um ambiente lúdico para ensinar ciências, vale frisar que a atuação do professor no processo de planejamento e desenvolvimento de tais atividades é de extrema relevância, pois tais práticas exigem a seleção cuidadosa de materiais adequados, e também a necessidade de centrar-se no caráter didático de tais propostas. Caso contrário, a brincadeira pode ser não constituir-se como fonte de aprendizado.

No entanto, a atuação docente não pode ser vista isoladamente, ou seja, também depende de vários outros fatores que incidem sobre as práticas educativas, tais como: propostas curriculares, elaboração da grade curricular para cada ano escolar, formação inicial e continuada de qualidade, organização da rotina de trabalho da escola, dentre outros aspectos. Os limites do presente texto não permitem uma discussão aprofundada sobre essas questões, porém, buscou-se contribuir com o diálogo sobre a temática, visando instaurar novas reflexões que auxiliem no prosseguimento do debate iniciado.

Por fim, a partir dos referenciais e discussões aqui apresentadas, pode-se concluir que as perspectivas lúdicas, quando bem escolhidas e planejadas, podem constituir-se como elementos fundamentais para ensinar ciências para crianças, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de maneira que contribua para sua formação integral.

Referências

- BARBOSA-LIMA, M. C. Explique o que tem nessa história. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BIZZO, N., Ensino de ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2009.

BORGES, G. L. de A. Caderno de formação: formação de professores/ didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

Campos, L.M.L; Bortoloto, T.M. e Felício, A.K.C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem, 2002. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011.

FUMAGALLI, L. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. Pioneira, São Paulo, 1994.

LEITE, G. M. da S.; LIMA, F. G. C. de L.; CALDAS, A. de J. O ensino de ciências por meio de práticas lúdicas no recreio escolar. Revista da SBEnBio, n. 7. Out., 2014.

Lorenzetti, L. O ensino de ciências naturais nas séries iniciais, 2005. Disponível em World Wide Web: www.faculdadefortium.com.br/ana_karina/material/O%20Ensino%20De%20Ciencias%20Naturais%20Nas%20Series%20Iniciais.doc

PIASSI, L. P.; ARAÚJO, P. T. A literatura infantil no ensino de Ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012.

RAMOS, E.M. de F.; FERREIRA, N. C. Brinquedos e jogos no ensino de Física. In. Nardi, R. (Org.). Pesquisa em Ensino de Física. São Paulo: Editora Escrituras, 1998.

SILVEIRA, A. F da; ATAIDE, A. R. P. de; FREIRE, M. L. de F. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. Educ. rev., Curitiba, n. 34, p. 251-262, 2009

SOUSA, E. M., et al. A importância das atividades lúdicas: uma proposta para o ensino de ciências. VII CONNEPI, Palmas, Tocantins, 2012. Disponível em: propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3948/2742.

Licenciatura interdisciplinar: um estado da arte

Aline Souza Da LUZI

A investigação sobre a interdisciplinaridade na formação de professores não é recente e apresenta, ainda na atualidade, diversas possibilidades de investigação. O trabalho expõe o resultado da pesquisa bibliográfica realizada nos trabalhos apresentados nas edições do Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC, fazendo um recorte para a discussão das Licenciaturas Interdisciplinares. Dessa forma, o presente trabalho constitui-se numa pesquisa bibliográfica organizado em trabalho tipo Estado da Arte. No presente trabalho interessa saber: Como tem sido discutido as Licenciaturas Interdisciplinares nesse espaço? Que aspectos têm sido observados sobre esta temática nesses estudos e pesquisas? O interesse em realizar o presente trabalho está em sistematizar e analisar as contribuições das produções apresentadas no ENALIC, bem como identificar as lacunas de produção de conhecimento sobre a temática. Para isso inicialmente expa metodologia utilizada. Em seguida apresentasse os dados coletados e analisados e por fim, as considerações finais.

Caminho metodológico:

Buscou-se analisar os trabalhos que tratam das Licenciaturas Interdisciplinares apresentados em todas as edições do Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC. No presente trabalho interessou saber: Como têm sido discutido as Licenciaturas Interdisciplinares nesse espaço? Que aspectos têm sido observados sobre esta temática nesses estudos e pesquisas?

A importância desse evento deve-se ao fato de ter sido criado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e pelo Colégio de Pró-reitores das IFES (COGRAD)². Conforme consta na página do último evento, o “Encontro Nacional das Licenciaturas constitui-se, desde a sua criação, em um importante espaço de reflexão das demandas e políticas das licenciaturas³”. Compreende-se, dessa forma ser este um importante espaço de divulgação da produção de conhecimento sobre as Licenciaturas, ou mesmo, sobre a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. O Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) teve sua primeira edição em 2010 e realizado até 2014, em edições anuais.

O interesse em realizar o presente trabalho está em sistematizar e analisar as contribuições das produções apresentadas no ENALIC, bem como identificar as lacunas de produção de conhecimento sobre as Licenciaturas Interdisciplinares. Salientamos que este trabalho faz parte do estudo maior da pesquisa desenvolvida em nível de doutorado junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pelotas, a

1Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FAE/UFPEL – CEP:96010770 – Pelotas – RS – BR- alineluz.ufrgs@gmail.com

2São dois grupos de representantes de todas as universidades e centros universitários do país, que preocupados com a formação inicial e continuada, propõem a criação desse espaço de reflexão e discussão.

3Disponível em: <http://enalic2014.com.br/site/acessar?pagina=historico>. Acesso em 21/08/2015.

qual investiga os cursos de formação inicial de professores em nível superior que têm despontado no cenário nacional, as Licenciaturas Interdisciplinares.

Para a busca dos trabalhos delimitou-se quatro palavras-chave ou termos, justificadas a seguir: a) “licenciatura interdisciplinar”- a delimitação desse termo respalda-se por ser a terminologia mais comum dos cursos investigados pelo presente trabalho; b) “licenciatura inte” – a delimitação desse termo deve-se ao fato de buscar capturar outros trabalhos que não tenham sido apontados na primeira busca; c) “licenciatura plena” – a delimitação desse termo respalda-se na constatação de encontrá-lo citado em trabalhos do evento, por vezes referindo-se às Licenciaturas Interdisciplinares e, d) “licenciatura em”- a delimitação desse termo respalda-se na constatação de encontrá-lo citado em trabalhos do evento, por vezes referindo-se às Licenciaturas Interdisciplinares. Foram descartados os trabalhos que se referiam as Licenciaturas Interdisciplinares ofertadas pelos Institutos Federais. Defende-se a universidade, fundada no tripé ensino, pesquisa e extensão, como único lócus da formação de professores. Também foram descartados os inúmeros trabalhos que apareceram nas palavras-chave “licenciatura plena” e “licenciatura em”, referindo-se às licenciaturas específicas, devido o foco do trabalho ser sobre licenciaturas interdisciplinares.

Os achados

Com relação ao primeiro evento, não há mais informações disponíveis além das encontradas na página do histórico do V ENALIC (2014), “O I Encontro, realizado em 2010, na Universidade Federal do Amazonas, buscou envolver as licenciaturas de várias IES nas discussões e reflexões epistemológicas das estruturas curriculares, priorizando a interdisciplinaridade na formação do licenciando”⁴. O tema da interdisciplinaridade, discutido na formação inicial, como princípio epistemológico da organização curricular dos cursos, na primeira edição do ENALIC em 2010, reforça duas constatações anunciadas pelo presente trabalho: a primeira de que a interdisciplinaridade passa a ser vista também no processo de formação e não somente posterior a ele; a segunda constatação trata da mudança de investigação do tema da interdisciplinaridade na formação de professores devido ao surgimento, no final da primeira década dos anos 2000, das Licenciaturas Interdisciplinares.

O segundo ENALIC foi realizado em 2011, na Universidade Federal de Goiás, e teve como discussão os “Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil”. A partir dessa edição, o evento passou a realizar, em paralelo à sua programação, o Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Desse evento obteve-se somente a programação⁵, na qual consta a realização de uma mesa temática específica sobre as Licenciaturas Interdisciplinares e a relação dos trabalhos apresentados. Com a busca da palavra-chave “licenciatura inte”, nada foi encontrado. Com as palavras-chave “licenciatura em” e “licenciatura plena” foram encontrados trabalhos que se referiam as licenciaturas específicas. Com o termo “licenciatura interdisciplinar” encontrou-se apenas um trabalho, intitulado “Curso de Licenciatura Interdisciplinar por Competências: Análise do Projeto pedagógico da

⁴ Disponível em: <http://enalic2014.com.br/site/acessar?pagina=historico>. Acesso em 21/08/2015

⁵ Na programação constava a relação de todos os trabalhos apresentados no evento. Disponível em: http://www.vestibular.ufg.br/2011/PIBID/edital/Programacao_Encontro_licenciatura.pdf. Acesso em: 21/08/2015

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)”, dos autores Ana Paula Ribeiro de Sousa et. al.

O terceiro ENALIC e o II Seminário Nacional do PIBID, realizado em 2012, realizados na Universidade Federal do Maranhão, tiveram como tema “Desafios Contemporâneos na Educação: Formação de professores e o papel das Instituições de Ensino Superior”. Esse evento contou com a organização de um grupo de trabalho específico sobre as Licenciaturas Interdisciplinares, em que os participantes puderam inscrever seus trabalhos. Desse evento, foi possível também obter somente a programação⁶. Como eram poucos trabalhos de cada grupo, fez-se a leitura de todos os títulos, em todas as modalidades do evento. Uma análise externa dos títulos revela que dos 24 trabalhos apresentados no “GT 1 Licenciaturas Interdisciplinares”, a maioria deles são relatos de práticas dos alunos do PIBID. Somente um trabalho, intitulado “Concepção do Curso Licenciatura em Ciências da Natureza da Unipampa: uma perspectiva para a formação docente interdisciplinar dos autores Maristela Cortez Sawitzki et. al, trata especificamente da licenciatura interdisciplinar. Buscou-se também no “GT 3 Currículo e Formação de Professores”⁷, incidências de estudos sobre as licenciaturas interdisciplinares, mas nada foi encontrado. Com as demais palavras-chave, também nada foi encontrado.

O quarto ENALIC e o III Seminário Nacional do PIBID foram realizados em 2013, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba/MG, e teve como tema “A boniteza de ensinar e a Identidade do Professor na contemporaneidade”. Desse evento obteve-se acesso a caderno de resumos e programação do evento⁸.

A busca com os termos “licenciatura interdisciplinar” e “licenciatura plena” não acusaram trabalhos. Com a palavra-chave “licenciatura inte”, encontrou-se dois trabalhos sobre cursos de licenciatura integrada. Ambos relatam práticas interdisciplinares dos licenciandos desses cursos. O trabalho intitulado “Explorando o espaço a partir de lendas amazônicas”, dos autores Diana Gonçalves dos Santos et. al (2013), foi uma atividade dos alunos do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem da Universidade Federal do Pará, participantes do PIBID. Já o trabalho “Uma experiência didática que excede as barreiras das disciplinas”, do autor Nicanor Mateus Lopes (2013), foi uma atividade dos alunos do curso de Licenciatura Integrada em Química e Física da Faculdade de Educação e do curso de Licenciatura em Biologia, os dois cursos da Unicamp. A atividade dos licenciandos foi realizada com alunos do ensino médio.

A busca com a palavra-chave “licenciatura em” rendeu 13 incidências, conforme tabela abaixo. A grande maioria dos trabalhos são análises de práticas realizadas por licenciandos dos cursos. Conforme é possível observar, metade das práticas são atividades do PIBID.

⁶ Na programação constava a relação de todos os trabalhos apresentados no evento. Disponível em: <http://www.enclenc.ufma.br/gt1.pdf>. Acesso em: 21/08/2015.

⁷ Disponível em: <http://www.enclenc.ufma.br/gt3.pdf>. Acesso em: 21/08/2015

⁸ Disponível em: http://www.mednet.com.br/enalic-2013/caderno_resumos%20ENALIC.pdf. Acesso em: 21/08/2015

Tabela 1 síntese da busca com a palavra-chave “licenciatura em”:

Título do trabalho ⁹	Curso	Atividade do PIBID
FERNANDES, Clever Luiz. CINEFILOSOFIA: A conexão entre filosofia e cinema na escola.	Licenciatura em Ciências Humanas na Universidade Federal do Maranhão - UFMA- Campus de Bacabal.	X
SANTANA, Isaac de Oliveira. ALMEIDA, Leidmar Bardosa. Visita de campo como atividade didática com os alunos da escola René Bayma Km17 De Codó/Ma.	Licenciatura em Ciências Humanas UFMA	X
CHAVES, Francielle C. T.; SILVA, Luiz Everson. Grupo de intervenção numa perspectiva dialética: ações e reflexões	Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral	
SANTOS, Priscila P. A. Aprendendo a fotossíntese através de experimento simples no colégio Marcílio Dias.	Licenciatura em Ciências Naturais	X
PAZINATO, Viviane L.; ALMEIDA, Pamela. As faces da Educação de Jovens e Adultos.	Licenciatura em Ciências da Natureza – habilitação em Química	
NASCIMENTO, Eliene Cruz do. LUZ, Maria de Jesus M. Práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas em meio a educação no campo.	Licenciatura em Ciências Humanas	X
FREITAS, Bruno Miranda. O ensino de biologia integrado com o ensino de física na contribuição para o conceito de bioma.	Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	
LIMA, Liliane Cunha. Reutilização da garrafa PET como material didático de apoio para atividades de ensino em educação ambiental no Ensino Médio.	Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFMA	X
SOUSA, Isael Mendes. Disseminando o Ideb na Escola Municipal Santa Tereza D’Avila uma experiência do PIBID de Ciências Naturais-Ufma/Capes.	Ciências Naturais-Ufma	X
SILVA, Jeferson Pereira. Et. al. Telhas: americana x portuguesa. Uma análise de custo para construção de telhado.	Licenciatura em Ciências da Natureza - Núcleo Avançado de Jaciara-MT (NAJ), disciplina de Modelagem	
LOPES, Muranna Silva. As Ciências Humanas e o conhecimento da diversidade étnico-cultural: entendendo essa relação de aprendizagem através de uma pesquisa etnográfica.	Licenciatura em Ciências Humanas	
BRITO, GLEISY Coser de. Oficinas de ensino como ferramenta pedagógica aliada ao campo de estágio.	Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Realeza/PR.	

O trabalho “Oficinas como estratégia educativa para o combate a violência e a prevenção de doenças entre trabalhadores rurais maranhenses”, que completaria a incidência de trabalhos levantados, embora seja uma atividade realizada por licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão/Campus de Bacabal, não é direcionada à educação.

⁹Os trabalhos listados na tabela foram apresentados no IV ENALIC (2013). Os resumos dos trabalhos listados na tabela estão disponíveis em: http://www.mednet.com.br/enalic-2013/caderno_resumos%20ENALIC.pdf. Acesso em: 21/08/2015

O quinto ENALIC e o IV Seminário Nacional do PIBID, realizado em 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve como tema “Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes”. Somente essa edição disponibilizou os anais com os trabalhos completos e o caderno de resumos.

Com o termo “licenciatura interdisciplinar”, foi encontrado somente um trabalho intitulado “No ritmo das palavras: a importância da interdisciplinaridade na prática docente em sala de aula” das autoras Renália Rafaela C. da Silva; Fernanda Ítala Messias de Sousa, (2014) licenciandas do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos da UFMA, integrantes do PIBID. As autoras analisam a oficina realizada durante o evento I MID – Mostra de Iniciação a Docência para outros licenciandos. A oficina consistiu em mostrar práticas interdisciplinares que poderiam ser realizadas nas salas de aula das escolas de educação básica.

Num segundo momento, quando se buscou parte do termo “licenciatura inte”, na intenção de buscar alguma outra incidência não capturada na primeira pesquisa, encontrou-se sete trabalhos que se referiam a Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA. Todos os sete trabalhos trouxeram análises, de diferentes aspectos, das práticas realizadas pelos licenciandos desse curso.

No terceiro momento buscou-se o termo “licenciatura plena”. Nessa busca encontrou-se três trabalhos. O trabalho intitulado “Oficina de docência sobre destilação por arraste á vapor – uma ação do PIBID UFMT/SINOP” dos autores Graziela Galvan et. al (2014), traz a análise de uma prática realizada pelos integrantes do PIBID, este vinculado ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática, com habilitações em Química, UFMT/SINOP. Já o trabalho “Trabalhando atividade lúdica nas aulas de química do ensino médio” dos autores Estela Ferreira Santana et. al (2014), traz uma relato analítico da atividade desenvolvida pelo PIBID/Química, vinculado a Licenciatura Plena em ciências, da UNIFESP. O último trabalho “Diagnóstico sobre a implantação do curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental no cariri cearense” dos autores Cícera Cecília Esmeraldo Alves et. al (2014), como o próprio título sugere, investiga a implantação do curso.

Por fim, na última busca, pesquisou-se o termo “licenciatura em”. Nessa busca encontrou-se 42 trabalhos, que se referiam as seguintes licenciaturas:

Tabela 2 síntese com os cursos encontrados com a palavra-chave “licenciatura em”:

Curso	Universidade
Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Licenciatura em Ciências Humanas - História Licenciatura em Ciências Humanas - Filosofia	Universidade Federal do Maranhão
Licenciatura em Ciências Naturais - Biologia Licenciatura em Linguagens e Códigos	
Licenciatura em Ciências	UNIFESP
Licenciatura em Ciências	Universidade Federal de São Paulo
Licenciatura em Ciências da Natureza	Universidade Federal do Vale do São Francisco- UNIVASF
Licenciatura em Ciências: Biologia e Química	Instituto de Saúde e Biotecnologia da UFAM

Desses 42 trabalhos, um grande número trouxe análises de relatos de práticas realizadas por alunos desses cursos integrantes do PIBID. Outros poucos trabalhos analisaram: práticas, algumas interdisciplinares, de licenciandos na escola de educação básica; outro grupo trouxe análises de práticas que ocorreram nos próprios cursos; outro grupo de trabalhos analisou as práticas realizadas no estágio curricular desses cursos. Também foi encontrado um relato da análise do projeto da escola (PP) realizado por um licenciando; um relato de uma oficina extracurricular ofertada aos licenciandos; um relato de licenciandas integrantes do projeto Mais Educação.

Desses 42 trabalhos, somente dois¹⁰ procuram analisar os cursos de licenciatura interdisciplinar: “As impressões sobre as novas licenciaturas em Ciências Humanas no município de Codó” dos autores Oseas Cunha da Silva et. al (2014) e “Licenciatura em Ciências Humanas: o caso da UFOPA” da autora Maria Betanha Cardoso Barbosa (2014). O estudo de Silva (2014), “As impressões sobre as novas licenciaturas em Ciências Humanas no município de Codó”, teve como objetivo apresentar uma “visão do curso”, analisando a resolução que criou a licenciatura na Universidade Federal do Maranhã (UFMA) e o projeto pedagógico do curso. Segundo os autores, o curso é uma proposta inovadora que proporciona uma formação interdisciplinar ao licenciando. O que chama atenção é a definição do curso: Licenciatura em Ciências Humanas com Licenciaturas específicas em História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Resta à dúvida: é ou não interdisciplinar? O estudo de Barbosa (2014) analisou o currículo da Licenciatura Integrada em Ciências Humanas: história e geografia. Esse curso, segundo a autora, tem por objetivo trabalhar o conhecimento das duas áreas em um único curso. Sua intenção foi verificar se o curso, com o desenho curricular em questão, realiza a formação de professores de geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais desse curso.

Nossas primeiras conclusões indicam que o modelo aligeirado de formação docente não consegue responder as reais necessidades da formação do professor de Geografia, tendo em vista o currículo enxuto, que traz poucas disciplinas específicas pertencentes aos diversos campos do conhecimento geográfico. (BARBOSA, 2014, s.p)

Na programação do V ENALIC, apareceram duas mesas-redondas que discutiram as Licenciaturas Interdisciplinares.

Nesse quinto ENALIC, constatou-se que a grande maioria dos trabalhos são análises de vivências de licenciandos, participantes do PIBID, principalmente da área de ciências da natureza e matemática. Sobre esse fato é preciso considerar duas questões: a primeira de que ao longo dos anos o número de trabalhos sobre o PIBID tem aumentado no evento, com destaque para a quinta edição, em função de se ter agregado, a partir do segundo evento do ENALIC, o Seminário Nacional do PIBID. Outra questão a se considerar, sobre a área de conhecimento dos trabalhos apresentados e o PIBID, pode ter relação direta com o I e II edital do PIBID¹¹, em nível nacional, que incentivou essas

¹⁰Embora o evento tenha disponibilizado os anais dos trabalhos completos, há trabalhos, em que o arquivo não abre. O problema aconteceu com os três arquivos dos trabalhos completos que analisam os cursos de licenciatura interdisciplinar. Desse modo a análise foi realizada pelos resumos publicados no Caderno de Resumos. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/resumos.pdf>. Acesso em 21/08/2015.

¹¹Os dois primeiros editais, EDITAL MEC/CAPES/FNDE (2007) e EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID anunciaram como área prioritária de atendimento, as licenciaturas em física, química, biologia e matemática. O terceiro edital, de Nº 018/2010/CAPES – PIBID foi somente para atendimento das Universidades Municipais e Comunitárias. Nesse edital já estava contemplado as diversas licenciaturas.

áreas. Em menor quantidade aparecem trabalhos de pibidianos de outras áreas, tais como: Letras, Pedagogia, Ed. Física. Em número reduzido, aparecem os cursos de História, Geografia, Artes, Música. Os trabalhos, de um modo geral, que trazem participantes do PIBID se concentram em atividades realizadas na escola com alunos. Poucos trazem experiências de dentro do curso.

Nesse quinto ENALIC, constatou-se também que poucos são os relatos de atividades fora do PIBID, com alguma incidência de relatos do estágio, o que pode ser uma consequência do apontamento anterior. Fica um questionamento: Será que sem o PIBID, os cursos de licenciatura, de um modo geral, não tem proporcionado atividades aos seus licenciandos, seja de práticas na escola, seja de práticas interdisciplinares?

Foi possível encontrar algumas curiosidades nos trabalhos apresentados no V ENALIC, como, por exemplo, trabalhos em outras áreas de conhecimento, que não a educação: bacharelados interdisciplinares, área da saúde (farmácia, fisioterapia, enfermagem); ciências agrárias. Num encontro em que tem como nome Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do Programa de Iniciação a Docência – PIBID é no mínimo curioso encontrar relatos dessas áreas.

Considerações finais:

Ao analisar as edições do Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC, buscou-se encontrar nos trabalhos apresentados evidências de como tem sido discutido as Licenciaturas Interdisciplinares nesse espaço, ou mesmo que aspectos têm sido observados sobre esta temática nesses estudos e pesquisas.

É preciso salientar que das cinco edições realizadas do ENALIC, uma não se teve acesso a nenhum registro, a não ser informações sobre data, local e tema do evento. Em outros dois eventos, foi possível conseguir somente a programação, onde consta a relação dos trabalhos apresentados. O IV evento disponibilizou, além da programação, que consta a relação dos trabalhos apresentados, um caderno com os resumos. O V e último encontro realizado disponibilizou caderno de programação, de resumos e de anais, com os trabalhos completos. Ocorre que nem todos os trabalhos estão disponíveis. Logo, é preciso reconhecer que a dificuldade de acesso das primeiras edições do evento, fragiliza as análises realizadas. Entretanto isso, não compromete o panorama do evento sobre a temática.

De maneira geral, os “poucos” trabalhos encontrados trazem relatos analíticos de licenciandos desses cursos, sobre práticas realizadas com alunos da educação básica. Desses poucos, dois se propõem a discutir sobre o curso em si. Os poucos estudos sobre as licenciaturas interdisciplinares evidenciam uma lacuna de produção de conhecimento sobre a temática, principalmente com relação ao próprio curso.

Sem esgotar a análise, é possível anunciar outros consensos provisórios, tais como:

- A partir do II ENALIC e ao longo de todas as edições, percebe-se de forma muito incipiente, discussões sobre as licenciaturas interdisciplinares. Nesse evento, ocorreu uma mesa temática, bem como houve a apresentação de um único trabalho sobre as Licenciaturas Interdisciplinares - LI;
- No terceiro evento, foi proporcionado, pela comissão organizadora, um Grupo de Trabalho sobre as LI – GT 1 Licenciatura Interdisciplinar.

Nesse grupo, somente um trabalho teve como foco da discussão, o curso de LI;

- No IV ENALIC, não aparece nenhuma incidência de trabalho que trate da Licenciatura Interdisciplinar, como nomenclatura específica, entretanto aparecem diversos trabalhos que citam Licenciaturas Integradas. Seriam propostas semelhantes às Licenciaturas Interdisciplinares? Há um equívoco de nomenclatura? Falta de compreensão do conceito de integração e interdisciplinaridade ou entende-se que se aproximam conceitualmente, não havendo diferenças entre uma nomenclatura e outra?
- No V ENALIC, ocorreram duas mesas temáticas sobre as Licenciaturas Interdisciplinares. Aparece um trabalho que referencia a Licenciatura Interdisciplinar, em forma de relato analítico de uma prática realizada por licenciandos do curso. Entretanto, aparece novamente em vários trabalhos menção às licenciaturas integradas, na forma também de relato analítico de práticas de licenciandos e muitos trabalhos que mencionam cursos de “Licenciatura em...”. São oito cursos que anunciam diferentes organizações.

Diante constatação de poucas investigações sobre as Licenciaturas Interdisciplinares, bem como das divergências de nomenclaturas, de organizações curriculares, torna-se imprescindível à necessidade de outros estudos, que se debruçam sobre as tantas inquietações às quais foram apresentadas aqui.

Referências:

Encontro Nacional das Licenciaturas, 5º; Seminário Nacional do PIBID, 4º, 2014. Natal: UFRN. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/resumos.pdf>. Acesso em 21/08/2015.

Encontro Nacional das Licenciaturas, 4º; Seminário Nacional do PIBID, 3º, 2013. Uberaba: UFTM. Disponível em: http://www.mednet.com.br/enalic-2013/caderno_resumos%20ENALIC.pdf. Acesso em: 21/08/2015

Encontro Nacional das Licenciaturas, 3º; Seminário Nacional do PIBID, 2º, 2012. São Luis: UFMA. Disponível em: <http://www.enclenc.ufma.br/> Acesso em: 21/08/2015

Encontro Nacional das Licenciaturas, 2º; Seminário Nacional do PIBID, 2011. Goiânia: UFG Disponível em: http://www.vestibular.ufg.br/2011/PIBID/edital/Programacao_Encontro_licenciatura.pdf. Acesso em: 21/08/2015

Encontro Nacional das Licenciaturas, 2010. Manaus: UFAM. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/site/acessar?pagina=historico>. Acesso em 21/08/2015.

Elaboração do plano de trabalho docente e seus desdobramentos na sala de aula

Ana Cláudia Câmara PEREIRA¹

Carlos Alberto DINIZ²

Maria Amália Vercesi DORETO³

Em âmbito paulista, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), entidade autárquica do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), tem favorecido desde a sua criação, conforme Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, a ampliação gradativa da oferta do ensino profissional no Estado de São Paulo, oferecendo cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, atingindo todos os segmentos produtivos da economia nacional. Atualmente, a instituição administra 218 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 64 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, em mais de 300 municípios paulistas, sempre pautando em promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.

Cada uma dessas Unidades Escolares (Etecs) possui seu Plano Plurianual de Gestão (PPG), onde apresenta a sua proposta de trabalho e que conta com o Plano Político Pedagógico (PPP), especificando seus valores, suas crenças e seus princípios pedagógicos, ou seja, neste documento elaborado pela comunidade escolar, está a identidade da escola, por meio de suas ações e princípios, os quais devem ser desenvolvidos por toda a sua equipe.

Assim como o PPP, que está inserido no PPG e apresenta a filosofia da Escola, o Plano de Trabalho Docente (PTD), elaborado a partir do Plano de Curso de cada habilitação, deve ser usado para nortear todas as atividades do professor que serão desenvolvidas na sala de aula no decorrer do semestre ou do ano letivo. Portanto, o PTD é uma atividade docente que visa planejar e organizar todas as atividades pedagógicas do professor com o intuito de levar o aluno a adquirir as competências necessárias para sua formação, conforme preconizado no Artigo 93 do Regimento Comum das Escolas Técnicas:

VI - elaborar e cumprir o plano de trabalho docente, segundo o projeto político-pedagógico da Etec, o Plano de Curso e as orientações do CEETEPS; (SÃO PAULO, 2013).

¹ Autora. Docente e Coordenadora Pedagógica na Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). CEP: 15.991-220 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: anacla.cp@uol.com.br.

² Coautor. Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP – Campus Marília, CEP: 15.990-470 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: caco.diniz@uol.com.br.

³ Coautora. Docente e Orientadora Educacional na Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). CEP: 15.997-118 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: maria_doreto@yahoo.com.br.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico da Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS, localizada no Município de Matão – Interior do Estado de São Paulo, a filosofia dessa Unidade Escolar consiste em:

[...] formar verdadeiros cidadãos, uma vez que as práticas pedagógicas não se pautam apenas nas técnicas; o ensinar tem como base o construir; e nesta ação, o currículo e o planejamento pedagógico são matérias-primas no processo cognitivo e formativo (ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO, 2015).

Para atingir os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da Escola e no Plano de Trabalho Docente, o planejamento torna-se essencial, pois, nestes documentos estão descritos os conhecimentos a serem ensinados, como ensiná-los, o cronograma de execução das atividades didático-pedagógicas, além de mecanismos de avaliação e recuperação contínua e material didático adotado, enfim, as estratégias que articulam as técnicas de ensinar com os mecanismos de aprender. Logo, para que o professor possa realizar um planejamento eficiente, é necessário que ele conheça o projeto político pedagógico da unidade escolar, o plano de curso, o perfil dos alunos, as metodologias diversificadas de ensino, instrumentos de avaliação e critérios de desempenho associados às metodologias propostas e estratégias de reorientação de aprendizagem, de forma que essas ações sejam identificadas de modo a permitir uma execução de forma adequada. Assim, “o professor ao planejar o trabalho deve ter uma familiaridade com o que deseja aplicar de modo que possa selecionar os recursos, o método e a avaliação mais coerente com a situação vivenciada” (GOMES, 2011, P.5 apud Sant’Anna, 2014, p.19).

Com efeito, essa reflexão pretende verificar mediante a documentação pedagógica prevista, se os docentes definem estratégias de ensino e de aprendizagem alinhadas às documentações necessárias para um planejamento efetivo e a relação entre a elaboração e execução do Plano de Trabalho Docente refletindo positiva ou negativamente na sala de aula.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa de campo durante os meses de abril e maio de 2015, sendo utilizadas as informações extraídas de registros feitos pela Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional com os alunos da Etec Sylvio de Mattos Carvalho dos períodos matutino, vespertino e noturno de todos os cursos oferecidos por essa Unidade Escolar. Realizou-se também uma pesquisa documental nos Planos de Trabalho Docente e nas Atas do Conselho de Classe Final do 1º semestre de 2015, onde encontram-se arquivadas no departamento da Secretaria Acadêmica desta Unidade de Ensino. Sob o ponto de vista desses indicadores, foi possível identificar o trabalho que é desenvolvido pelos professores. Adotou-se ainda a análise de dois Planos de Trabalho Docente de cada eixo tecnológico dos quais encontram-se os cursos oferecidos pela escola, escolhidos aleatoriamente. A análise realizada pautou-se pela verificação dos procedimentos didáticos, os instrumentos de avaliação, os critérios de desempenho e as estratégias de recuperação registrados nesses documentos e se os mesmos estão sendo aplicados em sala de aula. Em relação às Atas do Conselho de Classe Final, foi levantada a porcentagem dos alunos que obtiveram menções Excelente (MB), Boa (B), Regular (R) e Insatisfatória (I).

Resultados e discussão

Sendo a educação um processo intencional, organizado, sistemático e com o propósito da aprendizagem dos alunos, faz-se necessário o planejamento contínuo e dinâmico, tanto da escola quanto o professor, bem como, um acompanhamento bem específico e detalhado de todas as ações definidas no plano e se as mesmas estão sendo executadas conforme planejado em sala de aula. Logo, uma das ações pedagógicas desta Unidade Escolar é a de fazer um monitoramento durante todo o semestre e/ou ano letivo sobre o trabalho do professor, ou seja, desde a elaboração do seu PTD, do modo como ele (o docente) atua, bem como sua postura frente às intervenções que realiza no cotidiano do seu fazer profissional, além de verificar como a realidade escolar é percebida pelo aluno. Nesse tocante, a gestão escolar entende que:

[...] é necessário um acompanhamento contínuo, passo a passo, dia a dia, pelos responsáveis por qualquer área de atuação, de modo a verificar como a mesma se desenvolve, como se aprimora na produção de melhorias, de que cuidados e revisões necessita, que dinâmicas e movimentos envolve, que reações provoca, dentre outros aspectos. (LÜCK, 2013, p. 38).

Verifica-se, pois, para que o professor possa se apropriar das informações necessárias para realizar um planejamento eficiente e eficaz, a gestão dessa Unidade Escolar tem oferecido orientações nas reuniões pedagógicas, subsidiando-o na elaboração de seu Plano de Trabalho Docente. Outrossim, os professores são auxiliados e um momento de debate muito proveitoso sobre as práticas escolares se instaura em âmbito escolar.

Após essa etapa, os Coordenadores de Curso e Pedagógico fazem um acompanhamento sistemático quanto à elaboração dos PTDs durante o primeiro mês de aula do semestre e/ou ano letivo, período que é definido pela Gestão Escolar para que os professores entreguem seus planos. As análises desses documentos são registradas em uma planilha (Quadro 1), onde o professor toma ciência das orientações pedagógicas e das alterações, caso necessário e dependendo de cada situação, que deverão ser feitas para o próximo período letivo.

Quadro 1: Planilha de Acompanhamento na Elaboração dos PTDs

CURSO DE TÉCNICO EM INFORMÁTICA
2º Módulo (Turma: 2ºH2)

Componente e Curricular (Sigla)	Docentes	Data da Entrega do PTD (cronograma) para os Coordenadores de Curso e Pedagógico corrigirem(23/02)	Observação do Coordenador de Curso	Data da Entrega do PTD corrigido	Rubrica(s) do(s) Docente(s)	Observações do Coordenador Pedagógico
GSQ2	Prof1	23/fev	nada a corrigir	23/fev		Tem como melhorar os procedimentos didáticos? Última linha desse quadro esta sem conteúdo.
DS1	Prof2	20/fev	nada a corrigir	20/fev		ok
PC1	Prof3	23/fev	nada a corrigir	23/fev		Serão utilizados todos os instrumentos de avaliação descritos?
TOD	Prof4	25/fev	Quadro II e IV com erro, não bate com as competências do plano de curso			Diversificar as técnicas de ensino
PTCC	Prof5	19/fev	nada a corrigir	19/fev		Serão utilizados todos os instrumentos de avaliação descritos?
TLBD2	Prof6	25/fev	Atrasou na entrega	25/fev		ok
TPI2	Prof3	20/fev	nada a corrigir	20/fev		ok
EMI	Prof7	23/fev	nada a corrigir	23/fev		ok

Fonte: Arquivo Escolar (2015)

Vale ressaltar que tal abordagem é feita pela Coordenadora Pedagógica, e desta com os Coordenadores de Curso e com a Direção da Escola para todos os professores que lecionam na Unidade Escolar, utilizando-se como ponto principal o detalhamento das atividades desenvolvidas durante o período letivo. O resultado dessa iniciativa foi uma elaboração de Planos de Trabalho Docentes mais objetivos, claros, coesos e exequíveis, além de valorizar aspectos didáticos como, por exemplo, a interdisciplinaridade.

A partir dessa verificação, comparamos tais planos de trabalho com os resultados da pesquisa realizada com os alunos para verificar o quanto tal planejamento ocorre no cotidiano escolar. Desse modo, foi selecionado dois PTDs de cada Eixo Tecnológico e verificado o resultado do rendimento escolar obtido pelos alunos através das atas do Conselho de Classe Final do 1º semestre de 2015. Segue abaixo um modelo da planilha elaborada sobre dois PTDs do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação (Quadro 2).

Quadro 2: Planilha de registros nos PTDs e na Ata do Conselho de Classe

Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação								
PTD	PTD 1				PTD 2			
Técnicas de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa mental para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e planejamento das atividades. • Revisão conceitual. • Atividade baseada em problema • Aulas dialogadas • Aula expositiva • Brainstorming 				<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva com auxílio do Datashow • Pesquisa em sites • Interdisciplinar com inglês • Aula prática no laboratório • Brainstorming 			
Instrumentos de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Prova Prática (em Grupo) • Trabalho Prático (em Grupo) • Participação em Sala de Aula • Resolução de Exercícios 				<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Prático (grupo) • Participação em Sala de Aula • Resolução de Exercícios • Prova Prática (Individual) 			
CrITÉrios de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza • Trabalho em Equipe • Disciplina • Organização • Pontualidade. • Compreensão • Assiduidade • Construção de Conceito. 				<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em Equipe • Disciplina • Organização • Compreensão • Construção de Conceito 			
EstratÉgias de RecuperaÇão	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conteúdos ministrados, utilizando-se de situaes motivadoras, associadas a experiências reais produtivas e gratificantes, de preferência que fazem parte do cotidiano do discente. • Reutilizao de critérios diferenciados de avaliao 				<ul style="list-style-type: none"> • Atividades, recursos e metodologias diferenciadas e individualizadas • Revisão dos conteúdos ministrados, utilizando-se de situaes motivadoras, associadas a experiências reais produtivas e gratificantes, de preferência que fazem parte do cotidiano do discente. 			
Conselho de Classe Final 1º Semestre 2015 (porcentagem de alunos)	MB	B	R	I	MB	B	R	I
	41,2	23,5	17,6	17,6	50	30	15	5

Fonte: Arquivo Escolar (2015)

Analisando os Planos de Trabalho Docentes selecionados, referentes aos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, Controle e Processos Industriais, Ambiente e Saúde, Informao e Comunicao oferecidos na Unidade Escolar, observa-se que a maioria dos professores planejou suas aulas utilizando técnicas de ensino, instrumentos de avaliao e critérios de desempenho diversificados, podendo proporcionar um ambiente

de estudo atraente, dinâmico, eficiente e eficaz e, por conseguinte, estar em consonância com o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, especificadamente:

Artigo 68 - A avaliação do rendimento em qualquer componente curricular:

I - será sistemática, contínua e cumulativa, por meio de instrumentos diversificados, elaborados pelo professor, com o acompanhamento do Coordenador de Curso. (SÃO PAULO, 2013).

Quanto às estratégias de recuperação, os registros apontam estar de acordo com os parágrafos 1º e 2º do Artigo 71 do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que diz:

§ 1º - Os estudos de recuperação constituir-se-ão de diagnóstico e reorientação da aprendizagem individualizada, com recursos e metodologias diferenciados.

§ 2º - Os resultados obtidos pelo aluno nos estudos de recuperação integrarão as sínteses de aproveitamento do período letivo. (SÃO PAULO, 2013).

Diante do exposto, os indicadores Relatório da Pesquisa dos Alunos, Planos de Trabalho Docentes e Atas de Conselho de Classe Final, apontam quatro situações pedagógicas identificadas na Unidade Escolar, sendo: a) PTD que está organizado, com atividades pedagógicas bem definidas, com objetivos claros e exequíveis reflete um trabalho favorável perante as opiniões dos alunos conforme indica o relatório, bem como de seu desempenho escolar demonstrado nas atas do conselho de classe; b) PTD que demonstram certa organização nas atividades escolares, mas que nas entrelinhas é possível perceber que o próprio agente educacional acredita que está apenas cumprindo com seu dever docente e burocrático, e que esse plano ficará arquivado e que não serve para nada, resulta em um trabalho frágil, comprometendo o processo de aprendizagem do aluno. O aluno percebe essa fragilidade e nas atas do conselho não é possível identificar o real desempenho do aluno, pois as menções em sua maioria são favoráveis; c) PTD que apresenta características engessadas, que não diversifica nas técnicas de ensino e na avaliação, também não traz contribuições favoráveis, mascarando o processo de ensino e aprendizagem; d) PTD que o professor não registra as ações pedagógicas adotadas na sala de aula, mas que faz toda a diferença positiva no cotidiano escolar, favorecendo um ensino significativo. Diante dessas situações, a gestão escolar entende que:

[...] o monitoramento contribui para a organização da implementação de ações, verificação da sua propriedade e adequação desse processo aos grupos a que se destinam, assim como para o estabelecimento de ritmo de tempo na sua execução. (LÜCK, 2013, p. 47).

Logo, percebe-se a importância da escola e do professor estarem preparados para enfrentarem as exigências do mundo contemporâneo. A gestão escolar por sua vez, para direcionar o professor na elaboração e execução de seu PTD com o foco no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como no monitoramento das ações definidas. Por outro lado, o professor precisa aceitar

e adequar ao novo perfil docente com características determinantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A partir desse estudo, verificou-se que as ações pedagógicas adotadas na Etec Sylvio de Mattos Carvalho para subsidiar o planejamento do professor e o monitoramento desse trabalho permitiram analisar suas potencialidades e fragilidades e, neste último caso, o que precisa ser melhorado, como por exemplo, o docente executar seu PTD de forma efetiva no dia a dia na sala aula, de acordo com as propostas pedagógicas da Escola. Observou-se quatro situações pedagógicas em relação ao que está definido no PTD e quais são os desdobramentos na sala aula, ou seja, o PTD que: a) foi planejado de maneira efetiva e com contribuições significativas na sala de aula; b) foi feito apenas para cumprir uma exigência escolar burocrática e não foi executado em sala de aula; c) foi desenvolvido sem nenhuma preocupação em oferecer uma aprendizagem dinâmica e atrativa para o aluno e que poucas contribuições escolares aconteceram no dia a dia e; d) não registrou as atividades, mas que desenvolve um trabalho significativo em sala de aula.

Dessa forma, conclui-se que todas as práticas escolares definidas nos PTDs devem ser monitoradas, valorizadas e disseminadas à comunidade docente, como o intuito de promover a melhoria contínua de suas ações em âmbito escolar.

Por fim, observa-se que o trabalho da atual equipe gestora, fundamental nesse processo, tem contribuído para uma melhoria constante das ações educacionais, possibilitando a elaboração, a execução e a avaliação dos docentes sobre seus PTDs e, por conseguinte, favorecendo alunos que possam atender as demandas sociais e do mundo do trabalho.

Referências

CEETEPS. Perfil e Histórico. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. Acesso em 16 julho 2015.

Etec SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. Plano Plurianual de Gestão. Disponível em: <http://www.etcmatao.com.br/ppg/>. Acesso em 30 junho 2015.

SÃO PAULO. Deliberação CEETEPS nº 003, de 18-7-2013. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

LEMOV, D. Aula nota 10:49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa - Fundação Lemann, 2011.

LÜCK, H. Avaliação e monitoramento do trabalho educacional. Petrópolis, RJ: Vozes. Série Cadernos de Gestão, v. 7, 2013.

SANT'ANNA, G. J. Planejamento, gestão e legislação escolar. 1. ed. São Paulo: Érica. 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

As principais tendências pedagógicas e o uso do letramento

Ana Paula FERREIRA

A sociedade organizada pelas leis do capital está assentada em contradições que se materializam também na elaboração e distribuição do saber de forma diferenciada de acordo com o contexto histórico-cultural a qual indivíduo pertence. Por isso, embora partícipes de uma sociedade grafocêntrica e inscritos no universo escolar, há ainda um número impactante de estudantes com acentuada limitação de leitura e escrita, conforme relatório PISA de 2012. Na mesma lógica, há uma sociedade intitulada como “sociedade do conhecimento” enquanto práticas pedagógicas são convidadas a se voltarem para as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003) que minimizam o conteúdo e os processos de apropriação e objetivação.

O ato educativo não é neutro e diante dessa condição a escola, enquanto agência de transmissão e construção do conhecimento precisa ter clareza de escolhas das orientações pedagógicas de modo a não cair em modismos e ao mesmo tempo buscar práticas que se pautem pela visão de mundo de seus sujeitos pontuando qual tipo de estudante se pretende formar e para qual modelo de sociedade.

Com base nisso, o presente estudo apresenta as características sociopolíticas e pedagógicas das pedagogias liberais e progressistas (LIBÂNEO, 1994) e busca costurá-las nas suas aproximações com os letramentos autônomos e ideológicos (KLEIMAN, 2012), de modo a perceber semelhanças e diferenças, proximidades e diferenças, refletindo sobre o papel educacional no uso dos textos.

A questão do letramento é evidenciada diante da responsabilidade da escola de alfabetizar e buscar estratégias de inserção do indivíduo em práticas de leitura e escrita. Tendo em vista que geralmente alfabetização é entendida como um processo individual de domínio do código escrito, com ressalvas a alfabetização freiriana, o conceito de letramento foi trazido para compor a análise da sua relação com a apropriação da linguagem como um processo social e que se organiza independente do ano escolar em que o estudante esteja. Mesmo havendo divergências sobre o entendimento de letramento (GONTIJO, 2008) trabalha-se inicialmente com a perspectiva de Kleiman (2012, p. 19):

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981).

Tem-se como hipótese que há tendências que possivelmente se aproximam mais de determinado letramento do que de outro e que ao se pensar sobre as perspectivas sociais que direcionam a escolha do professor por alguma tendência ou tipo de letramento pode possibilitar que o docente não siga apenas receituários, mas tome sua decisão metodológica de forma consciente e planejada.

A pesquisa é básica, ou seja, não se preocupa com uma aplicação prática e de ordem bibliográfica, buscando relacionar os modelos de letramento e as tendências pedagógicas, e não sobre uma realidade particularizada. A natureza é qualitativa, pois se trabalha na perspectiva interpretativa e de explicação.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA, CORDOVA, 2009, p. 32)

A classificação das tendências pedagógicas foi contemplada a mesma da pesquisa de Libâneo (1994) na qual o autor descreve como critério divisor as orientações ideológicas condutoras da perspectiva pedagógica de forma explícita ou implicitamente. Daí a nomeação de Pedagogia Liberal, para designar todas as tendências que prezam de maneiras distintas o mesmo objetivo: a escola como espaço para formação do indivíduo que se adapte às estruturas economicamente postas. Em contraponto, há na arena educacional a Pedagogia Progressista, onde se encaixam todas as tendências que percebem a instituição escolar como reprodutora da ideologia dominante, mas que por ser um local de transmissão ou produção de conhecimento, pode fazê-lo em benefício e em comunhão com os mais oprimidos da sociedade de classes.

Vale lembrar que essas tendências são o carro chefe para as decisões curriculares e organizacionais tomadas pelo professor, mas não significa que apareçam sozinhas e no seu perfil puro, pois a prática docente é mais rica do que as caracterizações feitas, podendo apresentar-se, portanto, sob várias tendências.

Pedagogia liberal e o trabalho com texto

Dentro desse grande campo conceitual, o termo liberal é o sentido que se dá a liberdade, quase que irrestrita aos interesses individuais, à defesa da propriedade privada dos meios de produção e à sociedade de classes. Cabe a escola preparar para adaptação e mesmo distintas entre si, cada tendência dessa pedagogia se organiza com essa finalidade social: a manutenção do *status quo*. Libâneo (1994) compreende várias tendências diferentes dentro da Pedagogia Liberal, mas por ora, a pesquisa irá focar apenas na tradicional e na renovada.

A tendência tradicional se mantém durante anos na escola brasileira e um de seus pressupostos é que a oportunidade para se chegar ao conhecimento já está sendo fornecida e, portanto, cabe ao aluno o esforço para aproveitar esse conteúdo. Esse conteúdo é trabalhado através dos métodos que são tais:

Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a expressão sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). (LIBÂNEO, 1994, p. 24)

Embora a tendência tradicional delimite um caminho que contribui para a sistematização e abstração não se leva em consideração o processo lógico feito pela criança, concebendo-se que assimile e acompanhe a transmissão do conhecimento tal qual um adulto. Além disso, atribui demasiado valor a uma educação da escrita e marginaliza a oralidade, a cultura, a criação de hipóteses e a visão de mundo dos estudantes.

De um modo geral, as escolas cuja tendência seja a tradicional, há uma ênfase na cultura escrita e a busca por um silenciamento. Antunes (2003) ao analisar como a língua é trabalhada nas escolas, sustenta que muitos professores acreditam que a fala é uma forma de transgressão da gramática, ou então, que não é necessário um trabalho específico com a oralidade, uma vez que já é usada cotidianamente pelos educandos em seus contextos extra-escolares.

Em contrapartida à tendência tradicional surge a tendência renovada (LIBÂNEO, 1994) que considera o ensino tradicional como livresco, centralizado na figura do professor, autoritário e distante da vida. Defende que a aprendizagem individual é maior do que a transmitida; o método de aquisição é mais importante do que o conhecimento; toda atividade deve surgir da prática dos alunos e a pedagogia deve assumir um caráter adaptativo para atender as necessidades de uma sociedade e mercado extremamente volúveis.

Duarte (2003) chama a atenção de que apesar desse movimento, com sua pedagogia do “aprender a aprender” apresentar uma repercussão e roupagem de autonomia e de emancipação das camadas populares, o ideário é totalmente o oposto. Ao se marginalizar o papel do professor e se atribuir pouca importância ao conhecimento em detrimento às formas de aprender, o estudante fica mutilado das condições de transformação da realidade, uma vez que ela só é possível mediante o a apropriação e objetivação do conteúdo, o qual é afrouxado diante da despreocupação

com a transmissão. A educação é destituída de seu papel de humanização e a ela cabe apenas a adaptação.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não pra fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2003, p. 12)

O impacto dessa tendência no desenvolvimento da escrita dentro do âmbito escolar adveio principalmente com o construtivismo de Ferrero e Teberosky em *A Psicogênese da Língua Escrita*, na qual a escrita mecânica é repensada para dar lugar a uma escrita elaborada pelo aprendiz, na qual tentativas e erros são valorados como processo de aprendizagem. Contudo, o problema é que as autoras concebem o desenvolvimento da escrita no sujeito de forma linear, descolada dos aspectos socioculturais nos quais cada educando está inserido. Esse discurso esteve muito forte no Brasil a partir da década de 1980, marcando um trabalho com parlendas, músicas, adivinhas em substituição aos textos de cartilhas; professores começaram a ofertar atividades em que as crianças conviviam com leitura e escrita desde o primórdio da alfabetização; o trabalho com o texto, visto como unidade de ensino.

Ainda que diversas nas suas concepções a tendência tradicional e renovada eram teorias consideradas por Saviani (2002) como ingênuas e não-críticas, pois não analisavam as amarras condicionantes que a escola estava entrelaçada. O contraponto mostrou-se com a Pedagogia Progressista, na qual situam-se a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Pedagogia progressista e a linguagem

De acordo com Libâneo (1994) a Pedagogia Progressista se define como instrumento de resistência que se utiliza da educação formal e não formal para fazer frente a violência simbólica que a classe dominante se utiliza nos campos institucionais. Não basta estar nos espaços formais, haja vista que institucionalmente a escola tem um histórico de segregação em relação à classe popular, em relação aos grupos minoritários. Destaca-se aí a importância de ocupação de espaços não formais tais como equipamentos públicos disponíveis no bairro (praça, parque, quadra) ou de entidades religiosas. Em função disso, essa pedagogia não se distancia de seu alunado, pelo

contrário, vai ao encontro; não separa conhecimento de prática, não reduz a prática apenas ao desenvolvimento do ser individual, mas ao ser pertencente a um grupo maior.

Através desta abordagem pedagógica, percebe-se que não se visa uma pedagogia envolvida com a transmissão autoritária de conhecimentos. E por outro lado também não se pretende uma pedagogia do aprender a aprender, na qual haveria um afrouxamento de conteúdos. A preocupação é com uma pedagogia articulada com as práticas sociais, com a problematização de questões que precisam ser tratadas.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2002).

No trabalho com textos, a leitura dos textos caminha junto da leitura de mundo (FREIRE, 2001), no qual a palavra não é tratada apenas como produto de uma relação entre fonema e grafema, mas associada ao enunciado, a cultura, a sociedade, às formas de poder. A produção do saber dialoga com a prática social, e o conhecimento empírico do que o estudante já conhece é o ponto de partida, valorizando o que sabe, mas através desse senso comum se avança para o domínio do pensamento científico.

Os estudos de Vigotski e de outros da Psicologia Histórico-Cultural são a porta de entrada para o entendimento da linguagem na Pedagogia Histórico Crítica. Entende-se que o ensino da língua longe de ser mero ensino de traçado da letra, deve ser concatenado com a função social da escrita, da expressão, para compreender o mundo e agir sobre ele, ler signos e atribuir sentidos. (MELLO, 2010). A leitura e a escrita são compreendidas como apropriação e objetivação do patrimônio da humanidade (OLIVEIRA, 2010), uma forma de intervenção sobre a realidade uma vez que o estudante também tem papel de protagonista, mas não com vistas a uma adaptação a sociedade, mas acreditando que possa se instrumentalizar com o conhecimento e buscar transformar a realidade em que se situa.

Modelos de letramento: autônomo e ideológico e seus diálogos com as tendências pedagógicas

Nos anos 80 começou a ganhar fôlego a questão do letramento no cenário brasileiro. Se por um lado borbulhavam novas concepções pedagógicas estavam sendo discutidas, o tratamento dispensado ao texto também adquiria novas conotações, tendo em vista uma sociedade com altos índices de repetência, evasão e analfabetismo.

O letramento começa a ser discutido como uma possibilidade de complementação da alfabetização, vinculando o sistema de escrita à compreensão da função e funcionalidade dos gêneros textuais, possibilitando ao indivíduo sua inserção mais eficiente num ambiente letrado.

Contudo, assim como não há um único modelo pedagógico, também não há um único modelo de letramento, diante do próprio movimento de contradição da sociedade, no qual o manter e o transformar coexistem e se implicam constantemente.

O modelo de letramento que se configura para a manutenção do arranjo social é o letramento cunhado como autônomo por Street, de acordo com Kleiman (2012). Tal modelo é o dominante na prática escolar, mas é parcial, pois não atende às práticas da sociedade. Pressupõe uma única forma de o letramento ser desenvolvido.

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, A. 2012, p. 22)

Organiza-se sob três baluartes para o funcionamento desse modelo: relação escrita e desenvolvimento cognitivo; dicotomia oralidade/escrita; valoração da escrita e os grupos que a possuem. Em torno desse método é criado um mito do letramento (GRAFF, 1979 In Kleiman, 2012) no qual o letramento é endeusado como mecanismo de ascensão, garantia de desenvolvimento econômico para o país, e até mesmo avanço espiritual. Uma vez que a alfabetização e o letramento são a cura para todos os males, culpabiliza-se o indivíduo que não se apega a esse progresso tecnológico.

Essa individualização da responsabilidade é marca de um modelo de perspectiva pragmática, amparada na lógica de letrar para o funcionamento da sociedade, numa prescrição à adaptação. Torres (2009, p.30) avaliando as contribuições de Street na definição do que seja letramento autônomo, cita que

Street (1984) se refere ao modelo autônomo como as habilidades de leitura e escrita que se centram no ensino da estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação em fonemas

e grafemas, na adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica, tomadas como habilidades suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais.

Ora, tratando-se de processos de mera decodificação, evidencia-se nesse modelo que não se transcende o grau elementar de letramento, entendendo-se que numa sociedade letrada é impossível haver grau zero.

Comparam-se, portanto, conceitualmente com as tendências da Pedagogia Liberal haja vista essa incompreensão dos fenômenos sócio históricos e culturais e a ausência de preocupação com um modelo educacional que se volte para emancipação humana, para libertação ideológica, para crítica aos condicionantes injustos da sociedade.

Como a Pedagogia Liberal não é uniforme há que se fazerem algumas ressalvas. Quando a tendência tradicional valoriza a cultura historicamente acumulada, busca sair da superficialidade, do senso comum e pode propiciar um letramento com elementos a mais que mera interpretação básica, cujas respostas estão visivelmente identificáveis no texto. Reconhece-se também que na tendência renovada, quando se destaca o gosto pela leitura, o texto para deleite e não para pretexto de cumprir deveres extremamente gramaticais, há um movimento de se contrapor a um letramento extremamente autônomo.

Contudo, historicamente a Pedagogia Liberal se mostrou ineficaz (ou talvez eficaz, para determinado grupo de pessoas) em relação à educação. Isso é sentido no alto índice de repetência, nas grandes taxas de evasão e no astronômico número de analfabetos funcionais, problemas esses que constituem o fracasso escolar (MORTATTI, 2004) e que desmascaram a escola na sua função de reprodutora da linguagem dominante que a distancia das camadas populares. Além disso, cabe frisar que embora a Pedagogia Liberal tenha feito algumas práticas de letramento que extrapolassem em certa medida a convenção interpretativa do letramento autônomo, essas práticas não deixaram de trazer sentidos nos quais podem até ter a participação dos educandos nas práticas sociais, mas será com um caráter muito mais pragmático, limitando-se a uma consciência de si enquanto indivíduo e, não uma consciência de pertencente a um grupo oprimido.

Em se tratando de um letramento autônomo a relação com a escrita perpassa para um aprendizado mais escolarizável do que social. Mesmo quando toca no social é mais como prescritivo para adaptação e resolução de problemas de ordem cotidiana do que com finalidade de contribuir para uma formação que crie “necessidades não-cotidianas” (FACCI, 2010)

Contrapondo o modelo autônomo (ou completando-o) há o modelo ideológico que vincula oralidade e escrita, o texto não é neutro, nem tampouco é o olhar do leitor. As marcas sociais e culturais são fortes orientações que guiarão a perspectiva de quem escreve e quem lê e por isso que há crianças que conseguem participar do “modelo universal de orientação letrada” e outras não, haja vista as práticas de escrita e de leitura

que quanto mais próximas da escola, maior o êxito, quando mais afastadas, maior o fracasso.

A escola não é tratada de maneira ingênua, colocando-lhe um papel de redenção, haja vista que reflete a ordem social e econômica vigente. Nesse sentido, por saber dos impactos que a escola está sujeita, mas ao mesmo tempo, reconhecendo como espaço de produção de bens simbólicos, é possível um letramento ideológico como uma possibilidade de luta, questionamento e conscientização, e não meramente formas para se reproduzir a sociedade vigente.

Em direção contrária às premissas do modelo autônomo, a abordagem ideológica do letramento enfatiza o desenvolvimento de um olhar mais sensível às influências dos contextos sócio-históricos nas práticas de letramento. Estas não podem ser, portanto, compreendidas, como habilidades neutras, pois refletem os aspectos culturais, sociais e também os individuais que incidem, inegavelmente, nos modos particulares do uso da escrita. (TORRES, 2009, p. 33)

Paulo Freire (2001) sem dar o nome de letramento, enumera diversas formas metodológicas em há marcadamente a presença do letramento ideológico. Cita as possibilidades dos grupos populares escreverem seus textos para posteriormente formar uma pequena biblioteca popular, entrevistar os antigos moradores do bairro e fazer um compêndio da história da comunidade, coletar histórias das crenças, superstições dos estudantes e transformar em folheto que depois será lido em voz alta por todos e em seguida feito o debate. A ideia não é a classe popular se restringir em si mesma, mas ser provocada pelo professor a compreender sua própria história, pois quanto mais forte esse conhecimento, mais se vacina contra possíveis dominações ideológicas.

O diálogo entre as tendências da Pedagogia Progressista e o letramento ideológico é de ao entender a desigualdade da distribuição do saber, pense uma prática educativa que leve da visão fragmentária para uma mais unitária, sem perder de vista a escola, não só como aparelho reprodutor, mas contraditoriamente como instrumento contra hegemônico.

Referências

- ANTUNES, I. Aula de Português – Encontro e Interação. São Paulo: Parábola, 2003. 180p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Relatório nacional Pisa. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso 06 ago.2015.
- DUARTE, N. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. 107p.

- FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2ed. 2010, p. 123-147.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001. 104p.
- GONTIJO, Claudia Maria. A escrita infantil. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-62.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2ed. 2012, p. 15-61.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8ed. São Paulo: Loyola, 1989. 149p.
- MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural completo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2ed. 2010, p. 181-192.
- MORTATTI, M. R. L. Educação e letramento. São Paulo: Unesp, 2004. 133p.
- OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2ed. 2010, p. 3-26.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. 35 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 96p.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.
- TORRES, M. E. A. C. A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2009.

Estágio supervisionado: análise da construção de alterações de uma licencianda a partir da polêmica velada em seus registros em diário de campo

André Luis Da SILVA¹
Odete Pacubi Baiarl TEIXEIRA²

O diário de campo é um importante espaço de diálogo entre os licenciandos e o professor da disciplina de estágio supervisionado. E por isso, o diário é também um instrumento que permite o acompanhamento do trabalho dos licenciandos pelo supervisor de estágio. Assim, as anotações em diário auxiliam os licenciandos no registro de suas observações, angústias e análises. A partir das leituras desses registros dos licenciandos, o professor da disciplina de estágio pode contribuir com apontamentos e considerações. Esse *feedback* do supervisor de estágio sobre os registros dos licenciandos, promove, por seu turno, a construção de saberes docentes necessários ao exercício profissional da docência (GIAZZI; LINDEMANN, 2003; SOUZA *et al.*, 2012).

Por isso, encontrar elementos que permitam contribuir para a identificação e avaliação do desenvolvimento profissional dos licenciandos, a partir do diário de campo, pode auxiliar os professores de estágio supervisionado no trabalho de intervenção didática mediante a leitura desses registros. Nesse sentido, se pretende contribuir com o trabalho de professores formadores na identificação do nível de alteridade que os licenciandos estabelecem nas relações com seus alunos durante o estágio supervisionado, a partir da leitura de seus diários de campo.

A alteridade consiste na arte de nos colocarmos na posição e no lugar do outro, e a partir desse processo envolvendo o encontro com o outro e o reconhecimento do outro, é possível a constituição de um diálogo que respeita as diferenças individuais. Na teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), o dialogismo é uma relação de alteridade que é constituída do eu pelo reconhecimento do outro, e, portanto, os enunciados não são independentes, mas decorrentes de um fluxo histórico da comunicação.

A incorporação pelo sujeito das vozes de outros pode se materializar no enunciado, como **discurso objetificado** ou como **discurso bivocal**. No **discurso objetificado**, o **outro** é abertamente citado, como por exemplo: discurso direto e discurso indireto; aspas; negação. Já, o **discurso bivocal**, não apresenta separação muito nítida do enunciado e da citação, como por exemplo: discurso indireto livre; polêmica aberta; polêmica velada; paródia; estilização; estilo; intertextualidade (FIORIN, 2006).

¹ Programa de Pós-Graduação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Bauru – UNESP – 17033-360 – Bauru – São Paulo – Brasil andre.silva@fc.unesp.br

² Programa de Pós-Graduação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Bauru – UNESP – 17033-360 – Bauru – São Paulo – Brasil opbt@terra.com.br

Para Melo (2014), o discurso bivocal surge inevitavelmente na comunicação dialógica, devido o atravessamento do outro pelo sujeito, constituindo a alteridade.

A partir da perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2006) afirma que constituição do sujeito é **dialógica**, ou seja, o sujeito é integralmente individual e integralmente social, além de não ser totalmente submisso nem totalmente autônomo.

Nessa perspectiva também se entende que o indivíduo se constitui em relação ao **outro**, sua consciência se constitui na comunicação social, e a forma como a consciência se manifesta é semiótica. Por isso, a teoria bakhtiniana se constitui uma teoria de um processo social dialético que decorre das infraestruturas e toma forma nas superestruturas (Bakhtin, 2010b), e nos permite olhar para o discurso bivocal. Para Bakhtin (2010a, p. 223) “as palavras do outro, introduzidas em nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” Ainda sobre o discurso bivocal, autor afirma que.

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2010a, p. 223)

E a polêmica velada é caracterizada pelo conflito entre o discurso do autor sobre um objeto e o discurso do outro sobre o mesmo objeto. Por isso, na polêmica velada o discurso do autor não é orientado diretamente ao discurso do outro.

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido. (BAKHTIN, 2010a, p. 224)

Assim, podemos afirmar que para bakhtin (2010a) o discurso do autor estabelece relação dialógica com o discurso do **outro** o trazendo em seu enunciado, e, por tanto, sem a necessidade do enunciado do **outro**, propriamente dito.

Além da identificação da alteridade a partir de enunciados, é possível analisar também os níveis de alteridades, a partir das contribuições trazidas por Monteiro (2006). O autor classifica a alteridade em três fases de percepção do eu pelo outro. São elas: o **outro abstrato**, o **outro concreto exterior** e **outro concreto interior**.

[...] a percepção do ‘outro abstrato’ é aquela em que se projeta nas pessoas, com as quais convivemos, tudo aquilo que não é exemplo do ‘eu’. Na percepção do ‘outro concreto’ já se concebe alguém existente fisicamente diferente do ‘nós’. Nesse nível de percepção se denota alguém diferente do ‘eu’ a partir da experiência com ele, contudo, não se percebe o ‘eu como constituído do ‘outro’. Finalmente, a percepção do ‘outro concreto interior’ é a descoberta do ‘eu’ constituído pelo outro.” (MONTEIRO, 2006, pp. 183-184)

Nessa classificação, o desenvolvimento da alteridade é o desenvolvimento da capacidade de compreensão do outro, pelo sujeito, na medida em que o sujeito se desenvolve a partir do **outro abstrato** para o **outro concreto exterior** e finalmente, para o **outro concreto interior**.

Em vista que, o desenvolvimento da relação de alteridade entre os licenciandos e seus alunos pode auxiliar no desenvolvimento dos processos formativos desses licenciandos, o estudo das relações e dos níveis de alteridade pode contribuir para desenvolvimento profissional de professores.

Desse modo, a proposta deste trabalho é apresentar uma possibilidade de análise da relação de alteridade que a licencianda estabelece com seus alunos da educação básica durante o estágio supervisionado, a partir da perspectiva bakhtiniana.

Metodologia

Apresentamos um estudo exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994) a partir das atividades didáticas desenvolvidas pela licencianda de nome fictício Alice, em duas escolas da rede estadual da Educação Básica da cidade de Rio Claro.

A elaboração da síntese contextual das aulas ministradas por Alice, contendo informações sobre turmas de alunos, escolas, níveis de ensino e meses do ano em que as aulas ocorreram (ver Quadro 1), se deu pela reconstrução a partir de anotações de campo do caderno do pesquisador e de informações registradas no fórum do Facebook utilizado pelo professor da disciplina de estágio e pelos alunos.

Dos registros produzidos por Alice, sintetizamos as relações entre as turmas e as escolas, onde ocorreram as atividades, com foco nas aulas que a licencianda preparou e ministrou. A partir desses critérios, consideramos sete aulas planejadas e aplicadas por Alice e trazemos o excerto de uma aula para a análise.

Identificamos as categorias **polêmica velada**, do **discurso bivocal**, a partir das contribuições da teoria bakhtiniana na Análise do Discurso (BAKHTIN, 2010a; MELO, 2014; FIORIN, 2006). Em seguida, classificamos os níveis de alteridade de Alice de acordo com a proposta de Monteiro (2006).

Resultados e discussões

A escola 1, localizada a cerca de 2 km do centro da cidade de Rio Claro, atende a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As disciplinas estão organizadas segundo salas ambientes. A escola 2, localizada na área central da cidade de Rio Claro, atende alunos do Ensino Médio regular e de cursos profissionalizantes.

Sintetizamos no Quadro 1 a relação de turmas, nível de ensino e escolas, onde ocorreram as atividades, assim como os meses em que se deu cada aula preparada e aplicada por Alice. Alice ministrou as aulas 1, 2, 3, 4 e 5 no primeiro semestre e as aulas 6 e 7 no segundo semestre.

Quadro 2: Síntese contextual das aulas ministradas por Alice: turmas de alunos, escola, nível de ensino, mês do ano e turmas.

Mês	Maio		Junho			Agosto	
Aulas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Escolas	2	1	2	1	1	1	1
Níveis	EM	EF	EM				
Turmas	2 ^º B	8 ^º 3	2 ^º B	1 ^º 2	1 ^º 2	1 ^º 2	1 ^º 2

Como já apontado em trabalho anterior (SILVA; TEIXEIRA, 2014), Alice apresentou dificuldade em controlar a sala nas aulas 4 e 5, porque nem todos os alunos participavam da aula do modo como que ela havia planejado. Frente a isso, Alice exigiu que os alunos participassem respondendo às perguntas que ela trouxe. Sem sucesso, pediu ajuda à funcionária incumbida de cuidar dos alunos fora da sala de aula para fazer os alunos ficarem em silêncio. Ao ver que, mesmo após a intervenção externa, os alunos continuaram a não participar da aula, Alice determina que eles resolvam dois exercícios sob a alegação de tratar-se de uma avaliação.

Já no segundo semestre, Alice modificou suas estratégias didáticas, promovendo maior participação dos alunos ao propor que eles apresentassem seminários. Para isso, ela levou os alunos à biblioteca da escola, e eles consultaram livros didáticos e paradidáticos sobre o tema que ela intitulou “Tipos de energia” e apresentaram a pesquisa na aula subsequente. Assim, na sexta aula os alunos iniciaram a preparação de seminários, de modo que continuaram a preparação em contra turno, fora da escola. A sétima aula, da qual extraímos o episódio de interesse acadêmico neste trabalho (ver Quadro 2), foi dedicada à apresentação dos seminários.

Quadro 3 – Análise de um episódio de interesse acadêmico.

ADA07-1	<p>A apresentação foi muito produtiva, desde os conteúdos programados até o fato de se sentirem importantes p/ estarem ali na frente, dominando o conteúdo, lidando c/ o barulho e ensinando outros mais.</p> <p>Pelo jeito de muitos na apresentação, não conseguem se expressar facilmente, pois leem os textos virado p/ a lousa e não p/ os alunos, falam muito baixo e tentam se esconder atrás dos cartazes.</p> <p>Foi uma nova experiência para todos, como o da semana passada de ir na biblioteca, pois ali na frente mesmo falavam que se fossem professores bateriam em todo mundo p/ calarem a boca. Disse que não é assim, mas que viveriam somente 5 minutos da vida de um professor.</p>
Análise	<p>No primeiro parágrafo, ao afirmar “o fato de se sentirem importantes” Alice faz inferências sobre os sentimentos dos alunos, indicando mais projetar suas imagens que propriamente analisar ou descrever a atividade. Com isso, Alice indica trazer elementos do outro abstrato em seu enunciado.</p> <p>Já no segundo parágrafo, Alice afirma que os alunos “não conseguem se expressar facilmente”. Em seguida, descreve a atividade dos alunos “leem os textos virado p/ a lousa e não p/ os alunos, falam muito baixo e tentam se esconder atrás dos cartazes”, apresentando dados que suportem sua afirmação. Com isso, Alice indica trazer elementos do outro concreto em seu enunciado. A licencianda demonstra, ainda, atenção ao processo de aprendizagem dos alunos.</p> <p>No terceiro parágrafo, Alice apresenta o conflito na relação entre professor e aluno, no que tange à autoridade do professor, relatando-o na voz dos próprios alunos. Com isso, o discurso de Alice está orientado pelo objeto “uma nova experiência para todos” e não pelo discurso dos alunos, podendo ser caracterizado, por tanto, como polêmica velada.</p> <p>Nota-se também no trecho “Disse que não é assim, mas que viveriam somente 5 minutos da vida de um professor”, ela indica seu próprio conflito entre posicionamentos discursivos, e seu ir e vir entre os níveis de alteridade. Além disso, Alice se coloca na posição e no lugar dos alunos, quando afirma “que não é assim” e logo em seguida, coloca sua afirmação em conflito ao enunciar “mas que viveriam somente 5 minutos da vida de um professor”</p>
Contexto	<p>Episódio retirado do diário de campo de Alice, sobre a 7ª aula na escola 1. O episódio em análise consiste da parte central do relato, realizado logo após o término da atividade.</p>
Observação	<p>Na codificação ADA07-1: A – Alice; D – Diário de campo da licencianda; A – Aula; 07 – Sétima aula; 1 – Escola 1.</p>

Analisamos no Quadro 2 o relato de Alice sobre a aula 7, logo após o término dessa aula.

Ainda que os relatos de Alice sobre as falas dos alunos que apresentaram seminários indiquem o que seria o confronto do discurso dos alunos com seus colegas, e que indicaria a polêmica aberta, entendemos que tal posicionamento é possível somente a partir de registros diretos dos alunos, por gravação em áudio ou vídeo das falas dos alunos, ou pelo recolhimento de relatos sobre a aula, etc. Por isso, esta análise considera os diálogos entre Alice e seus alunos.

Considerações finais

A questão das relações de poder entre professor e aluno parece ter impactado Alice, de modo que essas questões se destacaram em seus relatos. Consequentemente, os espaços para descrição das atividades, como conceitos abordados, dificuldades dos alunos em relação a conteúdos específicos quase não foram considerados.

A alteridade que Alice apresentou na relação com os alunos, descrevendo e apontando pontos de dificuldades que os alunos manifestaram durante a apresentação de seminário, permite que a licencianda desenvolva uma relação dialógica com seus alunos, na qual ela também se desenvolve pessoalmente e profissionalmente. Por isso, tais práticas constituíram um passo fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho como professora, pois permitirá seu planejamento e suas intervenções didáticas, assim como as reflexões necessárias sobre suas práticas.

A análise da polêmica velada permite ao analista, seja ele professor formador ou pesquisador, identificar situações de embates entre discursos que muitas vezes não são explicitados devido a diversos fatores, como por exemplo, as relações de poder envolvidas entre os diversos atores, como professor da disciplina, professor da escola, alunos, etc. No entanto, ao associarmos o nível de alteridade e a polêmica velada identificados, é possível afirmar que a Alice atenua seu confronto com os alunos, trazidos de aulas anteriores, e o desenvolve em seu discurso como polêmica velada, e não como polêmica aberta. Isso ocorre também devido o desenvolvimento da capacidade de olhar os alunos, e com isso, construir as condições necessárias para o estabelecimento do diálogo com os alunos. Por isso, a polêmica velada no episódio analisado se deve, também, aos novos olhares de Alice sobre o **outro** no processo de construção de alter-ações.

Agradecimentos e apoios: Agradecimento à CAPES pelo apoio financeiro.

Referências

BAKHTIN, M. M. Problemas da poética de Dostoievski. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. 431p.

_____. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512p.

_____. (Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b. 203p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. 2ed. Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006. 144p.

GALIAZZI, M. C; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 135-150, 2003.

MELO, J. R. B. O discurso Bivocal. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). (Org.). Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alteração. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 112-119.

MONTEIRO, M. A. A. Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Bauru – SP, Bauru, 2006.

SILVA, A. L.; TEIXEIRA, O. P. B. Estágio supervisionado: como os estagiários administram o problema do controle sobre os alunos em sala de aula. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 9., 2014, Anais... Bucaramanga: Universidad de Alcalá, p. 79-80.

SOUZA, A. P. et al. A escrita de diários na formação docente. Educação em revista. v.28, n.1, pp. 181-210, 2012.

Construção de alterações em licenciandos a partir da teoria bakhtiniana: a polêmica aberta e a polêmica velada em diários de campo envolvendo o estágio supervisionado

André Luis Da SILVA¹
Odete Pacubi Baierl TEIXEIRA²

Enquanto ensinam Física, os professores aprendem novas formas de significar o mundo, inclusive, a partir dos conhecimentos de seus alunos. Um exemplo é o caso do uso de novas tecnologias da informação e comunicação. Essas ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, causando desconforto a muitos professores que não dominam essas novidades. No entanto, os professores podem abrir o diálogo com seus alunos, de modo a se atualizarem em relação a essas tecnologias, potencializando, por tanto, os processos de aprendizagem dos alunos. Desse modo, o professor continua aprendendo novas formas de ser professor. Por outro lado, quando o professor se considera pronto e acabado, ele incorre no risco de se estagnar profissionalmente. Nesse sentido, o desenvolvimento de relações de alteridade entre professor e aluno pode contribuir para desenvolvimento do trabalho do professor.

Dito de outro modo, o desenvolvimento da capacidade do professor estabelecer relações de alteridade com seus alunos é fundamental, pois permite que o professor não se totalize em si mesmo. E, com isso, se abra ao diálogo com os alunos, desenvolvendo suas estratégias didáticas de forma dialógica, abandonando o modelo autoritário de estratégias didáticas.

Para Lévinas (2002), na relação em que não há alteridade, o indivíduo se totaliza em si mesmo, e sua relação com o outro é de ser-objeto, ou, como entendemos, antidialógica. Por essa razão, entendemos que a alteridade contribui para o desenvolvimento profissional do professor, e que, por não se fetichizar, busca sua complementariedade no outro, nos alunos, por exemplo, e com isso, continua sua aprendizagem.

A alteridade, por tanto, consiste na arte de nos colocarmos na posição e no lugar do outro, e a partir desse processo que envolve o encontro com o outro e o reconhecimento do outro, é possível a constituição de um diálogo que respeita as diferenças individuais. Na teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2011), o dialogismo é uma relação de alteridade que é constituída do eu pelo reconhecimento do outro, e, portanto,

¹ Programa de Pós-Graduação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Bauru – UNESP – 17033-360 – Bauru – São Paulo – Brasil andre.silva@fc.unesp.br

² Programa de Pós-Graduação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Bauru – UNESP – 17033-360 – Bauru – São Paulo – Brasil opbt@terra.com.br

os enunciados não são independentes, mas decorrentes de um fluxo histórico da comunicação. Assim sendo, tem-se que a constituição do sujeito é dialógica, ou seja, o sujeito é integralmente individual e integralmente social, além de não ser totalmente submisso nem totalmente autônomo (FIORIN, 2006).

A relação de alteridade é estudada na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2010; FIORIN, 2006; MELO, 2014), a partir da análise da enunciação do indivíduo. Desse modo, o indivíduo se constitui em relação ao **outro**, sua consciência se constitui na comunicação social, e a forma como a consciência se manifesta é semiótica. Por isso, a teoria bakhtiniana se constitui uma teoria de um processo social dialético que decorre das infraestruturas e toma forma nas superestruturas (BAKHTIN, 2010b), e se manifesta na enunciação.

Nessa perspectiva, a incorporação pelo sujeito das vozes de outros pode se materializar no enunciado, como **discurso objetificado** ou o **discurso bivocal**. No discurso objetificado o outro é abertamente citado, como por exemplo: discurso direto e discurso indireto; aspas; negação. Já, o discurso bivocal, não apresenta separação muito nítida do enunciado e da citação, como por exemplo: discurso indireto livre; polêmica aberta; polêmica velada; paródia; estilização; estilo; intertextualidade (FIORIN, 2006). Para Melo (2014), o discurso bivocal surge inevitavelmente na comunicação dialógica, devido o atravessamento do outro pelo sujeito, constituindo a alteridade do sujeito.

Para Bakhtin (2010, p. 223) “as palavras do outro, introduzidas em nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” Ainda sobre o discurso bivocal, autor afirma que.

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2010, p. 223)

E a polêmica velada é caracterizada pelo conflito entre o discurso do autor sobre um objeto e o discurso do outro sobre o mesmo objeto. Por isso, na polêmica velada o discurso do autor não é orientado diretamente ao discurso do outro.

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido. (BAKHTIN, 2010, p. 224)

Bakhtin afirma que em situações cotidianas é difícil diferenciar a polêmica aberta da polêmica velada. Entretanto, o autor observa que, diferentemente da polêmica velada, “[...] A polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto”. (Bakhtin, 2010, p. 224)

Assim, podemos afirmar que para bakhtin (2010) o discurso do autor estabelece relação dialógica com o discurso do **outro** o trazendo em seu enunciado, e, por tanto, sem a necessidade do enunciado do **outro**, propriamente dito.

Em vista do objetivo de estudar as possibilidades de análise da construção de alterações dos licenciandos, a partir do uso da polêmica velada e da polêmica aberta, analisaremos também o nível da relação de alteridade que os licenciandos estabelecem com o **outro**.

Para isso, trazemos as contribuições de Monteiro (2006) que analisa o nível de alteridade de professores, partir das contribuições de Tezvetan Todorov em “A Conquista da América: a questão do outro”. Os níveis de alteridade trazidos por Monteiro (2006) são classificados em três fases, por meio das concepções de outro abstrato, outro concreto exterior e outro concreto interior. Nessa classificação, o desenvolvimento da alteridade é o desenvolvimento da capacidade de compreensão do outro, pelo sujeito, na medida em que o sujeito se desenvolve do outro abstrato para o concreto exterior e finalmente, para o concreto interior.

Assim, a proposta deste trabalho é estudar algumas possibilidades de análise da relação de alteridade que os licenciandos estabelecem com seus alunos na ocasião do estágio supervisionado, a partir da polêmica velada e da polêmica aberta.

Metodologia

Apresentamos um estudo exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994) a partir das atividades didáticas desenvolvidas pelos licenciandos de nomes fictícios Daniel e Miguel, em duas escolas da rede estadual de Educação Básica. Identificamos as categorias polêmica velada e polêmica aberta, do discurso bivocal, (BAKHTIN, 2010; MELO, 2014; FIORIN, 2006) a partir dos textos produzidos por eles em diários de campo, logo após ministrarem as aulas no estágio supervisionado. Em seguida, construímos as categorias apresentadas nos resultados, de acordo com as ações que estabeleceram tais categorias no contexto da sala de aula vivenciado pelos licenciandos.

Dos registros produzidos pelos licenciandos em diários de estágio, sintetizamos as relações entre as turmas e as escolas, onde ocorreram as atividades, com foco nas aulas que os licenciandos prepararam e ministraram. A partir desses critérios, consideramos seis aulas desenvolvidas por Daniel e nove aulas desenvolvidas por Miguel.

Resultados e discussões

Miguel cursou concomitantemente disciplinas do curso de Bacharel na mesma instituição, concluindo a Licenciatura e o Bacharel em 2013, atualmente cursa o Mestrado em Física Experimental na mesma instituição. Daniel cursou a disciplina de estágio supervisionado concomitantemente às atividades do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista no convênio UNESP – CAPES Edital 2009. Ele relata, ainda, algumas experiências como plantonista em escola privada do Ensino Médio.

A escola 1 está localizada a cerca de 2 km do centro da cidade de Rio Claro, e atende a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Suas disciplinas estão organizadas segundo salas ambientes. A escola 2, localizada na área central da mesma cidade, atende a alunos do Ensino Médio regular e de cursos profissionalizantes.

Apresentamos as categorias utilizadas na classificação de enunciados identificados como polêmica aberta ou polêmica velada de cada aula. Desses, trazemos um exemplo de cada tipo de discurso presente nos de Miguel e de Daniel, de modo a exemplificar algumas possibilidades de análises da alteridade dos licenciandos, a partir da polêmica aberta e da polêmica velada. O Quadro 1 apresenta uma síntese das categorias referentes à utilização da polêmica velada e da polêmica aberta, do discurso bivocal, nas seis aulas planejadas e ministradas por Miguel.

Quadro 4: categorias referentes à utilização do discurso bivocal nas seis aulas desenvolvidas por Miguel.

Aula	Polêmica velada.	Polêmica aberta.
1	-	Crítica às concepções prévias dos alunos em relação aos conteúdos de matemática.
2	Crítica aos alunos pela pouca participação deles nas discussões.	-
3	Dificuldade em exercer o poder disciplinar.	-
4	-	-
5	Crítica às concepções prévias dos alunos.	-
6	-	Reflexão sobre o conteúdo curricular
7	-	Crítica à dificuldade do aluno por não trabalhar a simetria invertida durante apresentação de seminário.
8	Disputa de autoridade com a professora.	-
9	-	-

A polêmica aberta, identificada no discurso de Miguel sobre a aula 1, refere-se à primeira parte da aula. Miguel relata essa aula como confusa devido à falta de conhecimento dos alunos sobre conteúdos de matemática. Na aula 6, a polêmica aberta se desenvolve sobre a importância de ensinar os alunos sobre temática “estrelas”. Ainda, na aula 7, ele analisa criticamente a apresentação de seminário dos alunos, por não explicarem com detalhes o significados de certos conceitos. Essa enunciação de Miguel na aula 7 identificada como polêmica aberta é analisada a seguir.

A polêmica velada foi utilizada por Miguel para relatar situações que comprometeram o andamento da aula como ele planejara. Nas aulas 2 e 5, a polêmica velada indicou sua preocupação, pois a dificuldade dos alunos em acompanhar suas explicações estava, segundo ele, atrapalhando o desenvolvimento de sua aula. Na aula 3, ele relata a dificuldade de exercer o poder disciplinar, como obstáculo ao desenvolvimento da aula. E, por fim, na aula 8, o licenciando utiliza a polêmica velada como recurso para manifestar sua percepção da disputa pela autoridade em sala de aula entre ele e a professora da escola. Essa polêmica velada também é analisada a seguir.

Um dos enunciados categorizado no Quadro 2 como – polêmica velada – Disputa de autoridade com a professora –, referente à segunda aula (grifo de Miguel):

O mais alarmante é saber que a técnica de “reproduzir até a perfeição” parece não estar dando certo.

Os alunos não conseguem fazer os exercícios sozinhos (na maioria dos casos)

Miguel analisa a situação de aula, e direciona sua crítica à estratégia didática de resolução de exercícios. Ele justifica sua afirmação que “não está dando certo”, relatando que “os alunos não conseguem fazer os exercícios sozinhos (na maioria dos casos)”. Com isso, o enunciado de Miguel estabelece relação dialógica com a prática adotada pela professora da escola em sala de aula. Caracterizando-se, assim, como polêmica velada.

A análise do nível de alteridade de Miguel é dificultada, na medida em que não é possível afirmar até que ponto em seu relato, é a projeção ou a atenuação, a não explicitação do confronto com a professora, que o influencia na maneira como ele relata que a maioria dos alunos não consegue executar a tarefa. Esse recurso não evidencia, por tanto, seu juízo de valor em relação ao comportamento dos alunos. No entanto, depois da análise do discurso que desvela a polêmica velada, que aponta para a relação dialógica entre o enunciado de Miguel e a prática da professora, é possível direcionar a análise do nível de alteridade do licenciando para a relação de alteridade que ele estabelece com a professora da escola. Assim é possível propor que o nível de alteridade de Miguel é o outro abstrato, na medida em que ele não considera o lugar e a posição da professora. No entanto, direcionar o confronto de discurso ao objeto e não ao interlocutor, a professora da escola, a própria estrutura na qual a enunciação se desenvolve, dificulta a elaboração de elementos por Miguel de ponderação e de análise que considere a posição e o lugar da professora.

Das categorias do diário de Miguel, identificamos um enunciado na terceira aula que nos permitiu analisar sua alteridade. Tal enunciado foi categorizado no Quadro 1 como “polêmica aberta – Crítica à dificuldade do aluno por não trabalhar a simetria invertida durante apresentação de seminário”. A enunciação escolhida refere-se à polêmica aberta do discurso bivocal:

Um aluno que expõe algo que não domina, usemos como exemplo o entrelaçamento quântico, não espera ser perguntado sobre isto, mas deve ter noção que os colegas da sala também não compreenderão.

Ao descrever criticamente a ação de um aluno, retomando a atividade dos alunos em geral, Miguel cobra que seus alunos percebam o outro, cobrando a alteridade dos alunos. É interessante que, ao cobrar elementos de alteridade, ele indica sua alteridade em construção, seu outro abstrato. Com isso, a polêmica aberta de Miguel permite a análise mais direta de seu nível de alteridade.

Apresentamos, no Quadro 2 as categorias referentes à utilização do discurso bivocal nas seis aulas planejadas e ministradas por Daniel. Consideramos o uso da polêmica velada e da polêmica aberta, identificado em de cada aula.

A polêmica aberta, identificada na terceira aula, foi utilizada para relatar situações que Daniel percebeu como disputa com a professora pela autoridade em sala de aula.

De modo geral, a polêmica velada foi utilizada para relatar situações que de alguma forma comprometeram o andamento da aula como ele planejara. Na aula 1, foi a insegurança em relação ao domínio de conteúdos de Biologia, na ocasião de uma aula interdisciplinar. Na aula 2, os alunos não se comportam do modo como ele havia planejado. Na aula 5, ele relata que a dificuldade de acesso ao projetor para apresentação de slides, implicou em atraso no início da aula. E na aula 6, o conteúdo curricular é o elemento de polêmica velada. Os enunciados analisados se referem às aulas 3 e 5.

Quadro 5: categorias referentes à utilização do discurso bivocal nas seis aulas desenvolvidas por Daniel.

Aula	Polêmica velada.	Polêmica aberta.
1	Insegurança em relação ao domínio de conteúdos de biologia em aula interdisciplinar.	-
2	Indisciplina dos alunos durante a realização das atividades.	-
3	-	Disputa de autoridade com a professora.
4	-	-
5	Dificuldade de acesso a material de apoio didático na escola.	-
6	Conteúdo curricular.	-

Apresentamos a seguir um dos enunciados categorizado no Quadro 2 como “polêmica velada – Dificuldade de acesso a material de apoio didático na escola”, referente à quinta aula:

Para começar a aula foi preciso pegar o projetor e isso custou um certo tempo [...]

A partir dessa enunciação de Daniel, é difícil afirmar quem é o interlocutor. É possível que seja a própria organização da escola ou o professor da escola. É possível, ainda, que seja ao mesmo tempo o professor e a organização da escola (as pessoas incumbidas da organização). Assim, é possível, a partir do mesmo procedimento adotado na análise do nível de alteridade de Miguel, propor que a alteridade de Daniel é o outro abstrato. No entanto, da mesma forma, a análise é prejudicada pela estrutura da enunciação, na qual talvez não caiba dentro da narrativa de Daniel, ponderações sobre o

interlocutor. Com isso, nossa análise do nível de alteridade de Daniel também é dificultada.

Das categorias do diário de Daniel. Identificamos um enunciado na terceira aula que nos permitiu analisar sua alteridade. Tal enunciado foi categorizado no Quadro 2 como “polêmica aberta – Disputa de autoridade com a professora.” A enunciação escolhida refere-se à polêmica aberta do discurso bivocal, proferida por Daniel em sua terceira aula.

Em um momento de minha resolução [de exercício] a professora A me ajudou explicando de outra maneira como poderia ser feito a mesma questão. Achei que para o momento foi bom e ruim ao mesmo tempo. O bom é que os alunos puderam perceber diferentes maneiras de resolver o mesmo exercício, e ruim pelo fato de tirar um pouco da minha credibilidade como professor naquele momento. (Grifo nosso.)

Ainda que Daniel indique uma reflexão, pois pondera o lado “bom” e o lado “ruim” da atitude da professora, há um conflito implícito gerado pela disputa de autoridade, materializado em sua enunciação como o lado “ruim”. Na medida em que Daniel não compreende a ação da professora, ao considerar a resolução sugerida pela professora apenas como uma forma diferente, e não como um recurso mais ou menos adequado pedagogicamente, ele seu nível de alteridade como outro abstrato.

Considerações finais

A análise do nível de alteridade de Miguel e Daniel se deu por meio das categorias polêmica aberta e polêmica velada do discurso bivocal.

A polêmica aberta é a concepção do discurso bivocal que acentua a materialização das características referentes à alteridade dos sujeitos. E por isso, é mais adequada para a identificação do nível de alteridade dos licenciandos. No entanto, é importante que outras pesquisas sejam realizadas nesse sentido, antes de qualquer generalização desses resultados.

Por fim, entendemos que mais pesquisas são necessárias para contribuir com elementos que auxiliem os supervisores de estágios supervisionados no trabalho de identificação do desenvolvimento da alteridade dos professores em formação inicial, propiciando aperfeiçoamentos dos processos formativos desses licenciandos. E, ainda que não seja o foco deste trabalho, tais pesquisas poderiam auxiliar o acompanhamento do desenvolvimento da alteridade de professores em programas de formação contínua.

Agradecimentos e apoios: Agradecimento à CAPES pelo apoio financeiro.

Referências

BAKHTIN, M. M. Problemas da poética de Dostoievski. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 431p.

_____. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. 2ed. Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006. 144p.

LÉVINAS, E. Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002. 320p.

MELO, J. R. B. O discurso Bivocal. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). (Org.). Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alteração. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 112-119.

MONTEIRO, M. A. A. Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Bauru – SP, Bauru, 2006.

O estágio de regência na aprendizagem da docência em química e em biologia

Anselmo CALZOLARI¹
Isabela C. T. BOZZINI²
Elaine G. M. FURLAN³

A formação de professores para o Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio tem sido realizada nos cursos de Licenciatura das Universidades públicas e privadas, dos Centros Universitários e de Faculdades Isoladas (os quais denominamos Instituição Formadora). Nesse sentido, são esses os cursos responsáveis por formar professores de Ciências, de Química e de Biologia para os níveis de ensino indicados.

O campus de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possui três cursos de Licenciatura: em Química, em Física e em Ciências Biológicas. São cursos noturnos implementados pelo REUNI em 2009, com a duração de 5 anos. Este trabalho aborda dois desses cursos, focalizando um dos aspectos fundamentais da formação docente: os estágios curriculares e supervisionados, no contexto de uma universidade pública federal e de um curso noturno.

De modo geral e em experiências de várias instituições, principalmente particulares, o estágio fica a cargo do aluno, ou seja, o licenciando é responsável por entrar em contato com a escola, definir um plano de trabalho com o professor e executá-lo. O papel da Instituição Formadora nesses casos é puramente burocrático, conferindo fichas e relatórios, carimbos e assinaturas; sendo assim, muitas vezes o professor da escola não chega sequer a conhecer o docente responsável pela orientação dos estágios.

Do mesmo modo, algumas universidades e seus docentes, responsáveis por essas disciplinas, perdem a oportunidade de interagir com a comunidade escolar, comprometendo o exercício de seu papel formador e social, além de dificultar a troca de experiências docentes. Neste sentido, entendemos que o estabelecimento de uma relação entre a escola e o professor da universidade (orientador do estágio) seja fundamental para auxiliar os licenciandos no desenvolvimento de seu trabalho de estágio, estreitando as relações entre a escola e a universidade por meio de parcerias.

Mizukami e Reali (2010) apontam as atividades de prática de ensino como parte fundamental da formação inicial de professores. Para as autoras, essas atividades compõem o conhecimento pedagógico do conteúdo, construído constantemente pelo professor, ao ensinar. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo é enriquecido e melhorado ao se integrar aos outros tipos de conhecimentos: o conhecimento de conteúdo específico e o conhecimento de conteúdo pedagógico. As

¹ DCNME/CCA - UFSCar - Campus Araras – anselmojcneto@gmail.com

² DCNME/CCA - UFSCar - Campus Araras – isabozzini@hotmail.com

³ DCNME/CCA - UFSCar - Campus Araras – elainefurlan@cca.ufscar.br

autoras, fundamentadas em Lee Shulman, sugerem que os cursos de formação de professores oportunizem diferentes possibilidades para a construção do *conhecimento pedagógico do conteúdo* (grifo das autoras). “Esse conhecimento corresponde à *transformação dos conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos*. É um tipo especial de conhecimento profissional dos professores” (MIZUKAMI e REALI, 2010, p.33). Entende-se, assim, o estágio de regência como espaço privilegiado de desenvolvimento deste tipo de conhecimento pelos licenciandos. Esta perspectiva tem sido explorada nos cursos de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas, durante os estágios propondo situações que possibilitam (re)pensar as práticas docentes e o contexto escolar.

Para Mizukami (2004), o conhecimento pedagógico do conteúdo é o único que possibilita o professor ser protagonista e, embora seja aprendido no exercício profissional, não pode dispensar os outros conhecimentos. “Embora haja limites na formação inicial para construção desse tipo de conhecimento, ela deverá propiciar situações concretas para que ele comece a ser construído, sensibilizando o futuro professor quanto ao protagonismo em relação à sua construção” (MIZUKAMI, 2004, p. 291).

Assim, este estudo busca analisar o papel do estágio de regência nos cursos de Química e Ciências Biológicas da UFSCar (campus Araras), a partir das narrativas dos licenciandos. Nestes espaços de estágio, buscaram-se parcerias com professores e escolas de educação básica, privilegiando a integração dos atores deste processo, contribuindo para a inserção profissional dos futuros professores de modo orientado.

Freitas et al (2010) apontam que um problema do estágio é este não ser considerado corresponsabilidade entre sistemas educacionais (Secretarias de Educação) e as universidades. Infelizmente, ainda não há qualquer compensação, seja em termos financeiros ou de reconhecimento, para o professor da escola (tutor) que recebe os estagiários, além da possibilidade de coparticipar da formação dos futuros professores e, quando possível, desenvolver aspectos para a formação continuada.

Os estágios supervisionados de regência

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química da UFSCar/campus Araras apresentam quatro disciplinas de estágio, localizadas nos quatro últimos semestres dos cursos. O Estágio Supervisionado desses cursos têm como objetivo criar condições para que os futuros professores vivenciem o cotidiano escolar, procurando interagir com os agentes escolares de modo a proporcionar condições para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações e estratégias de ensino e aprendizagem.

O curso de Química prevê apenas um estágio em Ciências no sétimo semestre, caracterizando a observação da escola e da sala de aula no ensino fundamental. Os demais estágios são desenvolvidos no Ensino Médio e os licenciandos são imersos no

ambiente escolar por um período mais intenso de modo que seja possível caracterizar e compreender aspectos do Ensino Médio e seu entorno no contexto educacional.

No curso de Ciências Biológicas, há dois momentos previstos para estágios em Ciências: observação no sétimo e regência no nono semestre, desenvolvidos no ensino fundamental II, já que eles são principais profissionais a assumir tal disciplina. Os estágios em Biologia no Ensino Médio, são desenvolvidos no oitavo e décimo semestres, caracterizando aspectos de observação e regência respectivamente.

Apesar da diferença, os dois cursos priorizam estágios mais curtos (60h/cada) de observação no penúltimo ano do curso e estágios de regência (150h/cada) no último ano da graduação, de acordo com os projetos pedagógicos. Nos dois casos os estágios de regência são apoiados pelas disciplinas Orientação para a Prática Profissional (I e II). Nestas disciplinas são realizados os encontros para socialização de atividades, reflexão sobre o espaço escolar, discussão de referenciais teóricos, análises de casos de ensino, etc.

Portanto, além das atividades de observação, coparticipação e regência na escola, os estudantes se reúnem semanalmente com o orientador do estágio e, no caso da Química, também com os professores tutores para discussão das experiências vivenciadas no estágio. Esses encontros têm como principal objetivo explorar e diversificar o debate em torno de temas como: cenários de escolas brasileiras; dimensões a respeito do currículo; ferramentas para o estudo da realidade e do contexto escolar; seleção e organização de conteúdos; entre outros que surgirem a partir das demandas e da especificidade da área.

Isso possibilita analisar a profissão docente e o trabalho dos professores, principalmente, em relação aos saberes, às dificuldades e limitações no ensino, procurando identificar aspectos inovadores e alternativos no exercício da prática docente considerando as especificidades, conforme apontado por Raymundo (2013). Isso faz parte do estímulo ao processo de análise e reflexão dos estudantes, em conjunto com os agentes escolares, a respeito das suas concepções e atitudes durante o processo de inserção profissional docente. Essas questões, também, são evidenciadas nas narrativas e relatórios dos licenciandos dos referidos cursos ao longo das disciplinas.

Nesses estágios procura-se propiciar momentos em que os licenciandos possam vivenciar a escola dentro e fora de sala de aula. Para isso, foi necessário o contato antecipado com as escolas através da direção e/ou coordenação pedagógica, explicando os objetivos dos estágios, principalmente os de regência. Além disso, periodicamente os docentes responsáveis pela orientação procuraram estar presentes nas escolas para apoiar as atividades dos alunos e interagir com a comunidade escolar. Tal interação estimula uma comunicação com os professores que recebem os estagiários nas escolas, além dos outros componentes do corpo docente e da equipe de gestão, buscando apoio para projetos interdisciplinares e outras ações necessárias no ambiente escolar.

Nesse sentido, procura-se propiciar aos futuros professores a observação dos espaços escolares, consultas ao projeto político pedagógico, participação de reuniões

(ATPC⁴, planejamentos, Conselho de Classe, Pais e Mestres etc.), planejando e desenvolvendo sequências didáticas para o ensino. Para isso, os licenciandos organizam-se em duplas ou grupos de trabalho e, em média, conseguem desenvolver atividades de regência em torno de quatro horas/aula cada um na mesma sala, além da participação em projetos coletivos.

O espaço para realização da regência foi conquistado após um período de muita negociação, já que nem todos os professores se sentem à vontade para disponibilizar o espaço e o tempo das aulas para os estudantes. Conforme indicado por Bozzini e Santos (2013), muitos professores entendem que a atuação do estagiário pode atrasar a programação da disciplina; ou não se sentem seguros para deixar a turma nas mãos de um estagiário, mesmo estando presentes na sala de aula. No entanto, outros professores se mostram abertos à parceria, possibilitando que os alunos atuem de diferentes formas, auxiliando no planejamento de atividades e na condução das aulas ou projetos, estimulando a troca de experiências e propiciando inovações para o ensino. Ou seja, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI e REALLI, 2010) pelos alunos.

Por meio destas experiências percebe-se que as atividades de estágio devem ser uma construção conjunta e contínua em que aos poucos o professor da escola ganha confiança em receber os alunos e torna-se um tutor, amparado pelo apoio da universidade e do docente orientador em contato, explorando, sempre que possível, aspectos que envolvem a formação continuada dos docentes envolvidos. Além disso, os alunos sentem-se seguros e respaldados com o trabalho coletivo de pares e futuros colegas de profissão.

Além dos espaços de socialização e discussão das atividades, em ambos os cursos, periodicamente, são solicitadas atividades escritas estimulando o processo de reflexão dos licenciandos a partir das vivências do estágio. As narrativas têm se apresentado como mecanismos férteis para discussões e análises das práticas escolares.

O uso de narrativas no ensino e na formação de professores tem se mostrado um expediente bem sucedido, principalmente, na perspectiva de colocar o (futuro) professor como sujeito da sua própria história (CUNHA, 1997):

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 03).

⁴ ATPC: Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

Mizukami e Reali (2010) também destacam as narrativas escritas como importantes ferramentas “tanto para a promoção da reflexão quanto para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores” (p.34). Neste sentido, os estágios dos cursos descritos têm proporcionado aos licenciandos a construção de narrativas como parte importante do processo de reflexão a respeito das vivências acadêmicas e escolares.

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir das narrativas produzidas pelos alunos no decorrer de 2013, no contexto das disciplinas: Estágio Supervisionado em Ciências II e Estágio Supervisionado em Biologia II (curso de Ciências Biológicas), Estágio Supervisionado em Química II e Estágio Supervisionado em Química III (curso de Química). Foram analisadas as produções dos 32 alunos de Ciências Biológicas e dos 16 alunos de Química.

Este trabalho busca destacar o papel atribuído aos estágios de regência, nesse processo de escrita e compreensão de suas experiências para o processo de formação, portanto, priorizou-se a análise das narrativas solicitadas em diversos momentos do período de estágios de regência, incluindo a etapa final do curso.

Foram solicitadas diferentes produções dos alunos nas disciplinas. No estágio em Ciências foi solicitado que os alunos escrevessem sobre suas expectativas em relação ao estágio, sobre a profissão docente e sobre a importância do estágio para sua formação. No estágio em Biologia, os estudantes fizeram um relatório descrevendo a escola e as atividades realizadas, analisando as escolhas feitas no decorrer do processo e sua atuação na escola.

Nos estágios em Química II e em Química III, solicitou-se, inicialmente, um texto explorando as expectativas que trouxeram os alunos para o curso escolhido, focalizando aspectos das respectivas trajetórias e escolhas, além das expectativas para os estágios, como etapa significativa de permanência na escola. Depois, ao longo do ano, os alunos produziram textos de acordo com o encaminhamento das atividades e os acontecimentos dentro da escola, explorando o contexto escolar, a organização e o funcionamento da escola e do Ensino Médio, além das questões da docência em sala de aula.

A construção dos resultados foi desenvolvida após várias leituras dos textos e optou-se por não apresentar as falas dos estudantes, mas sintetizar as suas ideias. Assim, construímos um texto argumentativo sobre o papel dos estágios de regência na visão destes estudantes.

O papel dos estágios nas narrativas

Nas narrativas, de modo geral, os licenciandos refletem a respeito das trajetórias escolares, mostram a importância dos modelos (ou não modelos) que tiveram para escolher o curso de graduação, explicitam o desejo de ser ou não professor e a escolha da licenciatura, porém, o que procurou-se analisar foi o desenrolar disso ao longo das práticas vivenciadas na graduação e principalmente nas disciplinas de estágio.

No estudo aqui apresentado, constatou-se que os licenciandos, por meio de seus depoimentos, refletem sobre o processo de formação e conseguem perceber a importância do acompanhamento e orientação durante os estágios nas escolas. Este acompanhamento tem proporcionado situações de planejamento, elaboração e desenvolvimento dos conteúdos junto aos agentes escolares, discutindo propostas e trazendo aspectos inovadores para a escola.

Apesar das especificidades das áreas e dos cursos, os licenciandos dos dois cursos retratam aspectos semelhantes no que tange o contato inicial e direto da universidade com professores e equipe de gestão das escolas, bem como o papel do professor orientador de estágio como facilitadores do processo de desenvolvimento do estágio. Segundo eles, essa aproximação tem possibilitado o desenvolvimento de trabalhos significativos para sua formação e para a própria escola.

A possibilidade de propor, analisar, rever, replanejar com auxílio do professor da universidade e do professor da escola, em conjunto ou em momentos distintos, acabam possibilitando a reflexão sobre a prática, sobre o que selecionar e o como fazer. Esse olhar diferenciado muitas vezes não acontece quando não há interação nem perspectiva de fazer diferente, ocorrendo simplesmente a observação em sala de aula ou a reprodução do trabalho realizado pelo professor.

Outro aspecto destacado como positivo e importante neste processo é a socialização das atividades e a possibilidade de discussão com os colegas, a partir de várias experiências com professores, turmas, períodos (diurno e noturno), escolas, enfim reflexões a respeito das dificuldades e superações, do que é regular e do que é singular, a partir de experiências diversas. Nesse sentido, compreendem a importância da reflexão, de se analisar criticamente o espaço e as práticas escolares, do diálogo entre os pares e a falta que todos esses elementos fazem na escola.

A partir destas situações variadas, envolvendo interações e produções de textos, alguns licenciandos revelam mudanças ou constatações em relação ao encaminhamento profissional. Alguns discentes, que a princípio não tinham como perspectiva o trabalho docente, começam a pensar sobre isso como possibilidade, outros reforçam o desejo inicial, colocando como fundamental esta etapa de inserção orientada e acompanhada no ambiente escolar. Esta perspectiva de aprendizagem da docência (MIZUKAMI & REALI, 2010) possibilita conhecer melhor a realidade escolar e a profissão de professor, desmitificando aspectos de senso comum e percebendo situações possíveis e interessantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Outros aspectos apontados se relacionam à organização escolar e à importância de os dirigentes apoiarem o trabalho docente, pois isso pode motivar ou desmotivar os professores em realizar atividades diferenciadas. Alguns desses alunos destacam também que a partir do estágio passaram a se solidarizar com o professor, percebendo a

pouca valorização e o pouco reconhecimento de sua profissão na sociedade, superando o olhar de que os maiores problemas da escola acontecem por causa do professor.

Os licenciandos apontam ainda a necessidade de a escola dar voz aos seus alunos, abrindo espaço nas aulas e nas decisões da escola, que segundo estes ainda possui um formato autoritário. Também dizem ter superado positivamente visões distorcidas em relação à escola pública, no que se refere ao envolvimento dos alunos, à disponibilização de materiais e competência profissional de alguns professores.

Tais constatações dos licenciandos são possíveis porque ele é estimulado a refletir sobre e em todo o processo de ensino. Ao discutir com o professor da escola, colegas de sala e professor da universidade (coletivo reflexivo) sobre o que foi planejado, levantam-se argumentos para dizer porque selecionou aqueles conteúdos, objetivos, estratégias e materiais para aquele grupo de alunos. Para planejar e preparar a sequência didática, evidenciam que precisam lançar mão dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos específicos, reconfigurando o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Do mesmo modo este coletivo aponta inconsistências, contradições e possibilidades do planejamento, baseados em conhecimentos. No decorrer deste processo e na interação em sala de aula, ele passa a desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme nos apontam Mizukami e Reali (2010).

Algumas considerações

A partir destes apontamentos evidencia-se o estágio supervisionado em perspectiva interativa (regências compartilhadas de longa duração, formação de coletivo reflexivo) como elemento propulsor das vivências formativas dos estudantes de licenciatura. Podemos considerá-los como regência compartilhada pelo fato de, nos dois casos, os licenciandos assumirem atividades auxiliando o professor em sala de aula e, além disso, refletirem sobre as atividades em grupo com os colegas e o professor na universidade. Além disso trata-se de 300h de estágio de regência divididas em 150h por semestre, o que possibilita um “mergulho” dos licenciandos em seu campo de atuação, a escola de educação básica.

Esta etapa da formação inicial propicia a interação teoria e prática por meio do diálogo entre os sujeitos (formadores da universidade, formadores escolares, licenciandos e estudantes das escolas) coletivamente ao longo das inserções nas escolas, considerando o processo de ensino e aprendizagem enquanto eixo articulador na aprendizagem profissional da docência, tanto em formação inicial quanto em formação continuada.

Nesse sentido, reafirmamos o papel formativo das atividades propostas nos estágios de regência para os futuros professores, entendendo que é papel da universidade abrir o espaço e acompanhar a realização das atividades práticas pelos alunos. Além disso, cabe salientar a importância que elas aconteçam, se possível, em um processo compartilhado e coletivo.

Uma proposta de mudança curricular solicitada prevê uma melhor distribuição das horas de estágio e o fim da divisão entre Regência e Observação, entre outros aspectos de melhoria para os cursos (MILARÉ et al, 2014). Apesar destes aspectos, os alunos têm conseguido se inserir nas escolas, identificar a problemática que estas enfrentam, identificar práticas interessantes destes professores e desenvolver parcerias com eles, realizando atividades de coparticipação e regência em suas aulas, e refletindo sobre sua formação inicial e o papel deste período de vivência da prática docente.

É possível perceber também que as narrativas têm um papel importante nesse processo formativo, como salientam Mizukami e Reali (2010)

[...] a redação de narrativas possibilita aos professores se colocarem como protagonistas de suas histórias e tornar visíveis suas ideias, expor, contar seus pensamentos e sentimentos e rever e refletir sobre suas concepções e diversos aspectos relacionados ao ensinar e ser professor, em um movimento que favorece o crescimento profissional (p.35).

Sendo assim, entende-se que este estudo contribui para a discussão na área de Formação de Professores, ampliando aspectos da Formação inicial para o ensino de Ciências, Química e Biologia e destaca que apesar das especificidades das áreas e dos cursos, os objetivos comuns e bem encaminhados durante o período de estágio, refletem na percepção dos alunos, favorecendo o crescimento profissional dos professores.

Referencias

BOZZINI, I.C.T. e SANTOS, M. Percepção dos licenciandos em ciências biológicas sobre papel do estágio supervisionado em sua formação. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. (p. 1-8).

CALZOLARI NETO, A.J.; FURLAN, E.G.M. Cursos de licenciatura em Química e em Biologia: etapa fundamental para aprendizagem pedagógica e início da profissão docente. IN: II Congresso Nacional de Professores e 12º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Aguas de Lindoia. Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual, 2014. p. 191.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista Faculdade de Educação, vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FREITAS, D.; MENTEN, M.L.; BOZZINI, I.C.T.; WEIGERT, C.; SANTOS, M. O papel da professora-tutora na formação inicial de professores de Biologia. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p. 521-538, jul./dez.2010.

MILARE, T. ; CALZOLARI NETO, A.J.; FURLAN, E.G.M.; VERASZTO, E. V.; BOZZINI, I.C.T. Configuração da base de conhecimento para o ensino na estrutura curricular dos cursos de licenciatura da UFSCar-Araras. IN: II Congresso Nacional de Professores e 12º Congresso Estadual Paulista sobre FFormação de Educadores, 2014, Aguas de Lindoia. Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual, 2014. (p. 184).

MIZUKAMI, M.G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. IN: BARBOSA, R.L.L. (org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (p.285-314)

MIZUKAMI, M.G.N. e REALI, A.M.M.R. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. IN: PIERSON, A.H.C. E SOUZA, M.H.A.O. (orgs.) Formação de Professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos: EDUFSCar, 2010. (p. 17-36).

RAYMUNDO, G. M. C. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. Olhar de Professor. Ponta Grossa, 16 (2):357-374, 2013. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

Aprendizagens e desafios: um olhar das professoras iniciantes sobre a cultura institucional

Bruna Cury De BARROS¹

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado² concluída no ano de 2015, a qual se propôs estudar sobre o processo da constituição da profissionalidade de cinco professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil, considerando as suas aprendizagens e desenvolvimento profissional nesse período de inserção à carreira docente.

Neste presente trabalho é dado destaque para uma análise sobre a influente importância desempenhada pela cultura institucional sobre o processo de adaptação das iniciantes ao campo de trabalho, para a aprendizagem sobre a prática pedagógica, desenvolvimento profissional e descobrimento de aspectos de identificação com a profissão.

Apresenta-se no texto uma fundamentação teórica baseada no processo de iniciação à docência, dando destaque para o desenvolvimento profissional. Posteriormente é trazido para o campo de análise depoimentos de algumas das cinco professoras iniciantes entrevistadas a fim de analisar o apoio institucional como um elemento enriquecedor para a aprendizagem profissional, o qual se torna também um fator de motivação para a superação dos desafios frequentemente enfrentados no início da docência.

Metodologia de pesquisa

Ao propor uma análise sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, define-se este estudo como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com cinco professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil. Todas as iniciantes concluíram o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo no ano de 2009, tendo até no máximo 5 (cinco) anos de atuação como docentes. Como garantia do anonimato, as entrevistadas serão identificadas nesse trabalho como professoras P1, P2, P3, P4 e P5.

¹ Mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP – 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – brunacury@usp.br

² BARROS, Bruna Cury de. Ser professora iniciante na Educação Infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas.

Inserção na carreira e desenvolvimento profissional

O início na profissão docente pode vir marcado de incertezas, desafios, conquistas, superações. Os cinco primeiros anos na vida profissional do professor podem ser considerados como um momento muito peculiar, pois é o período de aproximação do professor à sua carreira, ao campo de trabalho, ao fazer pedagógico. É nesse período em que o recém-professor deixa o amparo institucional da universidade e se sente, muitas vezes, sozinho, atuando em um ambiente até então desconhecido para ele.

Diante de tantos sentimentos e experiências novas (positivas e negativas) pelas quais passam os professores iniciantes, alguns se identificam quase que instantaneamente com o trabalho, outros passam a duvidar da escolha da profissão e há casos, ainda, em que os iniciantes desistem de atuar como professores.

Aqueles que permanecerem na profissão passarão, ao longo dos anos, por inúmeras situações as quais poderão vir a propiciar uma constante (auto)formação e aprendizado culminando, por fim, no seu desenvolvimento enquanto profissional.

O desenvolvimento profissional é entendido aqui como um processo que contribui para o crescimento, aquisição de habilidades e amadurecimento de competências profissionais (MARCELO GARCIA, 2009). Em outras palavras, esse processo pode ser definido como “uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.134).

O ciclo de vida profissional do professor, de acordo com a concepção teórica de Huberman (2007), pode ser dividida em 5 (cinco) fases diferentes, denominadas como: Entrada na carreira (refere-se do 1º ao 3º ano de atuação); Estabilização (4º ao 6º ano de atuação); Diversificação (7º ao 25º ano de atuação); Serenidade e distanciamento afetivo (25º ao 35º ano de atuação); Desinvestimento (fase final da carreira docente).

Analisando o ciclo de vida profissional percebe-se que em cada nova etapa o professor se relaciona com a profissão de uma maneira diferente, obtendo novos aprendizados. A imersão no campo de trabalho e o acúmulo das experiências vividas influencia o processo de construção da identidade docente, o descobrimento de elementos de identificação com o fazer pedagógico, o relacionamento com seus pares e alunos, maior compreensão sobre a profissão, construção de sua profissionalidade (HUBERMAN, 2007; KATZ, 1977). Desta forma, o desenvolvimento profissional do professor é como um ciclo de conhecimento sobre o próprio trabalho, o qual propiciará, posteriormente, a consolidação da autonomia no trabalho e amadurecimento da prática pedagógica (ANGOTTI, 1998).

Pensando na primeira fase vivenciada pelo professor iniciante, Huberman (2007) destaca que, de uma maneira geral, os novos professores possuem sentimentos bastante homogêneos na *entrada na carreira*, estando esses sentimentos relacionados às noções de *sobrevivência* e *descoberta* da profissão. Ou seja, ao entrar pela primeira vez no

campo de trabalho como profissional, o professor iniciante pode se ver diante de situações difíceis e de impasse entre os seus próprios ideais e a realidade da escola (sentimento de sobrevivência), e ao mesmo tempo também pode se sentir entusiasmado por estar atuando como um profissional (sentimento de descoberta).

A inserção à carreira docente é bastante marcante para os novos professores por ser um momento repleto de novidades e de intensas experiências de aprendizagem. Essas novas situações no trabalho propiciam a eles adquirirem conhecimento profissional, desenvolverem novas habilidades, construir a sua identidade como professores e definirem o seu estilo profissional (NONO; MIZUKAMI, 2006; LIMA, 2004).

Apesar de essa fase ser fundamental para o iniciante construir um vínculo com a sua atividade profissional, é durante a sua atuação que o iniciante irá se deparar não somente com as facilidades, mas também com as dificuldades próprias do trabalho docente. Por isso, deve-se ter bastante atenção aos cinco primeiros anos da carreira profissional, já que esse período pode ser permeado por desafios, dificuldades e tensões (LIMA, 2004).

A literatura aponta para algumas maiores dificuldades sentidas pelos professores iniciantes, dentre as quais destaca-se: a relação com os pares, relações hierarquizada entre os profissionais da instituição educativa, imprevistos em sala de aula, a falta de recursos e condições de trabalho, estabelecimento de vínculo com as crianças, excesso e fragmentação da profissão docente (falta de tempo, excesso de tarefas), relação com os pais. Além desses aspectos, os estudos também evidenciam alguns sentimentos bastante vivenciados e relatados pelos iniciantes, tais como o medo, a ansiedade e a insegurança (VEENMAN, 1988; ESTEVE, 1995; ANGOTTI, 1998; ANDRÉ et al., 2014).

As dificuldades e sentimentos dos professores que estão iniciando a carreira são bastante semelhantes nos diversos estudos. Esse dado leva a considerar o fato de que estas dificuldades não estariam associadas a apenas características pessoais dos iniciantes, mas também estariam vinculadas a outros aspectos, como, por exemplo, ao contexto de trabalho, à falta de apoio institucional, a qualidade da formação inicial e continuada (VEENMAN, 1988).

Para, então, compreender o processo de iniciação na carreira é importante analisar o contexto de trabalho em que os professores estão inseridos. Ao considerar o desenvolvimento profissional como um processo não linear e que se constitui a partir de variadas situações de aprendizagens, torna-se essencial analisar as condições que são oferecidas ao iniciante, as quais englobaria o apoio institucional, a interação e troca com outros profissionais, possibilidades de observação da prática de docentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Essas situações e elementos indicam que o processo de aprendizagem do profissional não se restringe ou acaba no curso de formação inicial, mas estende-se ao longo de toda a carreira docente, por meio da convivência com seus pares, na relação com as crianças e suas famílias, no exercício da prática pedagógica, na escrita de diários de campo, na participação de cursos de formação continuada. São essas relações e interações dentro e fora do contexto institucional que, se bem trabalhadas, possibilitam

ao professor iniciante construir-se um profissional crítico, reflexivo e que tenha a compreensão sobre a totalidade de seu trabalho.

Cultura institucional: enfrentando e superando desafios

Como demonstrado anteriormente, a fase de iniciação na carreira, considerada aqui até os cinco primeiros anos de experiência profissional, é um momento bastante importante que irá marcar a vida do professor, influenciando, inclusive, a constituição de sua profissionalidade.

Muitos aspectos interferem na maneira como o professor se relacionará com a profissão, construindo laços de identidade com o seu fazer ou não. Dentre tais aspectos, o que muito se destaca nas pesquisas sobre professores iniciantes é a influência que a cultura institucional tem sobre esse período.

Por meio dos depoimentos das cinco professoras iniciantes entrevistadas na dissertação “Ser professora iniciante na Educação Infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contextos de enfrentamentos e superações de dilemas” (BARROS, 2015) fica evidente que, muitas vezes, o suporte institucional se tornou um quesito fundamental para que elas superassem os desafios surgidos nesse começo de carreira e permanecessem na profissão.

Ao se sentirem amparadas pela coordenação pedagógica e pelas outras professoras mais experientes das instituições de Educação Infantil em que atuaram, as iniciantes desenvolveram uma segurança maior sobre a própria atuação. Tal fato permitiu que elas construíssem trabalhos diferenciados na instituição, aprimorassem a prática e, com isso, se vissem de fato como professoras. Desta forma, firma-se a importância de se discutir sobre a relação restrita entre o processo de iniciação à carreira docente e o apoio institucional.

Referente a tal posicionamento é possível considerar que, ao mesmo tempo em que a cultura institucional pode vir a dar um amparo positivo e incentivar que o iniciante busque elementos que aprimore a sua atuação, o inverso também foi constatado.

A partir dos relatos de quatro professoras iniciantes dentre as cinco entrevistadas foi possível analisar que a falta do apoio institucional favoreceu para que essas iniciantes sentissem mais o “choque da realidade”.

A pouca preocupação da equipe pedagógica em auxiliar o profissional que está entrando na carreira, ajudando-o no seu processo de adaptação e descobrimento sobre a profissão, aflorou às professoras iniciantes sentimentos como desamparo, insegurança e medo para enfrentar os desafios frequentemente surgidos no cotidiano escolar.

O sentimento de solidão relatado pelas professoras influenciou diretamente o desenvolvimento da prática educativa. Sem ter com quem trocar experiências ou serem orientadas no seu trabalho, as iniciantes reclamavam que muitas vezes não sabiam “o que” e nem “como fazer”. Das quatro professoras que vivenciaram esse sentimento,

apenas uma acabou por abandonar o seu cargo de professora na Educação Infantil, trabalhando atualmente somente como professora no Ensino Fundamental, ciclo 1.

Amparo institucional significa oferecer aos professores, sendo eles iniciantes ou não, um espaço para que haja trocas de experiências e vivências cotidianas, para que haja reuniões que visem orientar a prática pedagógica, que promovam estudos sobre os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, esse conjunto de trocas favorece a construção de um espaço de formação contínua, promovendo aprendizagens e desenvolvimento profissional (CAMPOS, 1994; ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). Porém, para que esse apoio institucional aconteça, é necessário que a equipe pedagógica seja um grupo coletivo e democrático, afastando do ambiente de trabalho a relação autoritária e impositiva entre os profissionais que ali atuam.

Infelizmente, quatro iniciantes entrevistadas relataram que se sentiram inferiores por serem recém-formadas e não terem ainda experiência profissional, como demonstra o depoimento da professora P1 ao citar um posicionamento autoritário da diretora da escola:

Professor em estágio probatório, novo na praça, elas [professoras mais experientes e diretora] sabiam que era a primeira vez que eu tinha uma sala. [...] O diretor aqui [...] é uma pessoa muito autoritária, infelizmente. (P1)

Apesar das iniciantes buscarem ajuda com as professoras mais experientes, pode-se constatar um distanciamento grande na relação profissional. Desta forma, muitas vezes, as propostas diferenciadas de trabalho na Educação Infantil que as propunham não eram ouvidas, nem discutidas, nem entendidas pela equipe de profissionais da instituição. Essa situação provocava alguns sentimentos nas iniciantes como frustração, solidão, isolamento, insegurança, afetando o desenvolvimento da prática pedagógica e desmotivando a permanência na profissão.

Pode-se observar que essa situação relatada não é exclusiva da vivência das professoras iniciantes entrevistadas. Em sua pesquisa, Silveira (2006, p.43) afirma o fato de que “O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador [...] a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: ‘não adianta fazer nada’, pois sempre foi assim”. A segurança da iniciante é fundamental para que ela se posicione firmemente e lute a favor de seus ideais pedagógicos (SILVEIRA, 2006). Simplesmente aceitar esse tipo de situação não favorece em nada para que essa cultura institucional que, comumente, inferioriza o professor iniciante, se modifique.

Apesar desse tipo de conflito estar bastante presente na maioria das instituições pelas quais as iniciantes trabalharam, isso não fez com que elas parassem de desenvolver práticas educativas que achassem ser o mais correto. De maneira tímida as professoras, aos poucos, passaram a se posicionar mais quanto às suas convicções

educacionais e, ao atuarem da maneira que achavam ser o mais correto, alteraram o seu contexto de trabalho. Assim como pode ser observado no depoimento:

Pesquisadora: E eles [equipe pedagógica da escola] tiraram a brinquedoteca?

Tiraram. Tiraram. E aí eu brincava na sala com eles. (risos). Porque eu achava uma judiação. A gente burlou o sistema! (risos) (P1)

Pode-se observar, por meio desse depoimento, que não há uma posição de passividade das professoras frente às exigências impostas pela cultura escolar, já que elas sempre tentavam modificar aquilo que designavam como sendo em desacordo com as suas concepções educativas. Entretanto, também é notável que, por estarem em um momento peculiar na carreira profissional, a pressão da cultura institucional sobre as professoras iniciantes era muito grande. Devido a isso foi possível considerar que, muitas vezes, elas acabavam modificando as suas práticas cotidianas somente dentro das próprias salas e não expunham o seu ponto de vista para a coordenadora e/ou para a diretora e/ou para as professoras mais experientes.

Tomar determinadas atitudes que venham a interferir nessa cultura institucional enraizada é uma tarefa bastante difícil, principalmente para aqueles que ainda estão começando a conhecer a realidade do campo de trabalho. Um aspecto importante para a mudança desse paradigma se relaciona a uma formação inicial de qualidade, a qual formará professores com olhar crítico sobre tudo aquilo que envolve a profissão docente, inclusive sobre as relações profissionais dentro do ambiente institucional.

Por isso deve haver um empenho mútuo para que se promova o desenvolvimento profissional de todas que compartilham da instituição, no sentido de que “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1992, p.28). É necessário, portanto, a (re)construção de uma cultura institucional que abrace o professor iniciante, apoiando-o e sendo partícipe de seus saberes, conhecimentos e aprendizagens.

Se, por um lado, a relação estabelecida entre as profissionais das instituições de Educação Infantil pode provocar sentimentos frustrantes às iniciantes em relação ao seu trabalho, por outro lado foram as relações de proximidade, as trocas de experiências profissionais, o apoio e a ajuda das professoras mais experientes e das coordenadoras que motivaram elas a continuarem na profissão, a reverem as suas práticas, a buscarem melhorar cada vez mais.

Eu comecei a observar o jeito que ela [professora] trabalhava com as crianças [...], se alguém tinha me incentivado a ser professora tinha sido ela. [...] E com aquele olhar preocupado COMIGO, porque ela queria também que eu fizesse melhor. Então, essa professora me deu MUITA ajuda. Então, eu voltei a mudar meu olhar. (P3)

De acordo com Lima (2006), ao início da profissão os professores podem vivenciar diversas dificuldades. A maneira como cada profissional sentirá e lidará com esses desafios acontece de maneira muito particular, podendo, inclusive, levar o iniciante a abandonar a profissão. Porém, ainda segundo a autora, é necessário destacar que alguns aspectos relacionados à formação, apoio institucional, contexto de atuação, são muito relevantes neste processo de superação. Neste sentido, justifica-se “a necessidade de as escolas proporcionarem oportunidades sistemáticas para que os professores, especialmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio – teórico e prático – para resolverem as situações que enfrentam em sala de aula” (LIMA, 2006, p.64).

É a troca de saberes entre os profissionais que proporciona uma transformação do contexto de trabalho, fazendo com que esse ambiente institucional se constitua também como um espaço de formação entre os próprios educadores (NÓVOA, 1992). Esse diálogo e auxílio entre os profissionais fez com que as iniciantes se sentissem mais seguras para continuarem atuando, aprendendo, experimentando, favorecendo também para a consolidação de saberes, habilidades e, conseqüentemente, autonomia sobre o trabalho.

Considerações finais

Por meio das entrevistas realizadas com as cinco professoras iniciantes foi possível desvendar sobre esse período tão peculiar na vida do professor. A partir da análise dos dados, pode-se concluir que é necessário um conjunto de elementos e espaços formativos (formação inicial, formação continuada, cursos, reuniões pedagógicas, dentre outros) para que as professoras iniciantes desvendem o trabalho na Educação Infantil, melhorando as suas práticas pedagógicas e, com isso, diminuindo o sentimento de “choque da realidade”.

Assim como a literatura aponta, constatou-se também que a cultura institucional desempenhou um papel diferenciado para esse processo de adaptação das professoras iniciantes ao novo campo de trabalho. O apoio institucional foi considerado por elas como um elemento essencial, efetivo, motivador e enriquecedor tanto para a prática pedagógica, como para a (trans)formação delas como profissionais.

A instituição de Educação Infantil pode, assim, ser considerado um espaço importante de aprendizagem mútua. Aprendizagem para a iniciante que tem a oportunidade de observar e conhecer a prática pedagógica, a atuação profissional, o coletivo das professoras, desvendando especificidades do trabalho docente. Já as outras profissionais mais experientes também aprendem com a iniciante que estão acolhendo, pois ao entrar em um campo de trabalho até então desconhecido, a mesma pode promover mudanças e inovações no contexto da Educação Infantil.

Por meio da junção e articulação entre as diferentes experiências, formações, vivências, modos de ser e pensar das professoras (iniciantes e experientes), se fortalece

um ambiente institucional que promove trocas, saberes e aprendizagens, propiciando o desenvolvimento profissional de todos que ali atuam.

Referências

ANDRÉ, M.; et al.. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M.; OLIVEIRA, D.; HIPÓLYTO, A. (orgs). Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação. CIIE, 2014.

ANGOTTI, M.. Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar. São Carlos, 1998. Tese Doutorado em Educação – CECH - Universidade Federal de São Carlos.

BARROS, Bruna Cury de. Ser professora iniciante na Educação Infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. Araraquara, 2015. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar – FCLAr – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

CAMPOS, M. M.. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Por uma Política de formação profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 2007.

KATZ, L.. Stages of preschool teachers. Elementary School Journal, 1977.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: Reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Educação, Santa Maria, vol. 29, n. 2, p.85-98, 2004.

LIMA, E. F.. Sobre(as)vivências no início da docência: Que recados elas nos deixam?. In: LIMA, E. F. (Org). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCIA, C.. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de ciências da educação, n.º 8, jan/abr 2009.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.. Processos de formação de professoras iniciantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.. Formação continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SILVEIRA, M. F. L.. O início da docência: Compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. (Org). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988.

Currículo do curso de técnico em administração integrado ao ensino médio na modalidade eja: breve reflexão à luz das diretrizes curriculares nacionais

Carlos Alberto DINIZ¹
Ana Cláudia Câmara PEREIRA²
Maria Amália Vercesi DORETO³

Ao assumir o Poder Executivo da Nação em novembro de 1930, instituindo assim o Governo Provisório, Getúlio Dornelles Vargas configurou uma centralização política que se acentuou durante o período do Estado Novo e, perdurando até a sua saída em 1945. A nova ordem política instaurada a partir da Revolução de 1930 desencadeou um processo de redefinição do papel do Estado no setor educacional.

Nas palavras de Rocha (2000, p. 33-34), “o Estado, em sua expressão nacional, torna-se o fulcro da política educacional como um todo”. Nesse tocante, a Constituição de 1934 formalizava um processo, nascido já na Primeira República, mas apenas realizado no período Vargas, de reconhecimento do dever do Estado em relação à oferta de ensino para todos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União:

fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

[...]

¹ Autor. Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP – Campus Marília, CEP: 15.990-470 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: caco.diniz@uol.com.br.

² Coautora. Docente e Coordenadora Pedagógica na Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). CEP: 15.991-220 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: anacla.cp@uol.com.br.

³ Coautora. Docente e Orientadora Educacional na Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). CEP: 15.997-118 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: maria_doreto@yahoo.com.br.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (BRASIL, 1934).

De acordo com Haddad (1988, p. 41),

[...] no período que vai de 1934 até fins da década de cinquenta, o primeiro momento de maior presença do Estado no campo da educação de adultos.

[...]

É verdade que tal direito já se encontrava formulado desde 1824, na primeira Constituição, mas é somente neste período, onde o corpo de nação começa a se constituir, com a centralização do poder público nas mãos de Vargas, que vão se criar as condições para tal realização.

O Estado Novo se encerrou em 1945 revelando que o desenvolvimento econômico do país, ora definido como meta primeira desse governo foi atingida em parte. Segundo Capelato (2010, p. 140), “o Brasil, nessa época, deu um salto em termos de superação do “atraso”, mas os resultados não chegaram a beneficiar as classes populares como um todo, pois o desemprego era apontado como um dos problemas mais sérios do momento”, mas que ainda assim é “possível concluir que as mudanças ocorridas nesse período foram de enorme importância para o futuro do país”.

Nos meados da década de 1950, Juscelino Kubitschek assumiu o governo federal e, a partir do seu Plano de Metas a serem alcançadas em diversos setores da economia no quinquênio 1956-1961, implantou uma plataforma nacionalista impulsionada pelo desenvolvimentismo a partir da

[...] industrialização, a presença do capital estrangeiro, a reforma agrária e o pacto social e político que deveria orientar e sustentar o processo de “desenvolvimento nacional”. A esses temas centrais seguiam-se outros, como [...] as reformas no sistema, administrativo, educacional etc. (MOREIRA, 2008, p.170).

O governo JK atribuía a educação como pré-requisito para um país moderno, valorizando dessa forma a educação para o trabalho, em consonância com as mudanças ocorridas no mundo a partir da segunda metade do século XX. Nesse contexto foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que reconheceu a articulação entre o ensino profissional e o ensino regular além de estabelecer a partir de então a continuidade dos estudos por ambas as modalidades.

Dez anos depois, em 1971, era promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleceu a educação de jovens e adultos na modalidade denominada Ensino Supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

[...]

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. (BRASIL, 1971)

Nesse âmbito, destacamos uma importante contribuição de tal legislação no que concerne à possibilidade da oferta do ensino profissionalizante à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas. (BRASIL, 1971).

Com a atual versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade de ensino da Educação Básica, devendo estar articulada, preferencialmente, com a educação profissional. Com o propósito de atender a esta demanda, o Centro Paula Souza incluiu recentemente, entre as suas metas prioritárias, a Educação de Jovens e Adultos de maneira Integrada ao Ensino Técnico. A possibilidade dessa inserção de modo significativo se dá, entre outros, no Eixo Tecnológico Gestão e

Negócios, neste caso com a Habilitação Profissional de Técnico em Administração Integrado, objeto desse estudo.

Educação de jovens e adultos integrado ao ensino profissionalizante de nível técnico: enfoque curricular

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação profissional que já era objeto de atenção por parte do Estado brasileiro, passou a ter uma relevância maior ainda que pode ser conferida às novas exigências do mercado mundial, decorrentes principalmente das inovações tecnológicas que, por sua vez, têm atribuído uma nova concepção de como bens e/ou serviços devem ser produzidos, impondo novos desafios a essa modalidade de ensino, impelindo-a a revisar constantemente seus currículos, metodologias e práticas pedagógicas das diversas habilitações técnicas ora oferecidas pelas instituições educacionais profissionalizantes do país.

No que tange ao currículo, Sacristán (2000, p. 17) afirma que, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realiza os fins da educação no ensino escolarizado”. Logo, assume juntamente com a escola em si uma função social a partir de uma dada realidade, cujos valores, pressupostos e interesses se refletem no currículo e, portanto, no cotidiano e nas práticas escolares.

Com efeito, o papel da escola ressoa com maior impacto frente à educação de jovens e adultos, haja vista a função que ela assume no sentido de proporcionar maior igualdade social:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000).

Portanto, pelo viés do currículo da EJA, é preciso considerar que,

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de

inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, os incisos I, II e III do Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos auxiliam quanto à compreensão do que se espera de um currículo para essa modalidade de ensino.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000).

Do mesmo modo, o Parecer CNE/CBE n. 39/2004 esclarece sobre a articulação entre a Educação Profissional Técnica e a Educação de Jovens e Adultos, de nível médio:

Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única, [...] obedecidos os limites mínimos, em termos de cargas horárias, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio, quanto para o Ensino Médio regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA de Ensino Médio). A duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos, isto é, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A esses mínimos exigidos, devem ser acrescidas as cargas horárias destinadas a eventuais estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso ou provas finais e exames, quando previstos pelos estabelecimentos de ensino em seus projetos pedagógicos. (BRASIL, 2004).

Tendo em vista a intenção dessa reflexão, será analisado a partir desse ponto, à luz da legislação educacional estudada, o Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado pelo GFAC – Grupo de Formulação e Análises Curriculares, vinculado à Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS.

Da estrutura curricular do plano de curso da habilitação profissional de técnico em administração integrado ao ensino médio na modalidade de educação jovens e adultos (eja), do ceeteps.

O Plano de Curso n. 226 do CEETEPS, que se refere ao curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), trata-se de um documento de 135 páginas, aprovado em 26 de setembro de 2013, dividido em 09 capítulos e 03 anexos. Tal documento apresenta inicialmente os pressupostos da referida proposta curricular, articulando-o aos quatro pilares da educação preconizados por Delors (2008): o aprender a ser, a viver juntos, a fazer a e conhecer e, nesse contexto, apresenta a justificativas, objetivos e os requisitos de acesso ao curso técnico em questão. Cabe ressaltar aqui que o objetivo geral desse curso é o de:

[...] oferecer a jovens e adultos oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio e a educação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e como profissional de qualidade. (CEETEPS, 2013, p. 9).

O ingresso ao curso se dá por meio de processo seletivo para alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental ou equivalente e que possuam a idade mínima de 18 anos. Ademais, o acesso aos demais semestres, ocorre por avaliação de competências adquiridas no trabalho, por aproveitamento de estudos realizados ou por reclassificação.

O curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (EJA), com carga horária de 2.000 horas (2.500 horas-aula), distribuídas modularmente ao longo de 05 semestres, está organizado em dois agrupamentos de componentes curriculares: o primeiro refere-se à formação propedêutica do Ensino Médio, e o segundo se refere à formação profissional, neste caso, correlato à área de Administração (do eixo tecnológico Gestão e Negócios).

Os dois primeiros ciclos modulares do curso em análise, diferentemente dos três ciclos seguintes, não possibilitam aos estudantes qualquer tipo de certificação técnica uma vez que os componentes curriculares de formação profissional estão alocados, sobretudo, entre o terceiro e quinto módulos. Entretanto, ao final do terceiro módulo, os alunos são certificados com a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio em Auxiliar Administrativo, profissional este habilitado em assessorar executivos no desempenho de suas funções, auxiliar na execução de rotinas administrativas, bem como coordenar e controlar equipes e documentos.

Quanto à estrutura curricular dos componentes curriculares, destaca-se que àqueles pertencentes à formação profissional estão organizados em competências, habilidades e bases tecnológicas, de maneira detalhada e articulada entre si e com os demais componentes curriculares de formação profissional.

Contudo, de maneira implicada se comparada a forma de apresentação dos conteúdos de formação profissional, porém abarcando aspectos importantes como habilidade, valores e atividades integradoras, encontram-se dispostos os conteúdos dos componentes curriculares referentes à Base Nacional Comum do Ensino Médio, por áreas de conhecimento, notadamente: a) Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura, Tecnologia da Informação e Comunicação, Espanhol, Inglês, Atividade Física e Qualidade de Vida e Artes); b) Matemática; c) Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia); d) Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia do Trabalho). Da mesma maneira, é apresentado no já citado plano de curso a organização curricular dos componentes pertencentes à Parte Diversificada do Ensino Médio: a) Sociologia do Trabalho; b) Projetos Integradores (I e II), c) Filosofia e Ética.

Outros dois aspectos importantes para serem enfatizados são a sistematização da obrigatoriedade da elaboração de um trabalho de conclusão de curso, o qual é desenvolvido em dois componentes curriculares, Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, ministrados no 4º e 5º semestres, e a possibilidade da realização de prática profissional não obrigatória de estágio supervisionado, que somente poderá ser realizado concomitantemente ao curso, ou seja, enquanto o aluno estiver regularmente matriculado.

Quanto à avaliação, o Plano de Curso propõe a adoção de instrumentos e critérios diversificados que “permitam analisar de forma ampla o desenvolvimento de competências em diferentes indivíduos e em diferentes situações de aprendizagem”

(CEETEPS, 2013, p. 73). Nesse contexto, os resultados de desempenho dos alunos são expressos em menções (MB, B, R, I) de acordo com o Regimento das Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS, cada qual com um conceito e definição operacional específicos.

O Capítulo 7 do referido documento, por sua vez, apresenta com certa riqueza de detalhes, aspectos infraestruturais necessários ao funcionamento do curso mencionado, em nosso entendimento condizentes com necessidades educativas atuais e, por conseguinte, com os objetivos elencados nessa proposta curricular. As partes finais do plano de curso abarcam questões inerentes a expedição de diplomas e certificados aos alunos que cursarem tal habilitação profissional, além de roteiros de atividades referentes aos componentes curriculares do Ensino Médio (Base Nacional Comum e Parte Diversificada), nos quais são indicadas habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidos no cotidiano escolar, bem como sugestão de atividades, formas de avaliação e a indicação de relação destes com componentes curriculares da área profissional, possivelmente numa perspectiva interdisciplinar.

Considerações finais

Após esta breve análise, percebeu-se uma congruência do Plano de Curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (EJA) com os pressupostos e legislação educacional que concernem à essa modalidade de ensino. Tal documento traz consigo os elementos indispensáveis para uma ampla compreensão do que se pretende de um curso profissionalizante de nível técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA.

Contudo, ao que tudo indica, verifica-se uma preponderância da organização curricular do eixo de formação profissional em detrimento aos componentes curriculares do Ensino Médio (Base Comum e Parte Diversificada), tanto pela forma de apresentação estética dos conteúdos a serem ministrados quanto dos próprios conteúdos numa perspectiva interdisciplinar.

Com efeito, nesse estudo constatou-se que a importância do currículo na boa formação profissional na área de gestão, fundamental para atender à demanda quantitativa e qualitativa por técnicos competentes, cujo desempenho possa contribuir para a melhoria dos resultados obtidos pelas empresas. Portanto, estudos dessa natureza revelam-se um recurso potencial para compreender o papel que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos desempenham na sociedade brasileira em geral.

Referências

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB n. 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo. O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Coleção O Brasil Republicano, v. 2, 3. ed., 2010.

CEETEPS. Plano de Curso para Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/gfac/>. Acesso em: 29 jun. 2015.

DELORS, et. al. Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO, 1998

HADDAD, S. Um início de conversa sobre a nova lei de educação. Em aberto. Brasília: INEP, v. 7, n. 38, p. 39-44, abr./jun. 1988.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Coleção O Brasil Republicano, v. 3, 2. ed., 2008.

ROCHA, M. B. M. A política de ensino secundário do Estado Novo e os atores políticos. Educação conformada: a política de educação no Brasil (1930-1945). Juiz de Fora: UFJF, 2000, p. 117-162.

Foucault e educação prisional: subjetividades entre as grades

Carolina Cunha SEIDEL¹

Qual a importância de estar numa sala de aula quando o que se vê são muros e um enorme vazio? A marca do presídio está na ausência. Ausência de perspectiva, ausência de vontade, ausência de planos e sonhos.

A educação prisional mantém uma estreita relação com o mundo do trabalho, é visto socialmente como uma das únicas formas de “recuperação” deste preso. A intenção é refletir sobre as possibilidades de encontrar um olhar emancipador voltado a essa educação. Compreender de forma mais ampla o sujeito que escolhe (ou não escolhe) voltar a ser aluno mesmo depois de um tanto de vida ter passado, quem são essas pessoas que mesmo sem incentivo ou projeto se dispõem a sentarem-se novamente em carteiras escolares e retomarem seus processos de escolarização e como se vêem esses sujeitos. Como os outros – em contexto familiar, educacional e comunitário - os enxergam também compõe a essência da pesquisa.

Para isso, traremos, num primeiro momento documentos e legislações que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos e alguns dos números da educação prisional.

O autor italiano Giuseppe Ferraro, que em seus escritos fala sobre a Educação Prisional, Paulo Freire - um dos grandes nomes ao falarmos de educação de adultos, e Michael Foucault, fornecerão subsídios para compreendermos os conceitos propostos.

Na perspectiva foucaultiana, as relações se estabelecem por tensões, nas quais indivíduos assumem papéis determinados e determinantes. Faz-se necessário perceber, portanto, como atuam, quais são seus interesses e o que fundamenta suas práticas que acontecem a partir do tecido de relações que vai sendo construído por e para cada um dos interessados, de que forma cada indivíduo “torna-se” sujeito.

Buscaremos no decorrer da pesquisa estabelecer estreito diálogo entre Freire e Foucault, e buscar as possibilidades por eles apresentadas no que diz respeito à constituição do sujeito e seus mecanismos.

A Educação de Jovens e Adultos, é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. O Estado tem o dever de garantir esse acesso de maneira ampla.

Se retomarmos brevemente a história da EJA no contexto brasileiro, veremos que esta apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar

¹ Autor: Carolina Cunha Seidel, Pesquisa vinculada ao programa pós graduação, nível doutorado, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Paula Ramos de Oliveira. UNESP – FCL, Araraquara/BR.

estritamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Precisamos pensar no trajeto histórico da modalidade para buscar compreender o que temos hoje não como recorte, mas como materialização de um percurso, com interesses e objetivos políticos, econômicos e sociais, além de educacionais.

Numa penitenciária, cada gesto, cada momento, cada ato, é vigiado, regulado, controlado. Ao entrarem no presídio, os homens trocam suas vontades, suas vidas, por uniformes. Uma rígida rotina os lembra todo o tempo do que estão vivendo, e aos poucos, incorporam a cultura carcerária.

A escola aparece então como uma forma de encurtamento daquela estadia, uma vez que cada dia de aula equivale a dois dias a menos de pena, ou recompensas por bom comportamento, visando sempre a aquisição de benefícios através desta prática, ainda que este seja apenas ocupar o tempo ocioso.

Segundo a SAP – Secretaria de Administração Penitenciária, temos em nossos presídios a quarta maior população carcerária do mundo, distribuídos em mais de 900 unidades prisionais. A situação encontrada é precária, de superlotação, condições insalubres, além dos vários problemas internos que acontecem por causa da convivência entre os presos, como a violência.

Pensando nisso, qualquer pista de algo que possa indicar uma melhora, ou uma perspectiva de saída, é aceita sem muito questionamento. Não há tempo, espaço ou condição para qualquer reflexão.

A educação deve, a princípio, levar ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, e é através destas habilidades que, segundo Paulo Freire, aprende-se a tomar decisões e fazer escolhas. Assim, ao contrário do que ainda acontece amplamente, a educação seria capaz de libertar ao invés de submeter, domesticar, e adaptar. Assim, o homem vai se transformando na medida em que muda sua realidade, se constrói na medida que integra seu contexto e se compromete.

O homem toma consciência de sua temporalidade, tomando assim consciência de sua historicidade, no instante em que percebe que não vive num eterno presente, mas sim num tempo feito de passado, presente e futuro.

A prática da liberdade só se torna eficaz a partir da participação livre e crítica dos educandos. Liberdade e criticidade em tal contexto não parecem possíveis, e a educação, através destas salas de aula, de certa forma pode criar pequenos espaços de resistência e liberação.

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 1999, p. 12).

Vemos que tanto Foucault como Freire, elencaram o poder e a liberdade como temas centrais em suas obras. Na busca incessante da explicitação dos sentidos dessas duas categorias, ambos produzem uma leitura crítica e densa do presente, ao mesmo tempo em que apresentam condições de possibilidades concretas de resistência ao poder e de manifestação da liberdade, mesmo em situações absurdas e extremadas de opressão.

Podemos considerar o cenário educacional de forma genérica como campo explícito de relações de poder, de estabelecimento de tensões, e sim, também de práticas de liberdade e criação.

O contato com os autores citados nos dá pistas de que, apesar de perspectivas diferentes, ambos se interessam intensamente pela tríade liberdade, poder, opressão. Liberdade e poder, em certo sentido, podem ser concepções antagônicas e, em outro, complementares. O poder opressor que suprime a liberdade, mas nunca a resistência, a liberdade como prática de enfrentamento do poder, o poder em sua materialização, e o contrapoder, ou seja, o empoderamento dos oprimidos. (MAFRA, 2008)

Foucault demonstra os limites e possibilidades da liberdade justamente quando fala do poder:

Microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção de suas formas locais, a seus últimos lineamentos têm como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. (MACHADO, 2003, p. XII).

Para Foucault, o poder em seu exercício, mesmo nas instituições totais, nunca é o poder total, absoluto:

A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 2003, p. 241).

Da mesma forma, vemos em Freire a análise do poder através da conceituação da liberdade. Demonstra de que maneira a atitude opressora se impregna em opressores e oprimidos, revela a configuração do uso do poder não apenas em suas estruturas, mas em sua materialização:

O grande problema está em como poderão os oprimidos que ‘hospedam’ o opressor em si participarem da elaboração como seres duplos, inautênticos da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descobrem ‘hospedeiros’ do opressor poderão

contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (PAULO FREIRE, 1987, p. 32).

Nas obras dos dois autores vemos o poder colocado, primeiramente, como relação.

É no espaço das relações cotidianas que o poder se manifesta, se concretiza. As leis regulamentam, mas são as práticas disciplinadoras que sustentam o poder. Não estamos negando as estruturas objetivas promotoras de poder, mas sim, voltando o olhar para a esfera da subjetividade, que é onde, de fato, o poder se materializa.

A caixa de ferramentas foucaultiana nos fornece equipamentos consistentes ao combate a toda forma de poder. Foucault insiste sempre no combate a essa visão estruturalista dos aparelhos ideológicos do Estado. Sim, eles existem, estão aí em todo o lugar: escola, mídia, Igreja, instituições públicas em geral. Contudo, o Estado não tem corpo. Ele tem pessoas e símbolos que não agem a partir de um lugar, mas em múltiplas instâncias e formas concretas das práticas em nossa vida.

Assim, afirma Foucault:

O Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menos do que se acredita. O que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2003, p. 292).

Para os autores, o poder só existe pela liberdade e ambos não se encerram no nível das estruturas. Vemos posições semelhantes no tocante à produção do saber, produzido pelo poder. Foucault, enveredando por uma fonte, diríamos “desprezada”, e Freire, recuperando o saber “ignorado”.

Se a questão do sujeito permeou a obra de Foucault, foi, como ele próprio avaliou, para dar início ao projeto de “promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (1995, p. 239). Nas palavras de Foucault:

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004, p. 291)

Dizemos então que assim ocorre o processo de subjetivação, nesta constante relação de incitação entre relação de poder e resistência. Afirmar então que a dinâmica das práticas que podem ser entendidas como resistência diz respeito à rupturas com o

estabelecido, levando à configuração de outras formas válidas de existência, outros modos de ser.

A pesquisa aqui apresentada faz parte de um caminho já iniciado, onde cenários foram campo de investigação e reflexão sobre a questão da subjetividade, sempre buscando estabelecer, através da filosofia, significado e compreensão do contexto educacional não formal.

Tal caminho compreende a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia para crianças (GEPFC), coordenado pela Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira, e passa pelas ações de pesquisa e extensão realizadas em diversos contextos, tais como abrigo para crianças retiradas das famílias pelo Conselho Tutelar, escolas públicas do município e Fundação CASA.

O grupo já buscava um diálogo bastante próximo entre a filosofia e a literatura, poesia, música, enfim, entre a filosofia e a vida, buscando desta forma superar em alguns pontos algumas questões propostas por M. Lipman. Alguns materiais foram estudados e inclusive produzidos coletivamente, e tive a oportunidade de fazer parte do livro “Um mundo de histórias” 2004, Ed. Vozes, escrevendo duas das várias histórias que lá estão. Seguindo então esta proposta, me apropriei da metodologia que estávamos desenvolvendo, porém pensando em textos literários como fomentadores das discussões que viriam. Utilizei textos de Fiodor Dostoiévski e também a reprodução de obras visuais de Pablo Picasso com adolescentes em privação de liberdade na Fundação CASA, com a intenção de compreender como acontece a constituição da subjetividade destes sujeitos, e como e quais mecanismos são por eles utilizados neste processo.

Como referencial teórico de análise, escolhi o autor Michael Foucault por acreditar ser quem melhor e com mais profundidade lidou com tais conceitos, no caso tanto a constituição da subjetividade quanto a questão da liberdade e suas formas de privação. E de fato a pesquisa foi capaz de trazer a tona diversas questões de fundamental importância quando pensamos num grupo crescente de adolescentes, que depois do período de internação retornará à comunidade, à escola, à família.

Neste momento, a escolha é voltar o olhar para adultos, presos, matriculados em salas de aula de EJA instaladas dentro de penitenciárias brasileiras, e a partir deste contato, deste olhar cuidadoso, sensível e disposto, entender melhor as questões que os tocam, os sensibilizam, os movem.

Qual o significado da escolarização para esses adultos? Como acontece a Educação de Jovens e Adultos – EJA? Quem são esses sujeitos? Como se vêem, como vêm esse retomar de um momento que continha outros significados, outros sentidos? Quais os mecanismos de assujeitamento e de liberação desenvolvidos por esses sujeitos neste contexto específico e quais seus desdobramentos?

Num diálogo entre Paulo Freire e Michael Foucault acreditamos que análises relevantes sobre o grupo em foco serão realizadas.

O trabalho em desenvolvimento propõe estar junto às salas de EJA neste contexto, acompanhando os alunos presos, e juntamente com eles criar uma investigação coletiva dos meandros do próprio grupo, individual e coletivamente, discutindo conceitos filosóficos e assim descobrindo como se dão os processos citados.

Referências

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 28 ed. São Paulo. Cortez, 1993.
- BRASIL. Lei 7.210, de 11 de Julho de 1984, institui a Lei de Execução Penal
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação
- BRASIL. Plano Diretor do Sistema Penitenciário. Diagnóstico, ações e resultados. Ministério da Justiça, Brasília, 2009.
- BRASIL. Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário da Câmara de Deputados. Congresso Nacional, Brasília, julho de 2008
- CASALI, Alípio. In, FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. São Paulo, editora UNESP, 2001, p.17-21.
- CASALI, Alípio. Saberes e Procederes Escolares: o singular, o parcial, o universal. São Paulo, PUC, 2000.
- CASALI, Alípio. Paulo Freire: O educador na história. Revista Educação, Sociedade e Culturas, n.10, 1998, 95-109.
- DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ, Editora Vozes. 2000.
- FERRARO, Giuseppe. Filosofia e Educação. In: Devir-criança da filosofia. Org. Walter O. Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FOUCAULT, M. As Palavras e as coisas. Lisboa: Portugalia, [s.d.].
- _____. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Graal, 1990a.
- _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, RABINOW. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- _____. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. Educação Como prática da Liberdade. 23.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- _____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- _____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1987.
- _____. Política e Educação. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire/UNESCO, 1996.
- GOFFMAN, E. Manicônios, Prisões e Conventos, São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. A representação do Eu na vida cotidiana. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis. Vozes, 1985.
- _____. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. Rio de janeiro: LTC, 1988.
- LAROSSA, Jorge. Pedagogia Profana, Autêntica: Belo Horizonte, 2006
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2003
- MAFRA, Jason. A conectividade do presente com a história em freire e Foucault. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 36-46, jul. / dez. 2008.
- BRASIL. Programa brasil alfabetizado. Disponível em:
<http://mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>. Acesso em: 21 ago. 2011.

Aprendizagem baseada em problemas como proposta na educação profissional

Cássia Tiêmi Nagasawa EBISUI¹
Elvio Carlos Da COSTA²
Geraldo José Sant'ANNA³
Luciane Thomazini FURTADO⁴

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que embasa a interface do envolvimento da supervisão educacional da região de São José do Rio Preto, da direção, da coordenação de projetos responsável pela coordenação pedagógica e da coordenação de projetos responsável pela orientação e apoio educacional de uma Escola Técnica Estadual da região central do Estado de São Paulo, no tocante às metodologias ativas, com ênfase na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Motivar o processo de aprendizagem vem se tornando cada vez mais necessário e importante. A aplicação de metodologias ativas nas escolas deriva da exigência do mundo globalizado e a rapidez tecnológica na sociedade do conhecimento.

As metodologias ativas potencializam a construção, apropriação e integração dos conhecimentos, incentivando o processo de aprendizagem na atuação proativa do aluno.

A situação problema consiste em dados extraídos do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI) do Centro Paula Souza (CPS) no ano de 2014, através da categoria de indicador “Processo”, na dimensão “Gestão Pedagógica”, na área “Práticas Pedagógicas”. Verificou-se que os alunos apontam que os professores pouco diversificam as metodologias de ensino. O que pode levar a desmotivação desses alunos, gerando impactos sobre seu desempenho escolar, podendo incidir no índice de perdas (abandono, transferência e trancamento de matrícula).

¹ Coordenação Pedagógica - Etec “Prof. Anna de Oliveira Ferraz” - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza –CEETPS – 14.801-180 – Araraquara – SP – Brasil – cassia.ebisui01@etec.sp.gov.br.

² Orientação Educacional - Etec “Prof. Anna de Oliveira Ferraz” - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza –CEETPS – 14.801-180 – Araraquara – SP – Brasil – elvio.costa@etec.sp.gov.br.

³ Supervisão Educacional da Região de São José do Rio Preto - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza –CEETPS – 14.801-180 – São José do Rio Preto – SP – Brasil – santana.geraldo@gmail.com

⁴ Direção de Escola - Etec “Prof. Anna de Oliveira Ferraz” - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza –CEETPS – 14.801-180 – Araraquara – SP – Brasil – luciane.furtado@etec.sp.gov.br.

A primeira proposta com objetivos didáticos, de uma metodologia com ênfase na ação de problematizar, foi elaborada por uma obra clássica de Dewey (1967), através do método de problemas. Pautando-se nos estudos deste autor, ele negava que a educação fosse conduzida pela instrução e propunha a educação pela ação, ou seja, defendia um fazer pedagógico com a finalidade de propiciar ao aluno condições para que resolvesse, por si próprio, os seus problemas.

Nesse contexto, Freire (2011) afirma que na educação de adultos o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos. Ainda, acrescenta que a ação de problematizar acontece a partir da contextualização da realidade que cerca o sujeito e a busca de explicação e solução visando a transformar a situação concreta, pela ação do próprio sujeito.

Berbel (1999) elucida que as novas tendências pedagógicas exigem um processo de interação maior entre educador e educando, nos quais estes criam conjuntamente novos métodos e caminhos de ensino-aprendizagem, levando à construção do conhecimento pelo próprio aluno, focando a questão da subjetividade e a formação de novos cidadãos e profissionais.

À luz desse entendimento, surgem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem que são conceituadas segundo Fernandes et. al. (2000) como um meio que possibilita o aprender a aprender, centrando-se nos princípios da pedagogia interativa, crítica e reflexiva. Estas metodologias desenvolvem a participação ativa dos alunos no processo dinâmico de construção do conhecimento, resolução e avaliação de problemas, trazendo o educando para o papel de sujeito ativo de seu crescimento como protagonista do processo.

Corroborando com essas ideias, Bastos (2006) revela que o professor atua como facilitador ou orientador para que o aluno faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, assim como persiga os objetivos estabelecidos, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Em íntima conexão com essa maneira de pensar, Silberman (1996) salienta que independentemente da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência. Assim, a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Diante desse contexto, em suma, pode-se afirmar que todo recurso que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de aquisição e construção do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem. Dessa maneira, este artigo abordou, especificamente, um tipo de metodologia ativa: Aprendizagem Baseada em Problemas.

No que se refere à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Araújo (2011) contextualiza que esse método se fundamenta no uso de uma situação problema para o

aprendizado auto dirigido. Em contrapartida no que ocorre nos métodos convencionais, que o objetivo é transmitir o conhecimento centrado no professor. Já na ABP o aprendizado passa a ser centrado no aluno, que deixa de ser o receptor passivo das informações para ser agente ativo de seu aprendizado.

Nesse enfoque, o autor ainda aponta que a ABP tem a intenção de transformar um problema como base de motivação para o aprendizado, focando a construção do conhecimento por meio de um ambiente participativo, sendo que a ideia primordial não é ter no final sempre o problema resolvido, mas sim enfatizar o processo seguido pelo grupo na busca da solução, valorizando a aprendizagem autônoma e cooperativa dos envolvidos.

Considerando a utilização das metodologias ativas na Educação Profissional, percebe-se que a ABP tem como base concepções educacionais claramente favoráveis ao melhor desempenho escolar dos discentes. Contribui para a formação profissional dos futuros técnicos, destacando-se pela aprendizagem significativa, pela capacidade para o trabalho colaborativo, pela predisposição para análise e solução de problemas, pela habilidade de planejar e gerir projetos, dentre outras competências profissionais.

O uso pleno das potencialidades das metodologias ativas e inovadoras contribui com a valorização e aproveitamento das ações e saberes necessários à transformação da prática docente, dando maior sentido e consistência para sua efetiva atuação profissional e, sobretudo a integral formação dos alunos, conforme as exigências do mundo do trabalho.

Portanto, algumas reflexões cabem aqui neste estudo: A forma como o professor está ensinando, o aluno está aprendendo? Qual a relação entre o ensinar e o aprender modelada na sala de aula pelos docentes e alunos? Por que utilizar metodologias ativas?

Para responder as indagações acima, exigem-se investimentos em recursos humanos, através de capacitações estruturadas, por meio de formação contínua aos docentes para que se identifiquem com novos recursos para ensinar e aprender estilos, estratégias de ensino e proposta pedagógica amalgamadora, que devem ser considerados previamente a sua implementação em sala de aula.

A compreensão de como se aprende e, por consequência, de que forma os alunos aprendem e processam as informações, como interagem nos ambientes de aprendizagem torna-se relevante para a definição das estratégias, técnicas e recursos que potencializarão o ato de ensinar e o processo de aprender.

No que tange aos estilos de aprendizagem, algumas pessoas retém a informação e aprendem a partir de estímulos visuais, pensam rápido e sentem a necessidade de identificar o que acontece ao seu redor; outras aprendem ouvindo e se distraem facilmente com ruídos de fundo e gostam de repetir os temas estudados para se apropriarem deles; e outros ainda dependem do fazer, do movimento e são mais focalizados em si mesmos.

Essas preocupações incitam a necessidade de instrumentalizar o docente para seu trabalho junto aos alunos.

Para isso, o objetivo geral deste trabalho consiste em construir uma proposta de trabalho por meio de uma metodologia ativa no primeiro semestre de 2015, através de

formação contínua aos professores do ensino médio, técnico e integrado de uma unidade escolar do Centro Paula Souza, oferecendo subsídios para que o corpo docente possa significar, contextualizar, apropriar e replicar a experiência pedagógica em sala de aula.

Para atender tal objetivo, desdobram-se os específicos em:

- Promover capacitação pedagógica aos professores sobre a aplicação de uma proposta didática, utilizando a metodologia ativa ABP na tentativa de ampliar, diversificar e melhorar as formas de ensinar e aprender.
- Propiciar diferentes situações de interações entre os professores para favorecer maior aproximação à temática, consolidando um clima organizacional favorável ao trabalho coletivo, crescimento profissional e pessoal do corpo docente, tal como a vivência das práticas a serem adotadas em sala de aula.
- Relacionar os diferentes estilos de aprendizagem ao uso adequado das metodologias ativas em sala de aula.

Metodologia

O contexto que originou o presente trabalho circunscreve-se em uma Escola Técnica Estadual de grande porte do interior do Estado de São Paulo do Centro Paula Souza em seu compromisso primeiro com a formação de qualidade do aluno. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, sendo que os sujeitos desta pesquisa são 120 professores do ensino médio, técnico e integrado desta instituição.

O trabalho fundamentou-se no Arco de Maguerez, explicitada na Metodologia da Problematização (BERBEL, 2012) que tem seu eixo estruturante na pedagogia problematizadora de Freire (2011) e, portanto, totalmente compatível com os pressupostos teórico-filosóficos e as metas da escola.

Os cinco passos a seguir detalham o esquema do arco em ação e a transposição com a realidade encontrada:

O primeiro passo denominado de Observação da Realidade / Problematização trata-se da observação ativa da realidade social problematizando-a em diversos ângulos. Apesar das práticas pedagógicas dos professores apresentarem resultados favoráveis nas avaliações de eficiência de seu trabalho, foi identificado através de indicadores do WebSAI (2014) a necessidade de criar condições para que pudessem aprofundar coletivamente a reflexão sobre o exercício dos princípios de suas ações docentes. Em decorrência deste fato seria trabalhado a necessária revisão de fazeres pedagógicos, considerando os alunos como protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem. Tal protagonismo só poderia acontecer através da participação ativa do aluno face ao conhecimento construído com ele e não para ele.

No que concerne ao segundo passo, Palavras-chave, por meio da definição dos problemas encontrados e categorização dos seus pontos-chaves, são extraídos e identificados os problemas existentes e associados aos determinantes sociais. Destacou-

se a partir da análise da situação real, a necessidade de se trabalhar metodologias ativas de aprendizagem, focando a utilização da ABP. Para isso, salientam-se os seguintes pontos-chave: metodologias ativas, problematização, solução de problemas e aprendizagem significativa.

A Teorização, terceiro passo, se refere à construção de respostas mais elaboradas para os problemas identificados através de análise e discussões. A partir do contexto observado, problematizado e analisado buscou-se nos conhecimentos científicos um aparato as suas respostas teorizando a situação problema, recorrendo-se aos principais autores: Dewey (1967), Fernandes et. al. (2000), Freire (2011), Bastos (2006) e Berbel (1999 e 2012).

O quarto passo, Hipóteses de Solução, são as alternativas de solução com a possibilidade de transformação. Avançando no esquema do arco de Maguerez elaborou-se a hipótese de que os professores envolvidos ao se apropriarem, teórica e experientialmente de modelos pedagógicos de referência, através de capacitações em reuniões pedagógicas, que favoreceriam a reflexão sobre o seu trabalho docente e para a contínua conquista de sua competência profissional.

E por fim, a Intervenção à Realidade, significa a aplicação à realidade da prática refletida. Para o presente estudo desenvolveu-se a capacitação pedagógica mediada por uma metodologia ativa, ABP, com a necessária participação efetiva dos professores.

Resultados e discussões

A ABP foi uma estratégia de ensino aplicada aos professores de uma Unidade Escolar do Centro Paula Souza em uma reunião pedagógica, por meio de uma palestra, intitulada “Eu ensino, tu aprendes: criando uma relação dialógica entre o ensinar e o aprender”, com a utilização de texto, vídeos e slides.

O palestrante iniciou a abordagem da ABP através da leitura do texto “Ver vendo” de Otto Lara Rezende solicitando para que um professor lesse em voz alta para plateia. Em seguida contextualizou a temática com o texto, propiciando aos docentes uma reflexão sobre o ensino, os seus objetivos e como se desenvolve o aprendizado. Ainda, destacou a diferença entre a transmissão e a construção do conhecimento pelo aluno, salientando a importância do professor pensar a aula, em todas as suas fases, previamente, e a relevância de se preparar e planejar o trabalho docente (preparar, acompanhar, revisar e planejar como um ciclo).

Posteriormente a essa discussão e socialização, o palestrante-mediador resgatou o conceito de ensino de Masetto (2012) como instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, saber fazer, mostrar, guiar e dirigir. Ainda, ressaltou sobre o zelo pela aprendizagem dos alunos, apoiado pelo Art. 13º da Lei nº. 9394/96 sobre a etimologia da palavra aprender, aprofundando-se nos estudos de como se aprende e mobiliza o conhecimento.

Sob esse enfoque, o mediador enfatizou suas discussões nos seguintes contextos: do aprender a aprender, das metodologias ativas, da aprendizagem significativa, das atividades em laboratório, oficinas e extraclasse e das ações junto à comunidade, apontando sobre os estilos de aprendizagem e sua imensa variedade.

Estabeleceu parâmetros, com a utilização de vídeos, sobre a aprendizagem de animais e de um ensinar com objetivos mais amplos, extrapolando a simples memorização, reprodução e multiplicação de um mesmo fazer. Assim, o João-de-Barro, por exemplo, reproduz suas construções sem possibilidade de inovação, na mesma proporção em que um aluno abandona seu senso crítico, sua criatividade e sua argumentação para repetir, inconscientemente, apenas as ideias de outros.

Em seguida o palestrante-mediador propôs um trabalho em equipe, a partir da análise dos diferentes estilos de aprendizagem de cada participante, identificando a predominância do modo de aprendizagem em três aspectos: auditivo, visual ou cinestésico.

Nessa ocasião, a divisão dos grupos foi realizada conforme a escolha auto referida do estilo de aprendizagem individual dos participantes, sendo que os três estilos de aprendizagem foram identificados por cartões coloridos e identificados na porta de cada sala de aula da seguinte forma: verde (visual), amarelo (auditivo) e vermelho (cinestésico).

Portanto, pode-se obter os seguintes dados por meio do levantamento individual de estilos de aprendizagem realizados com os participantes:

Quadro 1: Estilos de aprendizagem auto referida pelos professores da Unidade Escolar com a frequência e porcentagem.

Estilo de Aprendizagem	Frequência	Porcentagem (%)
Cinestésico	44	58,66%
Visual	20	26,60%
Auditivo	11	14,60%

Fonte: Elaboração dos autores, 2015.

Dos 120 (100%) professores convidados para participarem da formação contínua, compareceram 75 (62,5%). O quadro 1 demonstra que os professores auto referiram a predominância nos estilos de aprendizagem cinestésico, em seguida do visual e por fim o auditivo.

Os resultados vão ao encontro dos pensamentos de Dewey (1967) e Freire (2011) ao referirem que o aprendizado acontece quando o aluno faz, ou seja, propõem a educação pela ação. E os próprios professores denotaram em 44 (58,66%) destacando que aprendem melhor através da ação, ou seja, aprendem fazendo.

Essa informação alerta sobre a tendência natural da elaboração de uma aula predominantemente expositiva, que atenderá ao estilo auditivo em detrimento dos demais, embora em maior número. O dado apresentado no quadro 1 favorece ampla

discussão sobre possíveis resultados de aprendizagem conforme as metodologias adotadas pelo docente.

Para a realização do trabalho em equipe proposto pelo palestrante-mediador, cada subgrupo foi acompanhado por um professor facilitador que, neste momento, atribuía as tarefas aos participantes, sendo necessária, a priori, a leitura de uma simulação de problema por meio de um estudo de caso, oportunizando os participantes a buscar soluções coletivamente, valorizando a aprendizagem autônoma e cooperativa dos envolvidos.

A situação problema estava descrita em um texto de uma página, de fácil leitura e adequado ao nível de conhecimento do grupo, referindo sobre uma aluna de um determinado curso técnico, vítima de violência doméstica, sendo que os participantes (professores) deveriam identificar e explorar o problema, integrando os seus conhecimentos prévios, por meio de um trabalho coletivo, enfatizando e sugerindo a solução do problema.

Após a discussão coletiva da situação problema, cada subgrupo contextualizou suas percepções e soluções aos envolvidos, com o intuito de estimular o raciocínio para a resolução das questões propostas.

Para isso, o palestrante-mediador enfatizou-se a importância da leitura prévia e atenta do texto, permitindo discutir a “intrínseca” relação entre a leitura, a interpretação e a exposição do texto. E, sobretudo para facilitar a identificação do problema, o levantamento de hipóteses, a fundamentação teórica e a aplicação prática dos conceitos, articulando o desenvolvimento de ideias, capacidade de argumentação e visão crítica praticando o respeito às opiniões diversas, alicerçado pela autocrítica.

Diante do exposto, e através do embasamento teórico de Freire (2011) e Berbel (2012) o professor passa do papel de informante para o de construtor de conhecimento e estimulador da produção dos próprios alunos. Por sua vez, a identificação do estilo de aprendizagem dos participantes e a vivência realizada proporcionaram a reflexão sobre o fato de que, apesar da baixa incidência de auditivos na sala de aula, em geral predominam-se aulas expositivas (ou similares a ela) valorizando alguns em detrimento de outros.

Essa prática pedagógica com os professores estimulou o desenvolvimento da habilidade da estratégia de ensino à gestão da aprendizagem, inspirando mudanças atitudinais, sobretudo porque os participantes estudaram, refletiram, integraram novos conhecimentos didático-pedagógicos e associaram com seus conhecimentos prévios, contribuindo na busca de soluções concretas para ampliar a diversificação de técnicas de ensino.

Considerações finais

A partir dessa experiência pedagógica, pode-se observar na prática docente, evidenciadas nos adendos de seus Planos de Trabalhos Docentes (PTD), a adesão dos

professores em replicar a metodologia ativa ABP em sala de aula, assim como atender às demandas e desafios da educação atual.

Este trabalho buscou contribuir para a busca de soluções de questões relevantes no contexto da prática pedagógica, no que tange a necessidade de diversificação de métodos e técnicas de ensino para melhoria e emancipação dos estilos de aprendizagem.

O depoimento de um grupo de participantes foi revelador no que tange a utilização das metodologias ativas, em especial a Aprendizagem Baseada em Problemas, pois esses professores manifestam ser de grande valia para sua prática docente poder trabalhar com problemas reais ou simulados em sala de aula, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto onde estão inseridos.

Para isso a associação de várias modalidades das metodologias ativas entre si e também adicionando com as convencionais mais elaboradas, colabora para transformar o ensino, tornando-o mais atraente, produtivo e significativo ao aluno.

Com isso, este estudo buscou superar as limitações dos modelos tradicionais de ensino, dando maior significado, apropriação e construção do conhecimento para que o aluno realmente aprenda, implicando em aumento da qualidade do processo educativo e promovendo a articulação eficiente entre o ato de ensinar e a gestão da aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social, ETD. **Educação Temática Digital**. v.12, n. Esp., Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologia-ativas.html>>. Acesso em: 14.jul.2015.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012. 2014p.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CENTRO PAULA SOUZA. **Tutorial para consulta dos resultados WebSAI 2014**: Etec. São Paulo, 2015.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FERNANDES, J. D.; FERREIRA, S. L.; LA TORRE, M. P. S.; SANTA ROSA, D. O.; COSTA, H. O. G. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola

de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Revista Brasileira de Enfermagem. v.56, n.4, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

SILBERMAN, M. Active Learning: 101 strategies do teach any subject. Ed. Allyn and Bacon, Massachusetts, 1996.

Dominio de competencias pedagógicas para la mejora de las prácticas docentes

Cecilia Marambio CARRASCO¹
Myriam Iturriaga VÁSQUEZ²

La labor docente adquiere un rol protagónico en el aula y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la tarea central del educador es innovar los procesos educativos: “El docente ha de actuar como investigador que diagnóstica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula” (Gimeno y Carbonell, 2004, p.139).

El docente se transforma en el principal agente de desarrollo de aprendizajes, es promotor y potenciador de las capacidades de sus estudiantes, su valor se centra en educar a una persona de modo integral. Este es un componente importante, cuando se plantea la necesidad de hacer realidad la autogestión pedagógica, lo que otorga posibilidades de ejercer autonomía, tomando decisiones para el beneficio de la institución educativa. Este proceso, que está al centro de la propuesta de una educación, que demanda una nueva manera de pensar. Se otorga centralidad a lo pedagógico y redefine las competencias de los equipos de trabajo, para generar redes, negociar interna y externamente, con el fin de resolver los problemas de la institución.

Las competencias del profesional docente

El campo de acción docente es promover en los estudiantes procesos de aprendizajes efectivos, donde él, es diseñador y guía. Además, el educador es reconocido como profesional docente y como tal, debe presentar un comportamiento como parte de un personal que colabora en la ejecución en acciones de innovación para mejorar la escuela integrándola a procesos de calidad educativa, proponiendo constantemente estrategias de mejora de dichos procesos, hasta conseguir el equilibrio y encontrar el nivel deseado para que la institución educativa se ajuste a las respuestas de

¹ Doctoranda avanzada, Universidad Alcalá de Henares. Director Liceo Industrial de Puente Alto, académico Universidad Andrés Bello, cecilia.marambio@unab.cl

² Doctoranda avanzada, Universidad Alcalá de Henares. Directora de Carrera Educación Parvularia Universidad Andrés Bello, miturriaga@unab.cl

cambio de la demanda social, creando así procesos compensadores de largo plazo, que modelaran un nuevo servicio educativo, con ventaja competitiva (Senge,1996).

Para Alarcón y Montenegro (2000) las competencias pedagógicas son propiedades intrínsecas del docente, con las cuales interactúa con los estudiantes para sacar lo mejor de ellos, con el fin de potenciar sus habilidades y destrezas, ayudándolos en su desarrollo y formación como personas con valores, que les permitirán evolucionar en la vida profesional y personal. Así, un profesional de la educación competente, debe manifestar habilidades comunicativas, habilidades metodológicas, conocimientos básicos y dominio del campo específico de su trabajo.

El concepto de competencia en educación es reconocer las nuevas teorías de cognición y saber ejecutar acciones, como “saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad, dentro de un contexto determinado” (Argudín, 2008, p.13). Por tanto, competencia docente se define como el proceso mediante el cual quien aprende, lo hace al identificarse con lo que produce.

La competencia profesional docente debe responder a la organización actual de la Institución educativa, abocando a su función social, y su labor educativa en el entorno educativo contemporáneo. En este marco de acción, el docente, debe fundamentar su gestión educativa enmarcada en conocimientos y la aplicación de habilidades comunicativas.

La competencia profesional docente no puede considerarse un paquete estable de conocimiento y capacidades decididos a priori (...) implica un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que componen la compleja cultura profesional del docente para cuya formación se requiere un delicado y creativo equilibrio de acción y reflexión, práctica y teoría, experiencia tutelada y reflexión informada (Gimeno y Carbonell, 2004, p.139)

El docente es un ser humano que educa con vocación y pasión, se construye como gestor de conocimiento integral, en la medida que gana experiencia en su práctica docente e interrelaciona con sus pares y estudiantes, va reflexionando sobre su propia práctica para mejorarla, adaptándola a los cambios culturales que acontecen en el desarrollo de la sociedad y en la evolución de los estudiantes.

Las competencias docentes y marco para la buena enseñanza

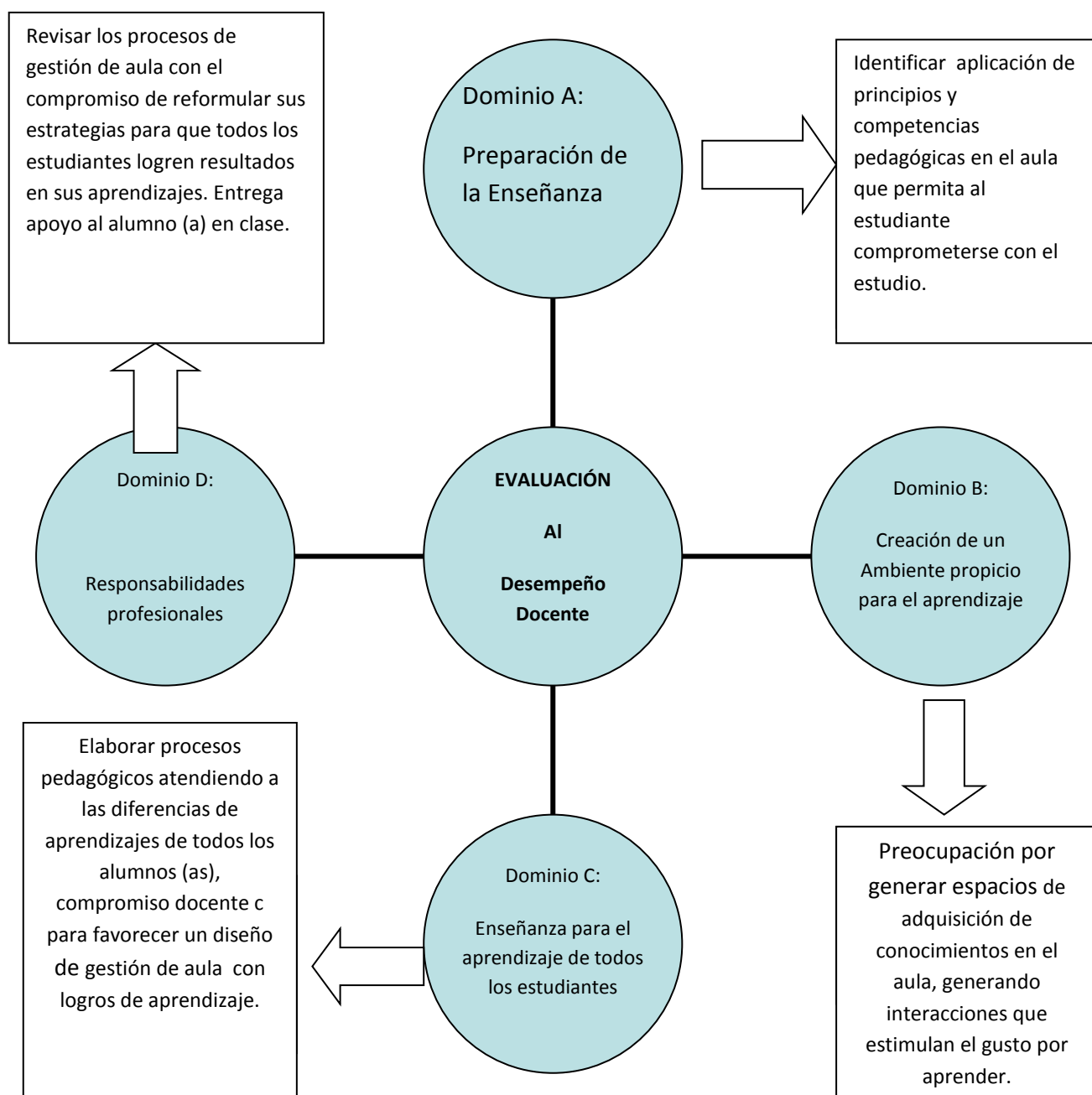
Para involucrar a los docentes en la tarea de gestionar las situaciones pedagógicas haciendo uso de recursos metodológicos y didácticos, se hace necesario establecer una reflexión en torno al Marco de la Buena Enseñanza, el cual representa todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario (CPEIP,

2003), el objetivo es lograr que los alumnos alcancen dominio de los aprendizajes. Los criterios del marco, expresan que los profesores deben centrar sus esfuerzos académicos en involucrar a los alumnos en aprendizaje significativos: La reflexión debe dirigirse a dar respuestas a tres interrogantes: ¿Qué es necesario hacer? ¿Qué es necesario saber hacer? ¿Cuán bien se debe hacer o se está haciendo? Las respuestas conducirán a revelar los aspectos esenciales del ejercicio docente, el cual debe tener como principal preocupación al alumno y la búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo del dominio del aprendizaje, También una aplicación a situaciones reales que le permitan resolver problemas, de este modo el conocimiento adquirido se transformará en aprendizaje.

El marco plantea un ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje donde intervienen cuatro dominios que se deben considerar al momento de estructurar una clase o de diseñar una propuesta educativa, en su labor educativa el docente, debe enmarcar su actuar, primeramente en los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP,2003) que los docentes deben trabajar desde el ámbito de planificación, trabajo de aula, la enseñanza como tal, evaluación y la responsabilidad profesional docente o la reflexión responsable de su practica docente. Bajo éstos dominios se han diseñado las evaluaciones del desempeño docente del sistema educativo chileno. A continuación se presenta esquema donde se revela la estructura de las dimensiones del Marco para la Buena enseñanza:

Esquema N°1:

Dominios del Marco de la Buena Enseñanza, (Marambio, 2012,.427).



En la formación del Profesorado se coloca énfasis en el desarrollo de capacidades específicas y técnicas para profesionalizar al educador y hacerlo experto en su área. “Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes” (Gairín 2011, p.96).

Metodología aplicada

Para el desarrollo de este estudio se utiliza el enfoque cualitativo, ya que busca verificar las competencias docentes que se observan fortalecidas y debilitadas en los educadores del Liceo Industrial de Puente Alto, el objetivo es potenciar al equipo docente en sus competencias pedagógicas, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, para ello se identifican las debilidades de los maestros con el fin de apoyarlos con técnicas y estrategias que permitan actualizar sus práctica docentes para elevar los rendimientos académicos de sus estudiantes. Se realiza una revisión documental de las evaluaciones de desempeño docente.

Resultados del estudio

La labor del docente es relevante y requiere de una evaluación constante para mejorar procesos, con el fin de alcanzar logros de aprendizajes en los estudiantes, cuando se observan los resultados de la evaluación, como un proceso amigable que permite mejorar, entonces el docente se adhiere a él positivamente.

Establecer un diseño de evaluación que responda a las necesidades de la
Institución considerando a todos los agentes implicados de tal forma de extraer información precisa sobre cómo se desarrollan los procesos del desempeño docente, identificar los problemas reales de la gestión de aula con el fin de responsabilizarnos como comunidad educativa de los resultados y establecer estrategias que den solución a aquellas deficiencias detectadas. (Marambio y Aravena, 2012; p.414 - 415)

Desde una cultura de evaluación que busca establecer procesos de mejora, es que este estudio, es un apoyo técnico a la Institución educativa.

Análisis de los datos de la evaluación docente nacional

Del total de los docentes que hasta el año 2014 trabajan en el Liceo desde al año 2008 a la fecha, 17 han sido evaluados correspondiendo al 50% de ellos Desde los años de evaluación la siguiente es la calificación obtenida por el establecimiento en relación a su dotación docente:

Tabla N°3: Nivel de Desempeño. Fuente, DocenteMás

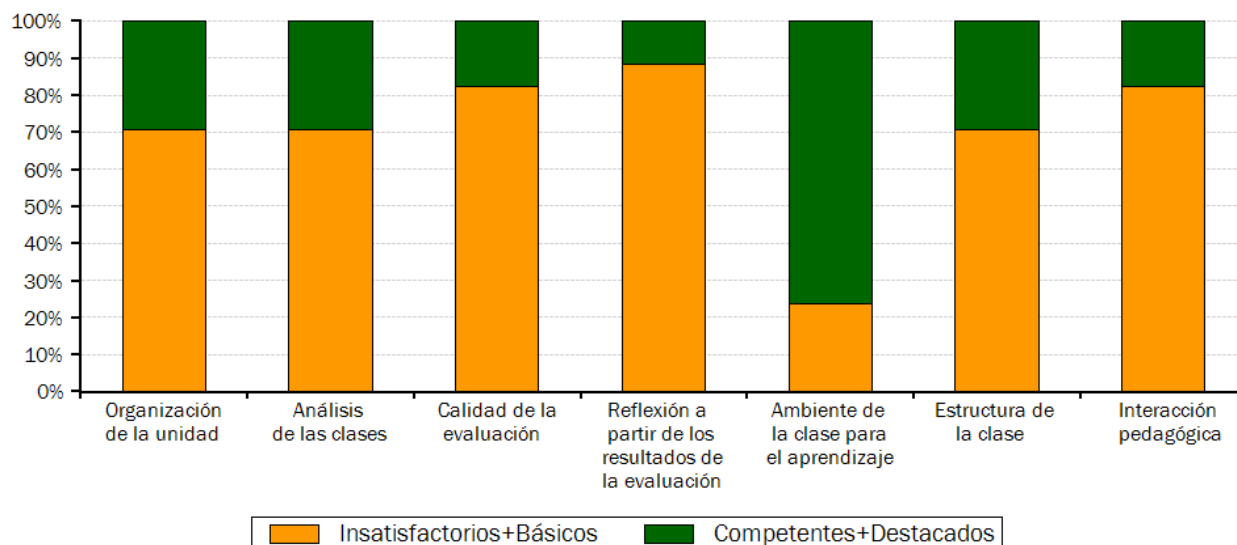
Nivel de desempeño	Porcentaje
DESTACADO	0%
COMPETENTE	59%
BÁSICO	41%
INSATISFACTORIO	0%

Los docentes evaluados en un 59% son calificados Competentes, lo que señala que tienen un buen desempeño y cumplen con lo requerido para realizar profesionalmente su rol Docente. El 41% se califica Básico lo que implica que mantienen un desempeño profesional pero con irregularidades que definen ciertas debilidades de orden pedagógico. Por lo tanto se observa un cuerpo docente en dos bloques uno fortalecido en su desempeño y otro que debe ser acompañado para mejorar prácticas docentes.

A continuación se exponen los resultados del portafolio, éste es un instrumento donde el docente debe construir una unidad temática, un instrumento de evaluación, así como, realizar una reflexión de su propia práctica y una filmación de una clase. En este instrumento se observa los resultados identificando la distribución de los evaluados según desempeño en las dimensiones del portafolio según dotación docente:

Gráfico N°1: Resultados Portafolio- Dotación Docente.

Fuente: DocenteMás.



Se observa que uno de los aspectos deficitarios es "calidad de la evaluación" con un 17,6% en la dotación docente, lo que influye directamente en el indicador de "Reflexión a partir de los resultados de la evaluación" con un 11,8%. Siendo la interacción pedagógica la segunda dimensión con más baja evaluación 17,6% de logro. Lo que significa que si los profesores no realizan un adecuado proceso de planificación en la evaluación no logrando establecer parámetros precisos para medir los aprendizajes.

La dimensión mejor evaluada es "Ambiente de la clase para el aprendizaje" con logro del 76,5% lo que significa que los docentes mantienen preocupación por responder las dudas y requerimientos de los estudiantes, manteniendo buen manejo de las normas de convivencia al interior del aula y ofreciendo oportunidades de participación a sus alumnos.

Conclusión

Implementar procesos de evaluación del desempeño docente es un tema siempre en conflicto dado que existe resistencia de los docentes a ser evaluados, por considerar el sistema no apropiado para verificar sus competencias profesionales.

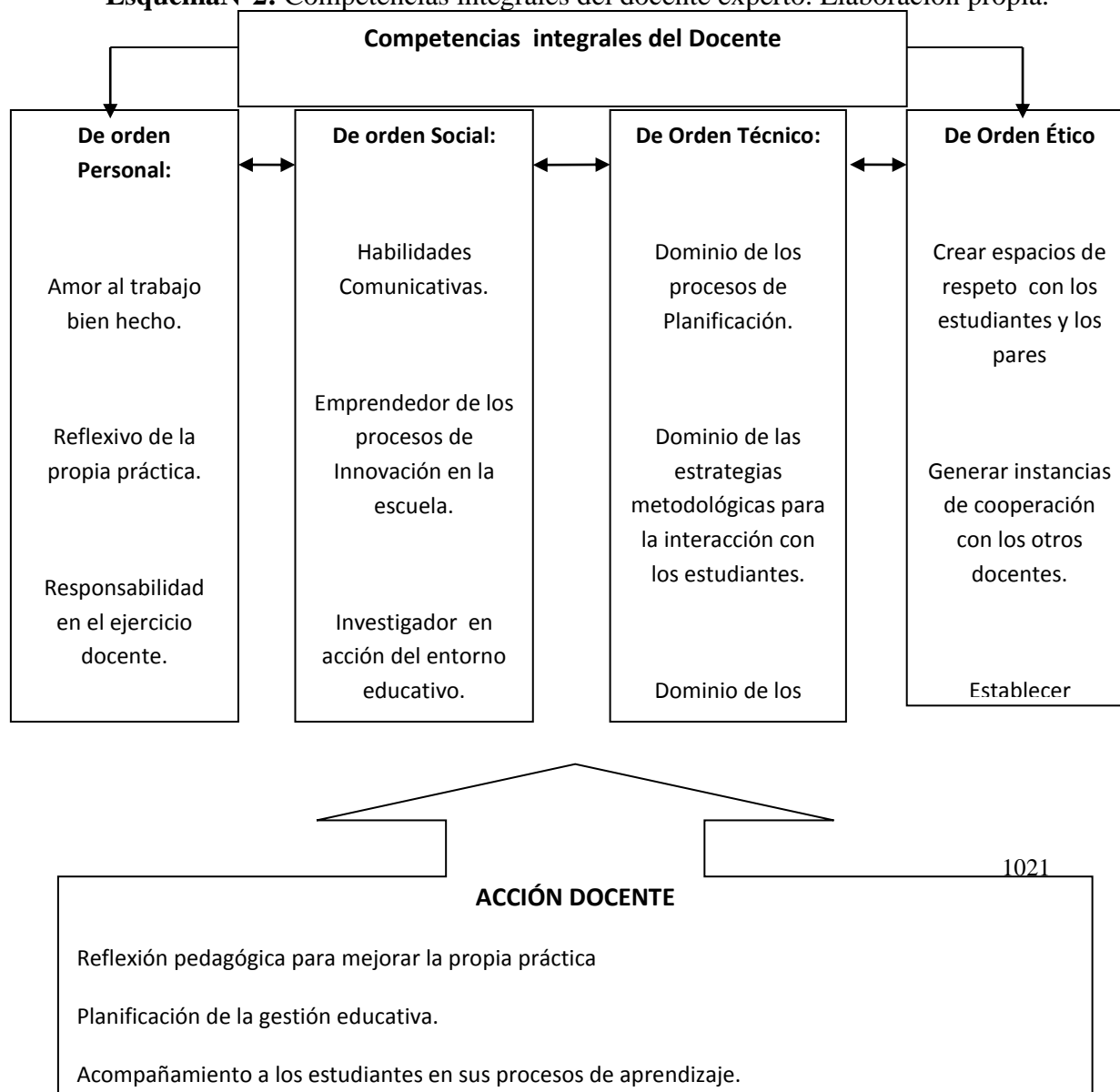
En los resultados del estudio se observa una falta de competencias reflexivas de la propia práctica y del trabajo en equipo, lo que implica una falta de compromiso en reforzar los aprendizajes no logrados de los estudiantes.

En la gestión docente falta desarrollar en ellos el elemento crítico de la propia práctica, para que asuman la responsabilidad por los resultados, por tal razón, es

importante trabajar con los docentes para que descubran la resignificación de su rol como educadores y potenciadores de aprendizajes, es decir, que el profesor convierta la escuela en una comunidad de aprendices, donde él aprende a integrar sus análisis de la propia práctica con sus pares, siendo capaz de discutir en equipo nuevas formas de enseñar y rediseñar colaborativamente procesos pedagógicos que sean efectivos en la enseñanza.

Es importante “construir en los docentes la ciudadanía calificada e informada, polivalente e interdisciplinar, que posibilite conocer su especialidad mientras reconoce la importancia de la especialidad de los otros docentes” (Namo de Mello, 2011) Esta fórmula de trabajo colaborativo permite hacer análisis de la realidad educacional del colegio y desarrollar estrategias metodológicas que fortalecen las debilidades y potencian las fortalezas. Es vital satisfacer las necesidades formativas de los docentes para entregarles herramientas que le faciliten la aplicación de estrategias de aprendizajes, para que puedan contextualizar la situación pedagógica y de este modo los alumnos sean capaces de construir y dar significado a los contenidos habilidades de los procesos formativos que van vivenciando.

Esquema N°2: Competencias integrales del docente experto. Elaboración propia.



En síntesis la buena educación depende de que, cada profesor cumpla con su misión de educar, pero sin olvidar que es una persona capaz de cultivar, su valor humano y que además, debe educarlo en sus estudiantes, pues es un Maestro.

En Chile , las iniciativas de reforma se iniciaron desde el año 1990 y sus esfuerzos se han concentrado en el aprendizaje del alumno, estimulando las iniciativas de desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo, pero olvidaron concentrarse en el otro protagonista del proceso Enseñanza-aprendizaje: el Docente, es el momento de comenzar a trabajar en profesionalizarlo, no haciendo crítica de su labor, sino entregándoles las herramientas que posibiliten su crecimiento y desarrollo profesional, como docente experto en competencias, lo que le permitirá dar énfasis a su vocación de educador. La formación docente que imparten las universidades, ha de darle fuerza al desarrollo de las competencias integrales docentes, las que se identifican en el esquema N° 2.

Referencias

ALARCÓN, J. y MONTENEGRO, I. (2000). Competencias Pedagógicas, Autoevaluación Docente. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.

ARGUDÍN, Y. (2008). Educación Basada en Competencias: nociones y antecedentes. México, Editorial Trillas.

CPEIP. (2003) Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile, MINEDUC.

GAIRÍN, J. (2011). Formación de Profesores basadas en competencias. *Bordón* 63 (1), 2011, 93-108. Recuperado en file:///C:/Users/DIRECTORA/Desktop/DialnetFormacionDeProfesoresBasadaEnCompetencias-3601043.pdf

GIMENO, J. y CARBONELL, J. (2003). Sistema Educativo. Una mirada crítica. Barcelona, CISSPRAXIS, S.A.

MARAMBIO, C. y ARAVENA, M. (2012). Diseño de Instrumentos de Evaluación al desempeño docente. En *RedAGE* (2012) La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa. pp. 410-435. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.

NAMO DE MELLO, G. (2011) Resignificación del Rol Docente .UNESCO Recuperado en <http://www.educabolivia.bo/index.php/textos/3122-resignificacion-del-rol-de-los-docentes>

SENGE, P. (1997). La Quinta Disciplina: El arte y la Práctica de la Organización abierta al aprendizaje. Barcelona, GRANICA.

Oficina de brinquedos provocando mudanças na vida e no modo de viver dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de São Carlos-SP

Cloris Violeta Alves LOPES¹

Torna-se cada vez mais frequente no cenário brasileiro e além fronteiras a participação de adolescentes e jovens como protagonistas de violências e atos infracionais, de modo que a sociedade, amedrontada com tais práticas e intencionalmente instigada pelas mídias sociais que endossam essa realidade, impõe a esses adolescentes, ainda que de forma inconsciente, uma identidade funesta. A representação social do adolescente em conflito com a lei se configura como uma construção histórica marcada pelo preconceito e pela exclusão social, que deixam marcas negativas e profundas na existência daqueles considerados pela lei como pessoas em desenvolvimento.

O que pode levar um adolescente à transgressão? Para Lima (2012),

O processo de transgressão que pode levar ao ato infracional passa por várias situações: a família que está com dificuldades no cuidado com os filhos, muitas vezes falha na missão de envolver com afeto e apontar limites no processo de formação, a escola que se omite na oferta de conhecimento e busca resolver com a exclusão os problemas disciplinares dos alunos – manifestações da incapacidade púbere de lidar com seus conflitos interiores – o adolescente se torna ainda mais vulnerável, a impulsividade tão característica nesta fase da vida, e a parca capacidade de pensar e refletir, o tornam presa fácil e rápida, da influência de conhecidos mais velhos e já vinculados ao crime. (p.36).

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - São Carlos-SP. Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC; Integrante do grupo de pesquisa práticas sociais e processos educativos; linha de pesquisa em educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade (UFSCar); Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: cloris-carlos@uol.com.br

Soma-se a tudo isso, a facilidade com que o jovem desprovido de apoio familiar, escolar e social se insere no mundo das drogas lícitas e ilícitas, buscando nisso o alívio da pressão de uma cabeça que não segura seus próprios limites e frustrações. Provocando na sociedade de um modo geral, que aquele ou aquela adolescente possui é má índole e somente severas punições irão reverter esse comportamento e, pergunta-se onde fica a responsabilidade do poder público e da sociedade como um todo diante de tal situação?

Lima (2012), afirma que “o adolescente tratado como adolescente se comporta como tal: irreverente, teimoso, imediatista e assim por diante, mas capaz de abrir-se a um processo educativo”. Porém, continua o autor, quando tratado como “bandido”, na etapa de busca de um direcionamento para sua vida, “o adolescente assume comportamento de bandido e somente muito tarde irá perceber as consequências do caminho ao qual foi introduzido por aqueles que deveriam formá-lo e orientá-lo no momento em que se deixou enganar pelo crime”. (p.37).

Partimos do entendimento de que a atuação dos profissionais que se voltam ao atendimento dos adolescentes em conflito com a lei precisa considerar a análise de Abramo (1997, p.33), segundo a qual, na medida em que os jovens são vistos como “a encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros”. A atitude de debruçar-se sobre as realidades explícitas e sobre as mais implícitas dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, para além das aparências e dos discursos pré-elaborados, revela-se um dos grandes desafios desse acompanhamento.

O termo socioeducação designa, portanto, um campo de aprendizagens voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos. As ações socioeducativas não têm objetos de conhecimento pré-definidos; elas são construídas a partir das especificidades dos sujeitos envolvidos e da sua realidade sócio- histórica.

Dessa forma, a realidade do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas e a intervenção junto a esse público específico vão sendo paulatinamente desveladas se construídas durante o acompanhamento, desconsiderando-se possíveis predeterminações, a fim de fundamentar a prática profissional naquilo que Freire (2005) define como educação (ou ação cultural) problematizadora, libertária, oposta à concepção da educação enquanto transmissão do saber unicamente pelo educador.

Segundo o autor, a razão de ser da educação libertadora implica a superação da contradição educador-educandos, de forma que se tornem ambos, simultaneamente, educadores e educandos. O educador intitula como pedagogia do oprimido aquela que: tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2005, p. 34).

A partir desses pressupostos, torna-se de suma relevância, a quem aplica seu trabalho ao acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei, pensar acerca de qual identidade tem sido imperiosamente imputada a esses adolescentes e jovens e de que maneira a família, o Estado e a sociedade têm corroborado, ao longo dos anos, com o preconceito, o descrédito, a exclusão e a violação de direitos, impedindo-os de construir uma nova identidade e uma diferente trajetória pessoal e social. Desse modo, “não estamos nos referindo, portanto, a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência”. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p.169).

A construção do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990) provocou um grande movimento social. O ECA foi fruto de luta popular de vários movimentos, setores da sociedade e atores sociais que, por amplo processo de discussão, participação e mobilização, conseguiu assegurar em seu artigo 227 da Constituição de 1988 “criança e adolescente prioridade absoluta e sujeito de direitos”.

Mediante isso, o Juiz da Vara da Infância e Juventude, Dr. João Baptista Galhardo Junior, solicitou à Congregação dos Salesianos São Carlos que apresentasse um projeto para trabalhar com medidas de Liberdade Assistida (LA) –art. 118 e de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) – art. 117. Provocando assim um momento novo para os adolescentes e conseqüentemente para as famílias e sociedade geral de São Carlos. No ano de 1999, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto LA e PSC, passam formalmente a serem executadas pelos Salesianos de São Carlos em convênio com a antiga FEBEM e outros parceiros como o CMDCA-Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, Poder Judiciário e Ministério Público.

Não podemos deixar de registrar que na presente experiência existe um princípio de educação vivido por um educador católico do século XIX, João Melchior Bosco (1815-1888) em que seu lema foi: “no coração de cada jovem, ainda que seja o mais rebelde, existe um ponto acessível para o bem”; e o dever do educador é tocar este ponto (Dom Bosco).

E o ponto, pode ser o adolescente descobrir-se a si mesmo, percebendo seu potencial, o ponto de sua transformação; e isso pode acontecer por meio da fala, da escuta atenta, da musicalidade, pintura, trabalho voluntário, da culinária, da informática, do esporte, da arte, do teatro e que seja acolhido com afeto.

Mesmo sendo um acompanhamento obrigatório para o adolescente, em virtude de ser uma decisão judicial, mas essa intervenção implica no estabelecimento de vínculos de confiança com aqueles que orientam para que possa ser estabelecido o processo educativo.

As oficinas constituem-se como espaços educativos, de experimentação e vivência de atividades, marcadas pela expressão de artes. São espaços organizados de atividades, que visam à experimentação, com exigência de concentração, atenção, estabelecimento de limites, cooperação, entre outros aspectos para a realização das mesmas. Também se busca ampliar as perspectivas de participação social, formação cultural e artística dos adolescentes.

Descrição do trabalho desenvolvido

Na oportunidade de nossa inserção, os adolescentes estavam realizando a Oficina de Brinquedos, nessa oficina construíam-se jogos de encaixe com figuras geométricas com material de E.V.A, de diversas cores. A proposta era confeccionar as peças correspondentes às figuras geométricas, com uma base também de E.V.A em que se propunha o jogo de encaixe para serem doados para as crianças das creches de alguns bairros carentes do município. Dessa forma, compreendemos que além do cumprimento da medida, os adolescentes tinham a oportunidade de aprenderem mais uma atividade, de integração com os demais e com os educadores sociais, como também uma dimensão social para o seu trabalho.

Para Valladares et al (2003), a experiência do trabalho das oficinas torna-se positiva quando uma de suas funções é também o de intervir no campo da cidadania. Assim, atuando no âmbito social, contribui como possibilidade de transformação da realidade atual.

Para Zaniol (2005, p.40) poderíamos pensar o espaço das oficinas a partir de uma dimensão política dessa modalidade de intervenção. A oficina como uma tecnologia social por produzir um espaço coletivo de trocas, um espaço de atualização de convivências de coordenações de ações, de reflexões, de posições políticas. Constitui uma tecnologia social pela possibilidade de exercício da expressividade e da visibilidade. Elas constroem também uma realidade compartilhada que ganha consistência a partir da interação entre seus participantes.

Como podemos pensar a partir dessas perspectivas o conceito de Oficina Socioeducativa?

Segundo o SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006), as ações socioeducativas devem exercer uma influencia sobre a vida do adolescente, favorecendo a construção de um projeto de vida, um pertencimento social e o respeito à diferença, possibilitando que assuma um papel de “sujeito” na sua dinâmica social e comunitária.

Neste sentido, as oficinas socioeducativas constituem-se numa importante ferramenta para o exercício de cidadania e afirmação da vida, abrindo um espaço para o encontro e possibilitando uma reflexão para além da infração e da medida em si, fazendo fluir a relação para em outro momento a infração retornar como foco de análise e não somente como uma punição.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi desenvolvido, após a autorização do Conselho do Programa de Medidas Socioeducativas Meio Aberto da cidade de São Carlos, na Oficina de Brinquedos no período de 29/04 a 03/06/15 nos dias de quarta-feira, das 16h

às 17h perfazendo um total de 6h de inserção no período. Participaram desse processo ao todo sete jovens.

Considerando as particularidades do tema em evidência, a proposta de pesquisa qualitativa foi definida no processo de inserção.

Para Minayo (2012),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador compreende e questiona as coisas que estão em seu entorno de convivência, inexistindo assim a neutralidade decantada do pesquisador. À medida que o pesquisador define o que quer investigar, atribui significados, estabelece relações com o foco em estudo e se determina pesquisá-lo.

Considero, portanto, que a pesquisa de orientação etnográfica é a abordagem teórico-metodológica que melhor sinaliza para os objetivos desse estudo, haja vista que se caracteriza, principalmente, pelo contato direto do pesquisador com as situações e com os indivíduos, permitindo ainda um esquema flexível de coleta de dados.

Neste propósito, mediante questões ou declarações amplas, o pesquisador esclarece ao grupo a intenção da pesquisa, estabelece hipóteses e perguntas significativas e tem como fonte de dados às pessoas, os cenários e os objetivos relevantes (H. MOREIRA; L.G. CALEFFE, 2006).

A observação participante nessa experiência e as conversas informais auxiliaram na apreensão do modo de vida do outro. Através dela foi possível o registro dos fatos, das situações, das falas que foram registrados em um Diário de Campo (D.C.), que foram de natureza descritiva e reflexiva.

Para Minayo (2012), a observação participante dentro é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, representa um papel importante na perspectiva da compreensão da realidade.

Ao definir a observação participante, Minayo (2012) afirma,

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse

contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (p.70).

Através da observação participante foi possível o registro dos fatos, das situações, das falas em um diário de campo, sem alteração do ambiente natural onde o fenômeno se deu.

O diário de campo (D.C.) é um recurso que os que optam pelo caminho etnográfico utilizam como instrumento ideal para os seus registros do cotidiano de suas pesquisas. Porém cada pesquisador faz seus registros a sua maneira, o importante é que o D.C. possa se constituir em um exercício de reflexão e narração daquilo que foi vivenciado na pesquisa proporcionando ao pesquisador buscar em sua memória o ambiente em que ocorreram os acontecimentos, permitindo-lhe retomar os fatos e as situações percebidas por seu olhar atento. Para Fallkembach (1987),

Diário de Campo consiste num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexões – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia, tenha ele o papel formal de educador, investigador, ou não. Retomando Bosco Pinto: “nele se anotam todas as observações de fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários”. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho. (p.21/22).

A autora considera que o diário de campo pode ser organizado em três partes: uma com a descrição dos fatos concretos e fenômenos sociais; a segunda, com a interpretação do que foi observado; na terceira, devem-se registrar as primeiras conclusões, dúvidas, imprevistos, desafios ao aprofundamento para o investigador. (p.22).

Resultados obtidos

O trabalho foi organizado em função de algumas categorias: Acolhimento o um ato de amor; *Aprendendo a lidar com a frustração*; Solidariedade um ato que educa; Vivendo e Apreendendo; Práticas sociais e processos educativos: um caminho a percorrer.

ACOLHIMENTO UM ATO DE AMOR

Acolher alguém é ir além de você mesmo, o acolhimento deve vir carregado de calor humano. Acolher, dizendo de outra forma, é receber bem, e ir ao encontro de alguém. Isso já é uma essência do ser humano. Receber bem aqueles que nos procura. O acolhimento é um serviço que devemos prestar à comunidade. A atitude de acolhimento

requer sensibilidade e, acima de tudo disponibilidade em atender de forma criativa as pessoas. Acolher é um gesto. E esse gesto que faz toda uma diferença. (D.C. 01/04/15).

Aprendendo a lidar com a frustração

Essa questão da frustração ficou muito evidente no decorrer desse processo de inserção, mas por outro lado, provocou algumas reflexões por compreender que na educação as coisas não acontecem tão de acordo com os nossos desejos e expectativas, sobretudo quando se trata de uma educação voltada para crianças e jovens excluídas da sociedade. Não é nada fácil se manter em uma instituição dessas que fica à mercê do poder público de suas verbas e financiamentos. (D.C. 18/03/15).

Solidariedade um ato que educa

Mais uma foi identificado um processo educativo em função de a Katia tentar me ajudar, ensinando-me a fazer uma tarefa que apesar de simples não havia compreendido da forma que deveria ser. Então, aproveitei para dizer que ela não podia me deixar na mão, que eu precisava de sua atenção para fazer o correto. Procurei fazer por onde ela compreender que a sua experiência me salvaria a minha pele. (D.C. 29/04/15).

Vivendo e aprendendo

David Paul Ausubel, pesquisador norte-americano, afirma que, “quanto mais sabemos, mais aprendemos”. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa é contundente quando diz que "O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece". De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária. (D.C. 29/04/15).

Práticas sociais e processos educativos: um caminho a percorrer

Aqui o pensamento de (Oliveira, 2014, p.30), é retificado quando afirma “todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas são educativas”; acrescentando também a fala de uma de suas estudantes (Cota, 2000, p.211). “As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele (...) é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo”. (D.C. 13/05/15).

Considerações finais

Acredita-se que houve mais aprendizagem que ensinamento. Aprendizagem em respeitar o trabalho desses/dessas profissionais que não medem esforços para manter o trabalho com esses jovens mesmo diante das dificuldades que a realidade impõe. Aprendeu-se que esse processo socioeducativo se estrutura em um constante fazer, estabelecendo-se vínculos de confiabilidade, segurança, respeito entre as partes, possibilidades de novas perspectivas novas compreensões e novas possibilidades.

Aprendeu-se que não se pode transferir integralmente para o adolescente a responsabilidade dos erros da sociedade. Aprendeu-se que “no coração de cada jovem, ainda que seja o mais rebelde, existe um ponto acessível para o bem”; e o dever do educador é tocar este ponto. (D. Bosco).

Aprendeu-se com a Arte Educadora S.F.S. e sua capacidade de encantar as pessoas e despertar nelas o potencial criativo, com muita paciência, orientando, demonstrando que não seria difícil a tarefa e que eles/elas poderiam ficar completamente à vontade de fazer de acordo com o seu desejo aquele jogo. A cada ensinamento, uma orientação, uma fala amiga. Tal relato remete a proposta de educar tendo em vista a educação integral do sujeito e ali além de ensinar e incentivar aqueles jovens, estava também os orientando, a saber, lidar com questões da vida, da convivência, da liberdade.

Trabalhar com adolescentes é um enorme desafio que exige formação continuada, técnica, escuta qualificada, criatividade e, principalmente, atitudes acolhedoras que possam reforçar a autoestima, transparecendo a confiança que devemos depositar em sua capacidade de ressignificação frente à vida e a possibilidade de novas escolhas. A proposta de intervenção em grupo, ultrapassando seu aspecto mais imediato de propiciar a reflexão conectada ao protagonismo juvenil, visa contribuir, em longo prazo, com a mudança de paradigmas culturais presentes em nossa sociedade.

A pergunta provocativa que encerro esse item, seria: o espaço de medidas socioeducativas em meio aberto, provoca mudanças na vida e no modo de viver daqueles adolescentes? As Oficinas realizadas nesse espaço colaboram para esse fim?

E a resposta vem quando se compreende que as coisas vão além do que nossos olhos de observadores veem. E isso nos remete OLIVEIRA (2014), em que reflete acerca das práticas sócias que podem se constituir em ações de grupos e comunidades que visam à transformação de realidades que identificam como injustas discriminatórias e opressivas. (D.C. 03/06/15).

Sem sombra de dúvidas as práticas sociais e os processos educativos evidenciados provocam mudanças na vida dos adolescentes que cumprem as Medidas Socioeducativas na cidade de São Carlos sim, os esforços testemunhados nas inserções para que as atividades da oficina de brinquedo acontecessem, a forma como as orientadoras, de modo particular a S.F.S, lidam com aqueles jovens, não perdendo

nenhuma oportunidade de investir na formação deles, trazem a certeza que a luta deve continuar mesmo diante de tantos obstáculos que a vida lhes apresenta.

Dessa forma, se constitui sim como um espaço educativo, cabendo aos educadores que lá atuam o exercício da escuta atenta, do respeito mútuo e de uma convivência sadia, dando voz aos adolescentes, discutindo com eles formas de tornar a prática educativa mais dialógica. Tendo em vista uma educação como prática humanizadora.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n.5/6, p.25-36, maio/dez.1997.

AGUIAR, W. M. J. (2001). Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: A. M. B. Bock, O. Furtado & M. G. Gonçalves (Orgs.), Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia (pp. 95-110). São Paulo: Cortez.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

COTA, Maria Célia, (2000). De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. Educação e Filosofia, v. 14, nº 27/28, p. 203-222

DAVID AUSUBEL. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em 27/05/15.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação: Universidade de Ijuí, ano 2, vol. 7, jul/set 1987, p.19-24.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 44ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LIMA, Agnaldo Soares e VANZO, Claudia Roberta Zanchin. O caminho das medidas socioeducativas na cidade de São Carlos e algumas lições aprendidas. Olhares compartilhados: uma história sobre as medidas socioeducativas em meio aberto no município de São Carlos. Editora Riani Costa, 2012.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 32ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador RJ: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

VALLADARES, A. C. A.; et al. Reabilitação psicossocial através das oficinas terapêuticas e/ou cooperativas sociais. Revista Eletrônica de Enfermagem, Goiânia. 5,n.1 p. 4-9, 2003. Disponível em:< <http://www.fen.ufg.br/revista>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

ZANIOL, Elisângela. Oficinando com Jovens: a produção de autoria na Restinga. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequências didáticas: potencialidades de uma abordagem

Cristiane NORDI¹

Nas últimas décadas houve no Brasil um movimento na área de ensino de línguas fortemente influenciado por teorias que propõem o ensino de leitura e produção de textos orientados por gêneros textuais. Os documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 1999), prescrevem a adoção de um trabalho na escola a partir de uma perspectiva discursiva, com uso de diferentes gêneros.

No campo teórico, a proposta de trabalho a partir de gêneros vem sendo difundida por autores do Sociointeracionismo Discursivo, tais como Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Rojo (2000), Rossi-Lopes (2006), Motta-Roth (2006), Neves e Dionisio (2006), Machado e Bezerra (2005).

Ainda que neste campo algumas pesquisas venham sendo desenvolvidas na busca de propostas para o trabalho significativo e contextualizado com gêneros na escola, ainda há uma grande dificuldade por parte de professores para ultrapassarem uma abordagem estrutural e, de fato, conseguirem trabalhar os gêneros relacionando-os às atividades e práticas de linguagem (BRONCKART, 2003), fato este que impõe a necessidade de novas investigações e proposições de metodologias para o ensino-aprendizagem de língua.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com os gêneros em sala de aula costuma ser desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Tendo em vista os aspectos anteriormente mencionados, este projeto apresentou uma proposta de intervenção pedagógica no trabalho com gêneros como uma abordagem possível no trabalho com leitura e produção de textos na escola. Para isso, nos apoiamos na Sequência Didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) e nas categorias de análise textual propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), doravante ISD.

Acreditamos que somente o trabalho com práticas linguísticas significativas podem garantir a formação do falante capaz de inserir-se com autonomia nos diversos âmbitos de uso, exercendo papel de cidadão na sociedade. Logo, esta pesquisa pode contribuir com dados que levem ao desenvolvimento de metodologias de utilização de Sequências Didáticas nas aulas de língua portuguesa, ao mesmo tempo em que pode

¹ Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13560650 – São Carlos – SP – Brasil – cris.nordi@hotmail.com

favorecer a reflexão sobre a aprendizagem de línguas por meio de uma abordagem Sociointeracionista de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao propor uma metodologia de ensino-aprendizagem de língua materna na escola baseada no conceito de Sequência Didática, o presente projeto teve como objetivo geral:

- Desenvolver e avaliar as potencialidades de atividades pedagógicas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa baseadas no trabalho com gênero e Sequência Didática.

Desde modo, considerando o objetivo central da pesquisa, as perguntas direcionadoras foram:

1. Quais as potencialidades do trabalho com o gênero Carta de Solicitação na escola a partir de Sequências Didáticas?
2. Quais os efeitos de se trabalhar com Sequência Didática no contexto investigado?

Além de contribuir para a apropriação, por parte dos alunos, das diversas formas de dizer que circulam socialmente, partimos do pressuposto de que o trabalho com Sequências Didáticas pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos, contribuindo com a formação de alunos mais críticos e engajados socialmente.

Metodologia

O presente projeto seguiu uma metodologia de pesquisa do tipo pesquisa-ação, em que a pesquisadora utilizou como objeto de análise elementos do contexto em que atuava (SOMMER,1977) que nos permitiu conhecer o que ocorria no contexto investigado, propondo e implementando intervenções pedagógicas. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: atividades desenvolvidas inicialmente com objetivo diagnóstico, atividades desenvolvidas ao final da intervenção, questionários, diário reflexivo dos alunos e diário reflexivo da pesquisadora.

A pesquisa foi realizada junto a um grupo de alunos de 5ª série de uma escola pública do interior de São Paulo, onde a pesquisadora ministrava aulas, desde 2005, como professora efetiva de Português. A coleta dos dados teve como cenário a sala de aula composta de 32 alunos e o tempo para a coleta foi de quatro meses. Por meio de questionários, realizamos o levantamento de dados com vistas a aprofundar as análises e a complementar àqueles dados obtidos por meio de nossos instrumentos de pesquisa. Os diários de pesquisa serviram para analisar e entender o processo. A triangulação dos dados nos auxiliou a responder às perguntas de pesquisa e garantir o rigor científico necessário no tratamento dos dados.

Diante de vários temas selecionados pelos alunos, estes chegaram coletivamente à conclusão de que seria necessário e socialmente relevante escrever uma carta à diretora da escola reivindicando uma sala de informática para fazer pesquisas.

A escolha do gênero carta de solicitação foi motivada pela interpretação dos alunos de que poderia surtir uma “eficácia real”, já que se trata de uma comunidade muito pobre, onde a maioria não tinha computador, tampouco internet em casa. Nesse sentido, nos arriscaríamos a afirmar que essa escolha pôde significar para os alunos aquilo que Schneuwly e Dolz (2004, p. 72) definem com relação ao gênero enquanto “instrumento para agir linguisticamente”.

Apresentada à situação inicial, os alunos foram convidados a escreverem uma carta à diretora da escola, pedindo uma sala de informática, desde que justificassem o motivo da reivindicação, ou seja, deveriam dizer o porquê de fazê-la. Esse foi o tema da primeira oficina/módulo: escrever uma carta de solicitação à diretora.

Um dos fatores que motivaram demasiadamente os alunos foi o fato de que, depois da reescrita, as cartas seriam entregues à direção, que responderia a todos. Logo, esta atividade foi muito significativa para estes discentes, evidenciando-lhes o caráter interacional e social do uso da linguagem, ou seja, o entendimento da natureza social da linguagem, referencial deixado por Bakhtin (2002). Assim, partimos dos elementos que os alunos já sabiam sem fazer inserções, para nas próximas oficinas trabalhar as dificuldades linguísticas e textuais. Esta sequência foi composta de dez módulos.

Na oficina 2, a partir da correção dos aspectos mais relevantes relacionados ao gênero “carta de solicitação”, percebemos alguns equívocos comuns nas escritas dos alunos, sendo que o mais recorrente foi com relação à estrutura da carta. Desse modo, trabalhamos neste módulo, após a leitura de uma carta de amizade elaborada pela professora-pesquisadora, as diferenças entre esta e uma carta de solicitação. Com a ajuda dos alunos, foram sendo elencados na lousa todos os itens relacionados à forma, distinguindo assim, aspectos característicos de uma “carta de solicitação” (formal) e de uma “carta de amizade” (informal).

Nesta oficina, também foi discutida a função social das cartas, de que forma elas são usadas por nossa sociedade, se eles já tinham escrito ou lido alguma e em qual situação. Este debate foi muito proveitoso, pois percebemos através da interação que eles possuíam conhecimento sobre a função social desse gênero e também introduzimos a questão da linguagem formal e informal, que foi tópico da próxima oficina, pois muitos não sabiam no momento de produção da carta, de que maneira deveriam dirigir-se à diretora.

Logo, nos outros módulos, foram trabalhadas questões linguísticas, como pontuação, ortografia, redundância, repetição de palavras até chegar à produção final. Assim, foram propostas atividades referentes a estes conteúdos e a produção final.

Ao término da sequência, pedimos aos alunos que respondessem a um pequeno questionário, para verificarmos quais aprendizados haviam ocorrido. Durante o semestre também foram elaborados diários reflexivos, tanto pelos alunos quanto pela professora-pesquisadora. Desta maneira, o questionário, a comparação das primeiras produções com as últimas, inter-relacionando-as com os diários, ajudaram-nos a responder as perguntas de pesquisa.

A base teórica concentrou-se no Interacionismo Sociodiscursivo, proposto pelos pesquisadores de Genebra, detalhado em Bronckart (1997) e baseado em três grandes

autores: Vygotsky, Bakhtin e Habermas. De acordo com essa teoria, as atividades e as produções de linguagem do cotidiano são de extrema importância, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente, crítico e reflexivo.

Para Bronckart, a noção de gênero de texto é equivalente à noção bakhtiniana de gênero do discurso, segundo a qual as diferentes esferas das atividades humanas, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros de discurso, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores e estilo próprio.

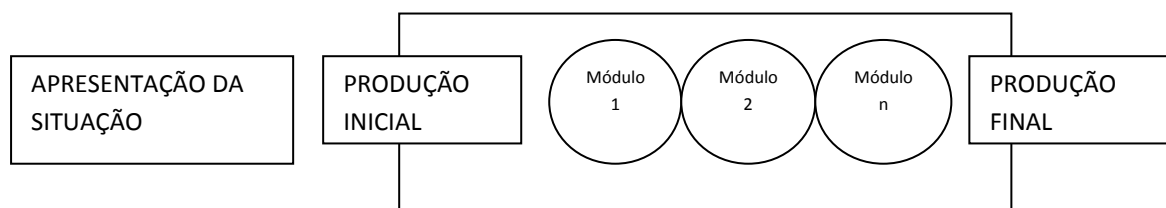
Essa noção de gênero é retomada e ampliada por Schneuwly (1994), que propõe a noção de Sequência Didática como uma metodologia de ensino-aprendizagem. Segundo (SCHNEUWLY, 1994, p.160-162), “nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que permitem a produção e a compreensão de textos”. Desse modo, a participação dos cidadãos (alunos) em diferentes atividades sociais possibilita que construam, no decorrer de suas vidas, tanto os conhecimentos sobre os gêneros em uso em sua sociedade quanto os esquemas necessários para sua utilização.

Em relação aos procedimentos de transposição didática, Bronckart (1993) propõe que as características de cada gênero sejam levadas à escola de uma maneira simples, objetiva e didática, ficando fácil do aluno visualizar como se dá a produção de diferentes tipos de textos em diferentes contextos, cabendo ao professor desenhar, o que o Grupo de Genebra chama de modelos didáticos dos gêneros a serem apropriados. Assim, chegamos ao ponto mais específico do processo de transposição didática para o ensino de produção de textos, que é o da Sequência Didática. Conforme Schneuwly (1991, p.97-98), a SD é:

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As Sequências Didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

A estrutura dessas sequências é constituída por três etapas inter-relacionadas. Na primeira, há uma primeira produção de textos, pelos alunos, chamada de avaliação diagnóstica, a fim de serem avaliadas as suas capacidades iniciais e serem identificados os problemas. Na segunda, são desenvolvidas oficinas ou módulos, nos quais os alunos realizam diferentes atividades e exercícios direcionados para o projeto de apropriação das características fundamentais do gênero estudado e correção de falhas que apresentaram no diagnóstico. Finalmente, na terceira, há uma produção final, em que os alunos avaliam e revisam suas produções iniciais, conforme ilustração extraída de Schneuwly e Dolz (2004):

Figura 1 – Esquema de sequência didática (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 98)



Essa abordagem metodológica faz com que o aluno se desenvolva não mais com um olhar ingênuo diante os diferentes gêneros que rondam sua vida, mas sim com um olhar questionador, permitindo sua interação social em todos os âmbitos da sociedade e serve de alerta aos professores de como se pode trabalhar gênero na escola de forma significativa.

Resultados obtidos

Caso tínhamos como objetivo verificar a pertinência e aplicabilidade de um trabalho organizado a partir dos pressupostos anteriormente colocados – apresentados nos PCNs-, bem como a adequação da organização e tratamento didático proposto pelo grupo de Genebra para o ensino de línguas, os resultados parecem nos autorizar a confirmar a eficácia de um projeto como esse.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática tem por objetivo, de um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos aprendizes possam ser ultrapassadas.

Assim, as perguntas de pesquisa referentes a esta dissertação foram respondidas da seguinte forma:

1) Quais as potencialidades do trabalho com o gênero Carta de Solicitação na escola a partir de Sequências Didáticas?

A Sequência Didática não é a solução de todos os problemas relacionados à escrita, mas é sim, um excelente método para identificar as capacidades e dificuldades dos alunos e de melhor adaptar o trabalho do professor na aula. Dessa maneira, os dados da análise sugerem que o desenvolvimento da Sequência Didática é produtivo e viável, porque torna possível ao professor trabalhar conteúdos formais (ortografia, flexão verbal) e a produção textual ao mesmo tempo.

Instrumento de importância central na construção do pensamento, a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela

pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, P.15)

O mais importante foi que a função social do gênero carta de solicitação foi aprendida pelos alunos. Estes se conscientizaram que o repertório de gêneros é infinito e que a produção escrita exige conhecimentos e habilidades de adaptação às situações de comunicação, pois a produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que não se encontram do mesmo modo em todos os textos. Além disso, tiveram o prazer de sentir o quão importante é o papel da escrita, pois já no início do ano de 2012, conseguiram uma sala de informática. Assistiram ao vivo o seu papel de cidadão.

Bronckart (2005) diz que do ponto de vista cultural, a escrita garante a relação com a cultura para os indivíduos que a praticam e também lhes dá a possibilidade de intervir na construção dessa cultura.

O professor deve com o ensino dos gêneros promover a conscientização dos alunos de que a linguagem é uma rica ferramenta para a comunicação, para a interação do dia-a-dia, e que com ela podemos ir sempre mais longe, ou seja, conseguir melhorias para os portadores de deficiência física, comprar um sorvete, escrever um bilhete, etc. (DOLZ, GAGANON E DECÂNDIO, 2010, P. 98)

Assim, o ensino/aprendizagem que prepara o aluno para as situações reais da vida, lhes dará prazer, pois os alunos poderão ver concretamente onde e como os temidos conteúdos gramaticais ou a escrita correta das palavras, por exemplo, serão úteis para conseguirem alguma coisa nas diferentes interações de que participam em seu meio social.

2) *Quais os efeitos de se trabalhar com Sequência Didática no contexto investigado?*

Os dados obtidos com os diários reflexivos e questionários dos alunos sinalizam que essa metodologia é uma forma de trabalho viável. Diferentemente do trabalho que vinha sendo feito, com gêneros diversos a cada semana, o trabalho com Sequência Didática, focado em um gênero de texto, contribuiu para uma compreensão mais aprofundada sobre aspectos relacionados a ele. O desenvolvimento que os alunos tiveram da avaliação diagnóstica até a produção final, nos autoriza a dizer que a Sequência Didática é uma excelente ferramenta para trabalhar a produção de textos, pois com ela trabalhamos a prática social do gênero, os aspectos gramaticais deste, assim como sua estrutura.

Inserido dentro de um projeto como este, a gramática, que, muitas vezes, causa pânico no aluno, passa por este sem que perceba, de uma maneira natural, em que o discente compreende que precisa desenvolver algumas habilidades, a fim de conseguir cumprir com a função social do gênero em questão.

Os resultados alcançados com a pesquisa permitem as seguintes considerações com relação ao trabalho com Sequências Didáticas no contexto investigado: SDs muito longas levam muito tempo para serem concluídas, o que pode desmotivar a turma na demora de se chegar à produção final do projeto combinado. Talvez essa constatação possa orientar o trabalho de futuros professores, com a proposição de que sejam reduzidos os módulos; embora tenha constatado a extensão da SD produzida, a quantidade de conteúdos de língua portuguesa mobilizados durante a sua aplicação foi bastante rica e, dependeu naturalmente das necessidades observadas no diagnóstico inicial feito, não se configurando, portanto como aspecto negativo. Nesse sentido, o fato de não haver, previamente, uma lista de conteúdos de língua a serem trabalhados enriquece o trabalho do professor, deixando-o livre para o aprofundamento segundo as necessidades formativas do grupo; a SD foi um instrumento que promoveu o desenvolvimento da escrita dos alunos, além de colaborar com a vivência de um ensino de língua contextualizado e situado nas necessidades reais dos aprendizes; a elaboração do modelo didático e da própria SD fez com que a professora-pesquisadora se apropriasse de teorias importantes para a formação e de uns instrumentos que agora pode utilizar com outros gêneros discursivos, o que fez perceber que só mudamos a prática quando entendemos e nos apropriamos de teorias adequadas à natureza da linguagem; a SD trouxe uma dimensão emancipatória, seja para os alunos seja para a professora-pesquisadora enquanto educadora, pois permitiu o conhecimento do gênero carta de solicitação, partindo de sua complexidade (produção inicial), passando por suas particularidades (módulos explorando: tema, estrutura composicional e estilo), chegando a sua totalidade novamente (produção final do gênero). Tal estratégia procurou possibilitar a competência de se dominar o gênero, sendo isso visível em algumas cartas, evitando-se as meras redações “tarefeiras”, baseadas na tipologia textual redutora (narração, descrição e dissertação), cuja preocupação nem sempre eram os enunciados reais (fazer o que, para quem, como, por que e onde circular?)

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Os gêneros do discurso, p. 261-306.
- BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-44.

_____. Gêneros textuais, tipificação e interação. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1: Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas, p. 19-46.

MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC, 2003.

DIONISIO, Ângela. P.; BEZERRA, Maria. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GERALDI, J. W. (Org). O texto na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, E. Texto e argumentação: um estudo de conjunções de português. 4 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ILARI, R. A linguística e o ensino da língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I.V. A coesão textual. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Desvendando os segredos do texto. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Argumentação e linguagem. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, M. C. Castro. Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. 2006. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO,

A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 19-36.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. - São Paulo: Parábola editorial, 2008. Cap. 2: Gêneros textuais no ensino da língua, 147-223.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROSSI-LOPES et al (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. p.73-84.

SANTOS, L. W. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. In:

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A formação cidadã em meio a crise do ensino médio: o sentido da escola na percepção dos estudantes

Danilo Basile FORLINI¹

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada “Construindo caminhos para a Educação Política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a Educação para a Democracia”, em fase de conclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Pretendemos apresentar nossa análise dos dados referentes aos materiais obtidos nos grupos focais realizados nesta pesquisa, referente ao “Sentido da Escola” segundo as percepções dos próprios alunos. Para isso, introduziremos brevemente algumas questões que perpassam a discussão do Ensino Médio no Brasil e sua perspectiva de formação cidadã atualmente e descreveremos nossa opção metodológica para situar o leitor em relação aos dados que serão apresentados.

Verificamos que a LDB coloca, em seu artigo 2º, a formação para a cidadania como um dos objetivos principais da educação no Brasil:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Mais especificamente, o ensino de cidadania volta a aparecer na mesma lei no momento que trata do Ensino Médio, colocando a cidadania não só como um dos objetivos deste nível de ensino, mas também o acesso e o exercício à cidadania como parte do currículo do Ensino Médio. Nesse sentido, o tema da formação para a cidadania, a democracia e a política aparece também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo estes conteúdos específicos parte das diretrizes do ensino de sociologia no Ensino Médio, além de aparecer também como um dos temas transversais que deveria perpassar toda a formação do indivíduo em todas as disciplinas da educação básica.

Nas duas últimas décadas no país, tivemos uma expansão vertiginosa no número de matrículas das escolas e universidades em todos os níveis, fazendo o Ensino Médio parte desse aumento expressivo. Para Sposito e Galvão (2004), fatores como a acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a afirmação, em textos legais, como um direito de crianças e jovens a partir da

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Daniloforlini.prof@gmail.com

Constituição de 1988, são elementos que integram a configuração sócio-política que pressionou a escola a abrir-se para um público para o qual a educação estava num cenário distante (SPOSITO e GALVAO, p.346, 2004).

As autoras recuperam o fato de que a legislação atual define a escola de ensino médio como etapa final da educação básica e propõe para esta etapa objetivos amplos de formação da cidadania. Entretanto, para elas esses objetivos não têm se processado na prática, o que contribui para a crise de sentido na qual se encontra atualmente o ensino médio:

A máxima educação para a cidadania, embora incorporada ao discurso de todos, dá margem a práticas muito distintas, nem sempre compatíveis com esse princípio. As ambições dos alunos que tanto querem aumentar chances de entrada no mercado de trabalho como no horizonte conseguir a possibilidade de acesso ao ensino superior não são, em geral, levadas em conta. Diante da amplidão de possibilidades que se abrem, a única referência ainda clara que norteia as práticas escolares cotidianas dos professores é a de preparação para o vestibular. (...) Além da natureza excludente deste objetivo, decorrente da pequena capacidade de acolhida do ensino superior público, sua permanência reitera esses três anos de escolaridade como fase intermediária, algo situado entre, sem um sentido intrínseco. (Idem, p.348)

Esse processo de abertura das oportunidades de acesso à escola pública (o aumento de vagas para o ensino médio) configura então uma profunda mudança estrutural que convive a clássica falta de identidade desse nível de escolaridade, que sempre ficou entre a formação para o mercado de trabalho e a formação propedêutica preparatória para o vestibular, e aonde máxima da formação para a cidadania continua no plano dos discursos legais, perpetuando uma crise de sentido já mencionada.

A partir deste cenário, nos perguntamos em que medida os próprios alunos, estudantes do Ensino Médio, reconhecem como sendo os objetivos e possibilidades deste nível de ensino. Qual é o sentido da escola para este jovem? Teria esse sentido alguma relação com a sua formação para a cidadania?

Trajetória metodológica

Para identificar e compreender as concepções dos alunos sobre educação, política e cidadania no âmbito escolar optamos por utilizar como técnica de coleta de dados os grupos focais. Segundo Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Para Gatti, “(o grupo focal) comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de

processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados” (GATTI, 2005, p.9).

Foram realizados três grupos focais na cidade de Araraquara-SP, sendo os dois primeiros, que identificaremos como G1 e G2, em uma mesma escola, e o terceiro, G3, em uma escola diferente. A pesquisa foi realizada somente em escolas públicas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, com jovens que estavam finalizando o terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, concluindo sua formação na Educação Básica. Segue um quadro síntese das informações sobre os grupos realizados:

Escola	Grupo Focal	Participantes	Tempo de duração
Escola A – Estadual Pública, em região periférica.	Primeiro grupo (G1)	11 no total. 6 alunas e 5 alunos	1 hora e 35 minutos
	Segundo grupo (G2)	8 no total. 4 alunas e 4 alunos	1 hora e 30 minutos
Escola B – Estadual Pública, em região central. Realiza processo seletivo para ingresso.	Terceiro grupo (G3)	9 no total. 3 alunas e 6 alunos	1 hora e 30 minutos

Os dados referentes aos grupos focais realizados deram origem a resultados que foram agrupados em três eixos de análise, sendo eles “O Sentido da Escola”, “O Sentido da Política” e “Educação Política”. Neste trabalho, apresentaremos os dados referentes ao primeiro eixo citado, que nos permite dialogar diretamente com a crise enfrentada pelo Ensino Médio assim como suas potencialidades e fragilidades em relação à formação para a cidadania.

O sentido da escola e a ideia de futuro

As discussões que levantaram os dados analisados nesta seção do texto tiveram como motor principal os seguintes questionamentos presentes no roteiro: “Pra que serve a escola? Por que você vem à escola?”

Num geral, a discussão se iniciou e girou em torno da ideia da categoria de futuro. Para a maioria dos alunos (mas não todos), a escola seria uma instituição responsável por assegurar (de alguma forma) um futuro melhor para os alunos que

fazem parte dela. Essa perspectiva de futuro é possibilitada pela escola a partir das bases que esta oferece, como o estudo e o conhecimento.

A escola seria então a responsável por preparar o estudante para “o futuro que a gente escolheu seguir” e “conseguir no futuro atingir nossos objetivos”, falas de Nirave² e Camila, duas garotas do primeiro grupo. É interessante o posicionamento de Jonathan (G3), que argumenta que a escola:

“é a base que você tem que ter de estudo, de conhecimento para preparar pras fases seguintes, e pra sociedade, ou melhor, pra todos os professores, é o que vai preparar a gente pro Enem, pro vestibular.”

Nessa fala destacamos dois pontos. O primeiro deles é a visão do aluno de que para os professores, a função da escola é prover a base que irá preparar o aluno para o ENEM e o vestibular. O segundo ponto é que registramos que ao mencionar os exames citados, o aluno se mostra nervoso na fala, com um tom de insegurança nítido em sua expressão. Aqui notamos a expressão do caráter de identidade propedêutica³ do Ensino Médio que aparece sempre com mais força, de modo que a percepção do estudante, e também a dos professores segundo as ideias do estudante, está direcionada para que o Ensino Médio funcione como um preparatório para os exames de ingresso no Ensino Superior, fornecendo a base de conhecimentos necessária para alcançar esses objetivos.

Também no terceiro grupo focal, temos a fala de Vinícius, que entende a escola como um local aonde se tem o primeiro contato com muitas coisas novas, e também

É um lugar onde você vai começar a decidir seu futuro, ou o caminho que você vai seguir, o dia que você vai aceitar, sabe, bastante relacionado a isso. E... você vai descobrir a coisa que você ama, eu creio que é dentro da escola que as pessoas descobrem as coisas que gostam de fazer, e o que provavelmente vai ser o futuro dessa pessoa.

A fala traz uma visão de futuro relacionada à ideia de vocação, que não aparece diretamente nas falas dos alunos, mas pode ser pensada subjetivamente a partir das ideias que remetem a um futuro que se escolhe seguir, e nesse sentido a escola teria o papel de despertar estas vocações, de modo que o estudante perceba o que gosta de fazer ou tome as decisões que o levarão a delinear como seguirá seu caminho.

A presença forte da ideia de futuro no cerne da identidade do Ensino Médio para os alunos também foi apontada por Sposito (2005), ao afirmar que saber o lugar da escola como importante para as escolhas futuras constitui um ponto de consenso entre

² Todos os nomes de alunos utilizados no texto são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes.

³ Propedêutico neste momento do texto tem o significado de ensino com finalidade preparatória para níveis mais avançados de ensino, tendo como exemplo a preparação específica para o ingresso na universidade através dos vestibulares.

os jovens. Entretanto, para a mesma autora em outro texto, esta formulação não necessariamente retira o consenso, a ausência de motivação e a prevalência da obrigatoriedade rotineira do presente (SPOSITO e SOUZA, 2014).

Nesse sentido, a partir de uma sequência de falas entre os jovens no primeiro grupo denota que estes reconhecem o desinteresse que muitos têm em relação à escola, e, segundo o julgamento dos alunos, em relação também ao próprio futuro. Esses alunos desinteressados seriam aqueles que não conseguem enxergar que o próprio futuro depende da escola, ou que não veem a escola como o melhor caminho para construir suas trajetórias pessoais.

Janaína: Na verdade, é uma luta, né... Porque você tá buscando um objetivo. Muitos vêm aqui obrigados, e muitos vêm aqui pra buscar um objetivo, porque a gente tem que sair daqui conhecendo alguma coisa. Pra gente saber realmente o que tá perseguindo.

Lara: Pelo menos a grande maioria vem aqui para ter um **futuro**.

Ítalo: Mas eu não concordo. A maioria vem “obrigadamente”, porque numa sala de 40 alunos acredito que menos de 50% são pessoas que realmente querem aprender, e realmente ligam pro seu **futuro**. Assim... Não que não ligam pro **futuro**, mas sim eles acham que talvez o **futuro** esteja bem mais longe do que agora, do que eles tão vivendo agora. Então eles sempre tão aqui “Agora não importa tanto” se eles correrem atrás daqui a um tempo vai ser bem melhor.

Mauro: Ou eles pensam que a escola não é o melhor modo de fazer eles aprender alguma coisa pro **futuro**. Eles acham mais fácil aprender isso lá fora. Com a vida, no dia a dia. E não na escola.

Para Dayrell (2007), existe uma tensão entre ser jovem e ser aluno que se apresenta na escola. Essa tensão se manifesta de modos diversos nos percursos escolares, fazendo com que cada aluno elabore em si a maneira de lidar com dicotomias como participação/passividade, resistência/conformismo e interesse/desinteresse. Então, para o autor, haveria uma pequena parte dos alunos que adere integralmente ao estatuto de aluno, dos quais acreditamos que seja o caso desta parte dos nossos participantes, que acredita na escola como promotora de um futuro melhor e se colocam num campo oposto ao dos outros alunos, que não veem a instituição desta maneira, chegando a defender que o ensino seja só para os mais “interessados”, como veremos mais à frente.

Dayrell (2007) também aponta a existência deste extremo oposto, dos estudantes que se afastam do estatuto de aluno, recusando-se a assumir este papel e geralmente construindo uma trajetória escolar conturbada. Segundo o autor, para estes alunos, que seriam a maioria

(...) a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem

um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro (DAYRELL, 2007).

A percepção do autor é compartilhada pelos alunos no sentido de entenderem que há dificuldade na elaboração de projetos de futuro por parte dos jovens. Na continuação da discussão supracitada eles afirmam que a maioria dos alunos **irá preferir trabalhar à estudar, e que a escola não ofereceria a base que interessa a estes**. Para Jonathan (G1), estes alunos que não se interessam pela escola e preferem o trabalho imediato não conseguem enxergar que se dedicassem-se mais ao estudo, teriam num longo prazo uma remuneração maior no trabalho. Julga então estes jovens como acomodados, porque neles não há o interesse de “buscar mais”.

Entretanto, apesar de perceberem estas dificuldades que alguns alunos têm em sua relação com o sentido da escola, em outro momento mais avançado da discussão, quando conversavam sobre as possibilidades de inserção da Educação Política na escola, os alunos deste primeiro grupo focal voltaram no tema e levantaram a questão dos desinteressados das aulas, que atrapalham os verdadeiros interessados em participar do processo de aprendizagem. Fator que faz com que os alunos participantes da discussão cheguem a questionar a obrigatoriedade da escola, afirmando que é melhor que alunos interessados sejam formados com qualidade (mesmo que sejam poucos), do que todos na escola, sendo a maioria desinteressados.

O aluno Ítalo (G1) coloca a obrigatoriedade da escola como um problema, e que após o início do Ensino Médio os alunos não deveriam ser mais obrigados a estudar. Jonathan afirma que prefere “dez alunos nota 10, do que quarenta nota 5”. Para Lara (G1), o aluno que vai obrigado na aula atrapalha aqueles que querem estudar de verdade e para Mariana (G1) “a informação é para todos, mas não são todos que querem”.

É importante ressaltar que nem todos os alunos do grupo endossaram este momento da discussão. Uma parte (cinco alunos) não se posicionou a respeito, e mesmo em um momento da conversa houve um questionamento da opinião:

Jonathan: Assim [tornando a escola só para quem quer] vamos começar a formar cidadãos conscientes, mesmo que em pouca escala, mas em tempo prolongado serão os cidadãos conscientes.

Lúcia: Concordo com todo mundo, mas se já é obrigatório, imagina se não fosse? A maioria da população não seria pobre?

Para este questionamento pertinente de Lúcia (G1), os alunos que defenderam a obrigatoriedade da escola não conseguiram dar resposta, e após alguns momentos em silêncio o rumo da conversa foi mudado para outros temas.

O fato de uma discussão como essa ter aparecido em alunos que se consideram “interessados” e que em outros momentos do grupo focal defendem o ensino de política,

e que a escola deveria ter como função também formar cidadãos, denota incongruência no discurso articulado, já que, segundo os próprios alunos, cidadania e política deveriam ser conteúdos dominados por todos, não só por alguns. Esse tipo de preocupação talvez traga à tona a mentalidade de alguns em que a solução de questões sociais perpassa modos de raciocínio que tendem ao individualismo e a meritocracia, ideias que exacerbadas se contrapõem ao exercício universal da cidadania e à incorporação de valores democráticos e republicanos Benevides (1996), deixando clara a necessidade de uma educação cidadã para a democracia.

O estado que não educa

Levando esta análise para outro ponto, nos focamos agora no segundo grupo, onde os participantes tiveram posturas que podem ser consideradas mais críticas e também pessimistas a respeito da escola, direcionando também estas visões ao governo, que consideravam não se preocupar com a população. A primeira fala foi a de Junior (G2), para quem a escola serve mais como “índice” e o governo não educa de verdade, isto porque segundo o aluno em algum determinado momento os governantes perceberam que podiam manipular o pensamento a partir da escola.

Na mesma linha, o aluno Marcos (G2) chegou a defender que a escola ajuda na convivência com as outras pessoas, todavia ele diz que na idade em que eles se encontram ela manipula os alunos, fazendo um favor para o governo: a escola não passa todo o ensinamento para que os alunos não fiquem contra os governantes. A discussão segue:

Bruna: Concordo com o Marcos, eles precisam ensinar a gente sobre política, porque a gente não sabe o que acontece de verdade, depois que começaram a passar os alunos de ano...

Antônio: O **governo** tem o seu papel, mas não quer um cidadão bem formado, quer um cidadão alienado para que os poderosos continuem efetuando em seus cargos políticos sem nenhuma demanda contra.

Tais considerações são sintomáticas no que diz respeito a descrença na política demonstrada por várias pesquisas atuais (DANTAS, 2010). Nesse caso, há um agravante: os alunos não só não acreditam no governo como colocam neste a responsabilidade pelo não cumprimento da função social da escola e desinteressado no bem comum. Na percepção dos estudantes, o governo então não deixa apenas de cumprir seu papel, mas age num sentido contrário, de alienar propositadamente a população para que esta não reivindique suas demandas.

Os alunos embasam estas opiniões em outras críticas que eles mesmos fazem, como a de que existe uma desvalorização dos servidores públicos, e que o governo dá um “bônus” para o professor que “empurra” o aluno. Opiniões como essa revelam que parte dos alunos conhece alguns mecanismos de avaliação escolar e política salarial já criticados por vários estudos na área de Educação. (SOUZA et al, 2014; SOUZA e

OLIVEIRA, 2010). O bônus referido no caso, é o do Governo do Estado de São Paulo, que oferece anualmente aos professores da rede (apenas das escolas que alcançaram determinadas metas), uma quantia em dinheiro que varia de escola para escola. O valor é calculado em índices que referenciam-se principalmente nos resultados dos alunos da escola no SARESP (já mencionado) e nas estatísticas de “evasão” e aprovação escolar de cada instituição.

A aplicação desta política de desempenho mal formulada em detrimento de projetos de valorização do docente e da estrutura das escolas produz resultados perversos, como a intensificação e precarização do trabalho docente, uma vez que os professores trabalham cada vez mais por uma remuneração cada vez menor (FERNANDES e BARBOSA, 2013). O número de aprovações de alunos como foco principal do processo formativo e o direcionamento da aprendizagem para dar resposta aos modelos de avaliação externa, empobrecendo as possibilidades de aprendizagem diversificada que poderiam ser construídas na escola (como a própria formação cidadã) e limitando, mais uma vez, a autonomia do docente.

As críticas dos alunos do segundo grupo focal não se limitam ao governo, mas também incluem os professores e o material didático produzido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Segundo a aluna Rayane (G2), a escola não se compromete a ensinar os alunos, pois há professores que apenas “tem o intuito de passar algo da apostila e acabou, e não algo humano assim”. Para a aluna também há professores sistemáticos demais, que não dialogam com a turma. Em um momento mais à frente da conversa, a aluna reitera seu ponto dizendo que “o professor mal chega e já passa matéria na lousa, nem fala com a gente sabe...”. Para Cinara (G2) “os professores não se interessam em ensinar, chegam e já explicam”, indicando um ensino ainda baseado na transmissão.

É notável a diferenciação realizada pela aluna entre ensinar e explicar. Inferimos que em sua percepção, ensinar envolve uma gama de fatores mais ampla que explicar a matéria, pressupondo diálogo e uma preocupação em intermediar os conteúdos ensinados aos interesses dos próprios alunos, com um material melhor do que as apostilas criticadas pelos mesmos. Para Junior (G2)

As apostilas são um material muito carente. As apostilas precisam de uma nova modelação, a população enxerga a escola como obrigação, mas ninguém para pra pensar que é uma base para buscar conhecimento na vida. Se tivesse uma escolha, seria despertado mais interesse.

Para Antônio e Junior (G2), na idade em que se encontram no Ensino Médio, os alunos já têm discernimento para decidir o que querem aprender. Nas palavras de Junior, “não faz sentido aprender só porque tá no meu currículo. A estrutura dele tá errada em obrigar a aprendermos matéria sem perguntar”. Em complemento Antônio afirma que apenas ter uma base das matérias é suficiente, e no Ensino Médio “a pessoa deveria ter a escolha de fazer o que ela realmente quer”.

A questão de Junior é muito válida se pretendemos pensar em uma perspectiva de formação para a cidadania. Sua afirmação de que não faz sentido aprender algo só porque está no currículo é sintomática, no sentido em que o que mostra se complementa à fala dos outros estudantes de que o ensino segue numa perspectiva utilitarista, apenas de cumprir o currículo e aprovar os alunos, seja nas avaliações externas ou no vestibular. Para a aluna Isabela (G2), a escola deveria ter uma função mais ampla, e formar o cidadão em diferentes áreas, mas segundo a estudante a direção não se importa com isso. As palavras desses alunos podem nos ajudar a formular hipóteses como a de que uma formação que preveja iniciativas de Educação Política e formação para a Cidadania e a Democracia possam contribuir no sentido de recuperar, ou mesmo construir um sentido para os conteúdos previstos, articulados com o desenvolvimento da formação cidadã, contribuindo para responder às angústias de vários estudantes, como as sentidas por Junior e Isabela.

Considerações finais

A construção das argumentações e críticas que surgiu nos três grupos focais analisados dialoga diretamente com a crise de sentido que a escola passa no momento, fazendo emergir temas como a oposição entre a preparação para o mercado de trabalho, a preparação para o vestibular e a preparação para a vida, ao mesmo tempo em que é notado o desinteresse dos alunos (sejam dos que participaram, seja da percepção deles sobre outros estudantes). Há ainda a consciência das falhas apresentadas pelas políticas estaduais do Estado de São Paulo nas últimas décadas, que no limite fazem com que alguns alunos percebam mesmo o governo como um inimigo, interessado em aliená-los para que não reivindiquem suas demandas. Ao mesmo tempo, é no período do Ensino Médio que ocorre grande etapa de socialização dos jovens, que também dão valor aos vínculos de amizade e relacionamento que podem ser desenvolvidos no âmbito escolar, mas que podem ser enfraquecidos frente a tantas outras possibilidades de socialização, e caso não se dê valor a estas relações nos projetos escolares.

Esse contexto nos aponta na direção de que a ênfase e a recuperação do objetivo de formação para a cidadania previsto para o Ensino Médio, através da construção de valores democráticos e da problematização da própria escola e a sociedade na qual esta se insere, pode ser um caminho interessante para repensar o interesse e o sentido que os alunos de Ensino Médio depositam na escola, a partir de suas próprias percepções.

Referências

BENEVIDES, M. Educação para a Democracia. Lua Nova, São Paulo, n° 38, p. 223-237, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 20-12-1996

DANTAS, Humberto. O caráter essencial da educação política e o desenvolvimento da democracia no Brasil. In: Cadernos Adenauer XI (2010), nº3: Educação Política: reflexões e práticas democráticas. Rio de Janeiro: agosto 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1028, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. Comunicações, Ano 20, N.2. Piracicaba: jul/dez, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber livro. 2005.

POWELL, R.A; SINGLE, H.M. Focus groups, International Journal of Quality in Health Care 8 (5): 1996.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian ; MAIA, Márcia Maria Vieira da ; Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 188-209, 2014.

_____, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: Gestão Democrática. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

_____, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

A formação inicial de professores : valorização da ação formativa em museus

Desiré Luciane DOMINSCHKE

Esta pesquisa problematiza a formação inicial de professores a partir do programa de bolsas de iniciação à docência – PIBID, e apresenta as ações que se desenvolvem no interior do projeto PIBID UNINTER subprojeto pedagogia.

O projeto Pibid Uninter é organizado em grupos de trabalho e esta pesquisa está diretamente vinculada ao GT História das Instituições escolares. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a perspectiva da ação docente com o trabalho de visitas em museus no sentido de resgatar o trabalho pedagógico no que se refere a preservação da memória cultural e patrimonial.

Nossa ação se efetiva em escolas públicas estaduais que ofertam em Curitiba/PR o curso de formação de docentes. O problema de pesquisa visa possibilitar o efetivo trabalho docente com visitas técnicas em museus considerando, estas visitas técnicas como estratégias pedagógicas para o debate da preservação cultural de uma sociedade, dos usos da memória e da importância da construção histórica.

Utilizamos a pesquisa de campo, de modo a observar a prática da sala de aula e o cotidiano empírico do espaço escolar, e o quanto significativo pode ser as visitas em museus. A pesquisa se embasa epistemologicamente pelo referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético.

Saviani (2007), destaca necessidade do educador e do educando passar do nível de senso comum para a consciência filosófica na reflexão de sua prática educativa, e nos propõe o método materialista histórico dialético como instrumento de uma prática,

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção de forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do

pensamento se daria pois da seguinte forma: parte do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI,2007, p.11)

Nesta perspectiva encaminhamos nosso olhar sobre o processo de prática docente, ou seja, a práxis docente e a iniciação a pesquisa. E ainda nos reportamos a Gramsci para retratar o viés historiográfico deste trabalho, e também a elevação da consciência filosófica a partir das dimensões da pesquisa,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originar; significa também e sobretudo, difundir criticamente verdade já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; transforma-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pesquisas e grupos intelectuais. (GRAMSCI,1978,p.13-14)

Como recursos estratégicos utilizamos a pesquisa de campo e a pesquisa documental e bibliográfica, conforme Severino, entendemos a necessidade e importância da pesquisa documental na organização das fontes de pesquisa.

Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta; contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, exploração, levantamento de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO,2007, p.124)

A intenção desta pesquisa foi a valorização da ação formativa das visitas a museus nos licenciados do curso de pedagogia e dos alunos do curso de formação de docentes, possibilitando estratégias pedagógicas que orientem de forma reflexiva as visitas técnicas como espaços de formação docente.

A inserção dos bolsistas PIBIDIANOS no debate sobre a formação docente e sobre a relação da preservação da memória e da história se faz pelo entendimento de que os monumentos são nossas heranças do passado, como monumentos, os documentos também representam as escolhas do historiador conforme direciona Le Goff (1996), escolhas estas que norteiam desde a identificação até a manipulação das fontes. E é sempre bom lembrar que o historiador é a chave para o diálogo entre a fonte e a pesquisa histórica.

Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio. (LE GOFF,1996, p.547)

Ragazzini (2001) indica ainda que, fazer história também tem muita história, o desvelamento do passado transforma-se em presente, com uma atividade intensa que existe da descoberta e garimpagem das fontes, e a atividade com visitas técnicas em museus deve trazer possibilidades de reflexão sobre da construção histórica.

Este trabalho buscou compreender como os temas museu, memória, coleção e bem cultural aprecem na formação docente. Momentos que foram propiciados na Formação de Iniciação à Docência, na visita o Museu Paranaense (Anexo fig. 1). Além de seu histórico, representam oportunidades para que todos se coloquem diante de situações desafiantes, estimulando o interesse e a participação, propiciando contatos diretos com fontes e documentos históricos, incentivando os alunos a formular suas próprias construções sobre o que é história e os usos da memória. Segundo Barros;

A história e a memória entrelaçam-se nas “memórias históricas” para preencher uma função importante: quando a memória viva de determinados processos e acontecimentos começa a se dissolver através do desaparecimento natural das gerações que os vivenciaram, começa a se tornar ainda mais necessário um movimento de registros destas memórias. (2009, p.53).

Uma reflexão é fundamental, já que a decisão sobre o que e como preservar pertence a cada geração, bem como a preservação do patrimônio é condição para a preservação da memória coletiva.

A educação em museus e seus encontros com a memória: a experiência a iniciação docente no museu paranaense

Não podemos pensar na atividade docente, sem planejamento, organização e estratégias pedagógicas, nesse sentido faremos a seguir uma descrição da experiência de uma visita ao Museu Paranaense, enfatizando a importância do professor em conhecer os espaços que propõem como possibilidades de formação fora da sala de aula. A visita foi organizada e promovida pelo programa de bolsas de iniciação à docência PIBID – UNINTER, subprojeto pedagogia e a partir desta visita se constitui nossa pesquisa que consta em fase inicial.

Na entrada principal, o Museu apresenta um breve histórico do edifício. Atualmente, o museu, se apresenta como a sétima sede, ou seja, ele passou por outros seis lugares. Porém, não se consolidou, nestes outros espaços. Assim, trataremos de abordar aqui, um pouco do contexto histórico do Museu Paranaense. A instituição passou por vários espaços. Para tanto, “em 25 de setembro de 1876 foi inaugurado em Curitiba o Muzeo de Curitiba, juntamente com o Jardim de Aclimação, resultado da proposta feita por Agostinho Ermelino de Leão e José Candido da Silva desde 1874” (Museu Paranaense). Assim, a construção deste museu se deu pela parceria entre Agostinho e José, do Museu com o Jardim. Tinha como objetivo, “mostrar à sociedade paranaense a riqueza do seu ambiente natural e a diversidade da sua cultura” (Museu Paranaense).¹

Portanto, o museu não teve um lugar fixo, foi a partir de 2002, com o novo edifício inaugurado pelo então Governador do Estado Jaime Lerner, em 19 de dezembro, que a nova sede ganhou lugar próprio e fixo. Com o novo edifício do ano de 1920, localizado no bairro São Francisco, também conhecida como Palácio São Francisco. Foi construída para a residência e moradia da família tradicional da época. No caso, a família Garmatter, que habitaram ali por alguns anos. Atualmente, este Palácio, foi ampliado e reformado e “é a sede definitiva do museu paranaense, o primeiro do Estado e o terceiro do Brasil, fundado em 1876” (Museu Paranaense).

A atual sede do Museu Paranaense, também, já foi sede de outras instituições importantíssimas para o Estado do Paraná. Para melhor saber, “já foi Palácio do Governo, sede do Tribunal Regional Eleitoral e do Museu de Arte do Paraná” (Museu Paranaense). No dia de hoje, é um patrimônio histórico e tombado. Assim, tratei de apresentar aqui, um breve contexto histórico do Museu Paranaense. Para nos situarmos melhor, agora, voltamos a dar continuidade à visita no interior do Museu.

Ao entrarmos no salão principal, já começamos a nos deparar com muitas peças, monumentos, quadros, fotografias e muitos outros objetos, importantíssimos na história Paranaense.

Na trajetória de sua história, o Museu Paranaense tornou-se uma instituição que acumulou acervo na área das ciências humanas, resultante de pesquisa, aquisição e doações, utiliza as exposições para mostrar e divulgar a história da ocupação humana no atual território paranaense, preservada em seu acervo. O Museu Paranaense em sua sétima sede, no Palácio São Francisco, desde 2002, apresenta uma proposta museológica que propicia a sociedades paranaense perceber como os que nos antecederam entendiam o seu tempo, consubstanciado no acervo que dispõe (Fonte: Museu Paranaense).

Desta forma, medida que avançamos no interior do salão, começamos a perceber a riqueza e o valor de cada objeto que ali representa a história e cultura dos povos antigos que vivenciaram e construíram a história paranaense. Importante destacar a

¹ Este texto consta de pesquisa efetivada no site: www.museuparanaense.pr.gov.br, que se constitui como fonte.

quantidade de temas que podem ser abordados em sala de aula a partir da visita ao museu, bem como o entendimento de conceitos como documento, momento e memória: A análise sobre os quadros históricos, história do Império Espanhol, Igreja e Estado, os Jesuítas, a imigração Espanhola no Estado do Paraná, os Indígenas, entre outros. Outros objetos como esqueleto humano, armadura de guerra, armas, metralhadoras, espadas, navios miniaturas, estatuas, pianos, violinos e instrumentos de tortura usados no século XIX na América escravocrata. Também tem destaque a figuras públicas que fizeram História no Paraná. Entre muitos, destacamos: Júlia Wanderley e Ney Braga.

Assim, são muitos os acervos no interior do Museu Paranaense, que teoricamente e praticamente escrevem a história do Estado do Paraná. A visita ao Museu Paranaense foi muito relevante, pois, possibilitou visualizar e compreender alguns aspectos da história do Paraná e nos fez perceber a necessidade de trabalhar tais temas de forma efetiva e mais enfática na educação básica.

Atualmente, o Museu Paranaense recebe visitantes da capital de Curitiba e turistas de todo o país. O atendimento acontece de terça a sexta-feira, das 9h às 18h. Aos sábados, domingos e feriados das 10h às 16h.

O Museu Paranaense foi idealizado por Agostinho Ermelino de Leão e José Candido Murici e inaugurado no dia 25 de setembro de 1876, no Largo da Fonte, hoje Praça Zacarias, em Curitiba. Possui um acervo de 600 peças, entre objetos, artefatos indígenas, moedas, pedras, insetos, pássaros e borboletas, era então, o primeiro no Paraná e o terceiro no Brasil.

Atualmente o Museu Paranaense desenvolve estudos nas áreas da Arqueologia, Antropologia e História.

Sua nova sede está estruturada para a realização de projetos e atividades culturais, atingindo os diversos segmentos sociais. Possui laboratórios, biblioteca, auditório, além de salas de exposições permanentes e exposições temporárias.

O Museu Paranaense possui hoje um acervo de aproximadamente 400 mil itens, entre objetos de uso pessoal, mobiliário, armas, uniformes, indumentárias, documentos, mapas, fotos, filmes, discos, máquinas, equipamentos de diversas espécies, moedas, medalhas, porcelanas, pinturas em diversas técnicas e esculturas, além de grande acervo arqueológico (lítico, cerâmico e biológico), antropológico (cestaria, plumária, armas, adornos e cerâmicas indígenas), retratos a óleo da antiga Pinacoteca do Estado.

O acervo do Museu Paranaense é mostrado ao público, em exposições abertas e gratuitas, nas salas de exposições temporárias e de longa duração. Atualmente todos estes materiais estão sob a guarda do setor de museologia, sendo que cada setor técnico interage com as peças de sua área de atenção específica.

Compreendemos a importância do olhar para o museu como espaço educativo pois a singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade. (ARAÚJO, J. C. S. e GATTI JR (2002) citado por SANFELICE, (2006).

Considerações finais

A experiência da visita ao museu auxiliou na percepção do quanto é importante um espaço como este para tratar temas que envolvem o entendimento sobre a construção histórica. O museu além de patrimônio cultural histórico, é um centro de aprendizagem, onde professores, alunos e cultura museal podem interagir, com interesses comuns, o saber histórico. A importância em propiciar oportunidades concretas de criação de significado, pois uma leitura sempre será subjetiva e pessoal, mesmo que ela seja coletiva.

A nossa pesquisa que consta em andamento, espera garimpar dados sobre as ações das visitas em museus realizadas na inferência a formação docente e acesso de bens culturais, principalmente com foco no curso de formação de docentes das escolas públicas do Estado do Paraná. As próximas ações de pesquisa são: a) visitas orientadas, organizadas pelos pibidianos, com foco nas exposições do museu Paranaense, com elaboração após as visitas de planos de aula que tratem dos temas explorados durante a visita, com vistas a prática docente e organização de materiais para trabalho em sala de aula na educação básica e educação infantil, b) ampliação de aprofundamento teórico sobre visitas em museus como estratégia pedagógica, c) perceber o significado dos conceitos de memória, história e patrimônio para disseminação do conhecimento historicamente construído na educação e na educação básica.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. Revista MOUSEION, vol. 3, n.5, Jan-jul. /2009.
- LE GOFF, J. História e memória. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- FACC
- GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978
- RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. Educar em Revista. Curitiba, PR: Editora da UFPR, nº 18, 2001.
- SANFELICE, José Luís. História, Instituições escolares e gestores educacionais. Revista Histedbr on-line, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Educação do Senso Comum a consciência filosófica. 17.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SEVERINO, Antonio Joaquim Severino; Metodologia do trabalho científico. 23ª. São Paulo, Cortez, 2007.

Formação docente enquanto herança: uma aproximação desconstrucionista

Ediléia Pereira SÔNEGO¹
Silvia Cristina Barbosa da SILVA²

Em busca de um referencial teórico capaz de nos atravessar e de, sobretudo, nos aludir acerca da formação docente e seu rastro, encontramos nos conceitos de “herança”³ e de “micropoder”⁴, pensamentos de dois filósofos contemporâneos, respectivamente Jacques Derrida e Michel Foucault, apesar de algumas de suas divergências, um terreno fértil para pensá-la.

“Veiga-Neto (2011) assinala que Foucault não concebe o sujeito através de perspectiva iluminista e moderna que o encara como algo que preexiste ao mundo social, pois tal concepção entende as influências sociais, econômicas e educacionais que atuam com opressão como algo natural e não socialmente construído”. Foucault considera a palavra sujeito por dois significados: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Esse autoconhecimento acontece em uma relação de poder, causando muitos efeitos no processo da constituição do sujeito.

Por sua vez, Derrida nos conclama a consciência de que somos herdeiros, pois sempre recebemos algo dado. Agimos conforme a presença desta ou daquela herança, aceitemos ou não. Assim, pensar a formação de uma maneira derridiana, é buscar conceber que sempre há algo que se nos coloca e que, sobretudo, precisa ser

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, CEP: 14.800-901, Araraquara/SP – Brasil. E-mail: edisonego2013@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, CEP: 14.810-276, Araraquara/SP- Brasil. E-mail: silvia.barbosa014@gmail.com.

³ Conceito derridiano que compreende “uma espécie de dupla injunção, uma designação (assignment) contraditória: é preciso saber e saber a reafirmar o que vem “antes de nós”, e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sobre esse aspecto como sujeito livre.[...] é preciso fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo inapropriável, quer se trate aliás de memória filosófica, da precedência de uma língua, de uma cultura ou da filiação em geral.[...]” (DERRIDA, 2004, p. 12).

⁴ Foucault em seus estudos para definir o conceito de micropoder “foi levado a distinguir no poder uma situação central e periférica e um nível macro e micro de exercício, o que pretendia era detectar a existência e explicitar as características de relações de poder que se diferenciam do Estado e seus aparelhos [...] os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social [...]. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder [...] (FOUCAULT, 2013, p. 17)

transformado, desconstruído, questionado. Sobre cada herança há de se tomar uma decisão, abrir-se uma novidade, um diferimento constante, uma “reafirmação”.

[...] Reafirmar, o que significa isso? Não apenas aceitar essa herança, mas relança-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhe-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva. A vida, no fundo, o ser-em-vida, isso talvez se defina por essa tensão interna da herança, por essa reinterpretação do dado do dom, até mesmo da filiação. Essa reafirmação, que ao mesmo tempo continua e interrompe, no mínimo se assemelha a uma eleição, a uma seleção, a uma decisão. [...] (DERRIDA, 2004, p. 12-13)

A herança se nos coloca como uma relação de poder, relação esta que não se pode desviar, uma vez que ela nos encontra, ela nos escolhe, ela nos medeia. No entanto, é no cerne dessa herança que se coloca a reafirmação a que ela necessita para continuar “vivendo”. Uma reafirmação derivada de um gesto fiel por recebê-la e infiel por decidir dizer “sim” e com isso transformá-la. À medida que nos interpelamos pela herança recebida, nos tornamos herdeiros em dívida, sujeitos finitos.

[...] Se a herança nos designa (assigne) tarefas contraditórias (receber e, no entanto escolher, acolher o que vem antes de nós e, no entanto, reinterpreta-lo etc.), é que ela atesta nossa finitude. Só um ser finito herda, e sua finitude o obriga a isso. Obriga-o a receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso e mais duradouro que ele. Mas a mesma finitude obriga a escolher, a preferir, a sacrificar, a excluir, a deixar de lado. Justamente para responder ao apelo que o precedeu, para a ele responder e por ele responder. [...] (DERRIDA, 2004, p. 14).

“Receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso e mais duradouro”. Ora, se não é justamente o que fazem os professores em seus caminhos formativos? Cada curso, desde as licenciaturas às infundáveis nuanças das pós-graduações, os textos, as teorias mais diversas, fazem tão somente com que os futuros docentes ou professores em formação continuada, abriguem uma herança que se pretende viva, mas que, no entanto, padece à fidelidade fiel, onde nada se reafirma. Uma possível infidelidade poderia ser considerada resistência na perspectiva foucaultiana, onde “para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Portanto, seguindo essa infidelidade, a resistência no contexto educacional seria uma luta na prática docente definida da seguinte forma:

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele esta sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder, há resistência, não existe

propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se se distribuem por toda a estrutura social. (FOUCAULT, 2013, p. 18).

Fielmente infiel à herança de dois grandes pensadores franceses, o presente artigo se pontua a fim de propiciar uma reflexão sobre a - aqui entendida - necessária desconstrução das teorias pedagógicas, cenário da formação inicial ou continuada dos docentes, sobretudo brasileiros.

A força da herança e o micropoder exercido no gesto formativo

Não é, portanto, uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos). O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma com que eles se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. Nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age no exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global. (FOUCAULT, 2013, p. 39).

A regência dos enunciados, das proposições, dos procedimentos científicos, que aqui nos delimitamos a pensar sobre os quais balizam a profissão docente, agencia um poder primeiro e inegável – o poder da normalização. Em nome da normalização das técnicas e/ou das aspirações dos professores, há nos cursos de formação, de maneira perceptível ou não, um “efeito do poder” na tez de uma imposição disciplinar que almeja dominar as ações futuras. Nada pode sair do controle a fim de que os corpos sejam sujeitados ao tempo e ao espaço para produzir o máximo de eficácia possível.

Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou “disciplina” ou “poder disciplinar”. É importante notar que a disciplina nem é um aparelho nem uma instituição, á medida que funciona como uma rede que o atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, é de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram à sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”, é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial,

capitalista. [...] -, o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar. (FOUCAULT, 2013, p. 22).

Seguramente a disciplina compõe uma das muitas interlocuções produzidas nos cursos de formação dos “formadores”, “reformadores”, “conformadores”. A “força de trabalho” que se constitui na classe do professorado brasileiro emerge de cada professor que recebeu e que ainda recebe uma herança incontestável, delegada através dos livros, da tradição oral, das memórias de formação que ocorreram ao longo de suas vidas, dos professores que ensinaram ou os ensinam a ser professores, ou que tentaram ou tentam fazê-lo. Esse conjunto de saberes constituídos os tornam herdeiros. No entanto, a disciplina que lhes é forjada sobre essa herança, que os coloca diante do acabado, do verdadeiro, do dogmático, não permite que eles encontrem brechas que permitam a reafirmação desses saberes. Neste sentido, Derrida nos desassossega ao assentar que qualquer tentativa de se estabelecer a verdade é metafísica, uma vez que invoca a presença. Aquilo que se herda não é, em momento algum, uma propriedade, algo determinado. A herança é sempre um problema que precisa ser recebido de maneira ativa e crítica.

A experiência da herança começa por nos apropriarmos daquilo que nos antecede. Um passado que nada mais é do que inapropriável, seja ele, uma língua, uma cultura, um discurso, uma ideia. Não nos apropriamos porque ali fazemos uma leitura primeira imbuídos de tudo que nos foi posto, e a cada leitura, nos prostramos à função de tradutores. Quando nos propomos a traduzir algo, trazemos conosco a medida de decidirmos, a filtragem. Mas a herança precede a escolha e se mostra como elo de ligação com o outro, pressupõe responsabilidade. Essa tradução insere-se em um cuidado de si, na qual Foucault trata em seus últimos escritos sistematizado em uma ética do sujeito. Portanto, “cuidado de si não consiste em uma ética em que o sujeito se isola do mundo, mas sim retorna para si mesmo para depois agir” (GALVÃO, 2014, p.157).

A ética do cuidado de si é definida por um conjunto de regras de existência que o sujeito dá a si mesmo de acordo com suas vontades. Nessas atitudes do sujeito para consigo forma-se uma estética da existência. Nesse contexto o sujeito pode transformar sua subjetividade de acordo com suas atitudes. O sujeito ético é transformável, podendo construir suas próprias regras de conduta. A ética foucaultiana consiste no “direcionamento da própria subjetividade reflexiva para si visando formas de se reinventar, de se elaborar a própria vida”. (Galvão, 2014, p. 166).

Seguindo o rastro derridiano, notamos que a herança não está acondicionada àqueles que buscam meramente desfrutá-la, mas, ao contrário, ser herdeiro, solicita uma postura crítica e intensa, visto que aquilo que se herda, por mais que existam forças que pretendam imobilizá-lo, não está determinado. Precisa-se assim, pensar a herança como diálogo com o passado na figura de um pensamento, um discurso, uma língua, uma cultura e ter com ela “uma resistência crítica – e mais que crítica” (DERRIDA, 2003, p. 16).

Quando digo “mais que crítica”, deixo subentendida “desconstrutiva” (por que não dizê-lo diretamente e sem perda de tempo?). Valho-me do direito à desconstrução como direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção de crítica, à forma e à autoridade da questão, à forma interrogativa do pensamento. Pois isso implica o direito de fazê-lo *afirmativamente e performativamente*, ou seja, produzindo acontecimentos, por exemplo, ao escrever e ao dar lugar (isso até aqui não dependia das Humanidades clássicas ou modernas) a *obras* singulares. Com o acontecimento de pensamento que tais obras constituiriam, importaria fazer com que algo aconteça, sem necessariamente traí-lo, a esse conceito de verdade ou de humanidade, o qual forma a carta constitucional e a profissão de fé de toda universidade. (DERRIDA, 2003, p. 16 – 17).

“Colocar questões críticas” é pensar o próprio pensamento, ir até o limite de cada conceito, interrogá-lo, examiná-lo e, sobretudo, possibilitar o atravessamento de cada novo “lugar” ou de cada “não-lugar” a que nos aproximaremos ou nos distanciaremos. Produzir acontecimentos na formação docente, requer a permissão de dizer tudo, de experimentar o saber em suas muitas e (im)possíveis interlocuções. Desta forma, adotando a perspectiva “mais que crítica” que a herança nos suscita e todas as incursões que ela nos coloca, há de se assumir uma responsabilidade na mesma medida de uma liberdade, de uma reinterpretação e uma reafirmação.

O professor, em seu processo de feitura, se angustia pela busca de um “saber fazer” o trabalho docente e, não raro, busca modelos, formatações, exemplos de casos que deram certo, de teorias bem construídas, receitas e depoimentos, mas nada que o faça interpelar por uma interrogação que seja autoral, oriunda de seus rastros, uma reafirmação profunda que faça nascer ali um atravessamento.

O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola. Mas não se trata de fazer do professor o vilão da história. Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. Ele está igualmente submetido a uma autoconsciência de que sua posição específica dificilmente lhe permitirá ver e não ter. Na verdade, não se trata de uma história de vilões nem de uma emboscada de alguns indivíduos, senão de dispositivos intencionais, mas não pessoais que sujeitam os diversos participantes da instituição escolar em função da posição relativa que cada um deles ocupa nela (KOHAN, 2011, p. 88).

Há aí uma isenção de responsabilidades, Criar algo, repensá-lo e constantemente reafirmá-lo, requer coragem e passo firme. Segundo Derrida, não há herança sem um “apelo” à reponsabilidade. Trata-se de dispor de novas questões, assinaturas, seleções, desafios outros que exijam uma postura assumida, uma ideia da qual se imbui e se defenda.

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo, ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes. (DUFOURMANTELLE, 2003, p. 20)

A formação dedicada aos docentes no interior das instituições, que é transmitida às gerações e esforça-se em perpetuar-se no estabelecimento das normas e valores que são absorvidos pelos professores é uma herança que protesta pela resposta do herdeiro. A formação se dá justamente nesse passo - ultrapassar a simples aceitação - movimentar-se. Fazer sobreviver a herança e com tal ato, homenagear os grandes pensadores e reformadores da Educação, requer essa infidelidade, já que de outra maneira, a condenaríamos à morte. Fazer uso da herança inclui a ressignificação, à possibilidade, se abre ao talvez, ao por vir.

A verdade está no movimento que a descobre e no rastro que a nomeia. Trata-se menos de definir, de explicar, de compreender, que de medir-se com o objeto pensado descobrindo nesse enfrentamento o território no qual a questão se inscreve; sua justeza. (DUFOURMANTELLE, 2003, P. 52).

Essa ressignificação poderia ser incluída em uma liberdade na qual “Kohan (2011) menciona que a liberdade para Foucault não se opõe ao poder. O poder se exerce sobre indivíduos livres, e o exercício deste pressupõe a prática da liberdade que muitas vezes é exercida por indivíduos que se abrem a uma pensar diferente daquele que lhes é imposto”, e assim Kohan aponta outras possibilidades de:

[...] dizer outros discursos, diferentemente daqueles que estão dizendo; julgar de outra forma, diferentemente daquelas que estão julgando; pensar outros pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo. Este campo em que as relações de poder e as práticas de liberdade se entrecruzam é também o campo da resistência, da recusa, da libertação, entendida como a construção de práticas cada vez mais reflexivas de liberdade a partir de uma rejeição da individualidade [...] (KOHAN, 2011, p. 89-90).

Considerações finais

O corpo docente. Um corpo a tomar corpo. Um corpo (não)situável que se lança ao desafio constante de buscar seu corpo, de pensar seu gesto, de constituir uma prática que se funda em sua formação ainda que em face do seu estado de latência – o estado estudantil daquele que se tornará docente – parte de uma herança não escolhida, porém imposta e que requer um ato de responsabilidade. Nesta perspectiva, DERRIDA (1999, p. 21) pontua:

Começarei com a seguinte proposição: *Tomar uma responsabilidade talvez seja doravante impossível* – pelo menos se continuarmos a nos colocar sob o regime da *obrigação, do imperativo*. Ninguém pode, na atualidade, *tomar* uma responsabilidade sem se refletir enquanto sujeito; em outras palavras, sem cumprir um gesto de domínio. O que não quer dizer, insisto, que uma responsabilidade não seja um *princípio*, uma *obrigação* ou uma *necessidade* que nos incumbem, nos cabem. A proposição apresentada significaria simplesmente que não somos nem os sujeitos nem os objetos da responsabilidade, que devemos *fazer-nos* ou *tornar-nos* responsáveis, ou seja, supermorais, ultrapassando o reino do “calculável” rumo ao futuro. A impossibilidade de tomar uma responsabilidade, da tomada, à qual nos obriga a responsabilidade, faz voar em estilhaços a clivagem entre sujeito e objeto. O sujeito que se acha efetivamente, um dia, no momento pragmático dessa tomada toma repentinamente consciência de que sua consciência está em jogo, pois descobre que não pode estatuir quanto ao *eu* a partir do qual acredita falar, ser, dizer e fazer.

Tomar consciência de sua consciência, ou tomada de consciência supõe a fidelidade infiel que Derrida nos interpela a ter – a responsabilidade de reafirmar a herança recebida – e a buscar pela justiça na prática de uma desconstrução que vem a “se referir ao estado canônico de algumas distinções conceituais, e se confiar na distinção maciça e amplamente aceita entre performativos e constativos [...]” (DERRIDA, 2003, p. 44).

Pensar sobre as relações em que estamos inseridos exige em deslocamento, um olhar externo que nos possibilita um esclarecimento de como nos constituímos. Nesse sentido, conceber a formação docente enquanto herança é questionar a condição do exercício da docência em uma perspectiva da formação de um sujeito ético capaz de ressignificar, transformar e desconstruir sua prática, em uma possibilidade de pensar e agir diferente, impedindo que a docência se perpetue num exercício dogmático.

Referências

DERRIDA, J. A Universidade sem condição. São Paulo. Estação Liberdade, 2003.

_____. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade. São Paulo. Escuta, 2003.

_____. O olho da Universidade. São Paulo. Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. De que amanhã: diálogo. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2004.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. Tradução de Vera Porto Carrero. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. Microfísica do poder. São Paulo. Graal, 2013.

GALVÃO, B. A. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si a ética da existência. Intuito. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014.

KOHAN, W. Infância entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Técnicas de ensino desenvolvidas pelos professores no curso técnico em administração: percepção dos alunos

Elvio Carlos Da COSTA¹

A atuação docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que as técnicas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula cumpram efetivamente os objetivos a que se propõem, ou seja, a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, é comum os discentes esperarem dos professores do curso técnico um bom desempenho, através de métodos de ensino diferenciados e diversificados, para alcançarem destaque em suas futuras atuações no mundo do trabalho. Assim, a maneira pela qual o professor planeja suas ações e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, é determinante para que o grupo de alunos participe ativamente das aulas.

Neste contexto, a presente pesquisa foi elaborada a partir da problemática relacionada com a vivência do pesquisador enquanto professor e coordenador de projetos responsável pela orientação e apoio educacional de uma escola técnica estadual do interior do Estado de São Paulo. As experiências cotidianas que se sucedem vêm suscitando muitos questionamentos, principalmente, no que se refere às dificuldades observadas na elaboração de técnicas de ensino utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de competências, habilidades e dos conteúdos de ensino.

Para realizar o mapeamento das pesquisas sobre Educação Profissional recorreu-se ao banco de dados sistematizados da CAPES, ANPED e SCIELO devido ao reconhecimento que essas instituições desfrutam no meio da pesquisa científica.

Pode-se constatar um silenciamento e pouca exploração nas pesquisas consultadas sobre técnicas de ensino na prática pedagógica dos profissionais do ensino técnico de nível médio, que é o alvo dessa pesquisa. Também se verificou ausência de estudos que tragam a perspectiva dos alunos nesta modalidade de ensino.

A temática norteadora deste trabalho é a prática docente de sala de aula na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000 e 2002), e aborda de forma específica, as técnicas de ensino utilizadas pelos professores do curso técnico em administração, desvelando a visão do aluno. Para isso, recorreu-se aos trabalhos de Anastasiou e Alves (2004).

Portanto, os argumentos apresentados justificam a realização deste trabalho de pesquisa, cujo objetivo consiste em compreender as técnicas de ensino desenvolvidas

¹ Orientação Educacional - Etec “Profª. Anna de Oliveira Ferraz” - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza –CEETPS – 14.801-180 – Araraquara – SP – Brasil – elvio.costa@etec.sp.gov.br

pelos professores do curso técnico em administração de uma Escola Técnica Estadual do interior paulista, na perspectiva dos alunos

Referencial teórico

No que se refere à prática pedagógica, este estudo inspirou-se na proposta de Gimeno Sacristán (2000) que afirma que a prática pedagógica só pode ser compreendida se estiver relacionada com o conceito de currículo. Diante disso, é importante entender como o autor define o currículo, e qual sua relação com a prática pedagógica.

Em linhas gerais, o currículo circunscreve a intenção da escola quanto ao tipo de cidadão que se pretende formar e, o mesmo é elaborado por instâncias governamentais que especificam o conteúdo que deve ser trabalhado nas instituições de ensino e se torna realidade quando concretizado nas atividades escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

O autor ainda acrescenta que o currículo faz parte de um sistema amplo que configura as fases em que sofre múltiplas transformações, sendo que os níveis nos quais se decide e se configura o currículo representam cada uma das fases pelas quais este passa até se concretizar em prática pedagógica. Neste sentido, para que o currículo se traduza em prática, o professor o ressignificou adequando-o, conforme sua percepção das reais necessidades dos alunos, pois o currículo não é capaz de atender às particularidades pedagógicas de cunho didático, apenas define o conteúdo de ensino.

Diante dessas considerações, Gimeno Sacristán (2002) salienta que o professor assume a função de guia reflexivo, orientando as ações em sala de aula e interferindo na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Para o autor (2002, p.73), *“a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”*.

Nesta direção, o saber, ao ser construído e conquistado pelo docente, constitui sua prática, pois a aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Assim, possuindo uma sólida base de conhecimento, o docente proporciona um valioso e amplo campo de aprendizagem para o aluno. É neste sentido que Gimeno Sacristán (2002) afirma que o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural interfere nessa relação. A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui ao currículo em geral ao conhecimento que transmite em particular para o aluno.

A diversidade de situações que o docente enfrenta cotidianamente proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática diferenciada, apesar do ponto de partida ser a experiência socializada com muitos outros

professores. As redes de relações interativas são a fonte de experiências, somos produtores de mediação de outros sobre cada um de nós. As implicações pessoais estão carregadas de uma carga afetiva, extremamente relativa para as pessoas que conduzem a uma significação própria. Os contatos com os pares que estão próximos possibilitam acesso a significados diversos, dos quais se recebe e se transfere as experiências.

Desta maneira, o autor enfatiza como os professores desenvolvem suas práticas, e para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor estará sempre presente nas suas ações educativas, contribuindo para a construção dos saberes para o exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

Diante desse contexto, as questões relacionadas à prática pedagógica do professor da educação profissional tornam-se relevantes quando analisamos o ensino técnico, espaço em que profissionais com diferentes formações, sendo que uma parcela considerável não possui formação específica para o ensino, trabalham e constroem sua prática docente por meio de técnicas que precisam ser estudadas.

No que concerne a técnicas de ensino, Anastasiou e Alves (2004) nos diferentes materiais publicados abordando a temática das estratégias de ensino, tem sido encontrado o uso indistinto dos seguintes termos: estratégias, técnicas ou dinâmicas. As autoras adotam o termo de estratégias, do grego *strategía* e do latim *strategia*, no sentido de “*arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos*” (p. 68-69). Sendo assim, o conceito de estratégia implica de quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, capacidade de pôr em prática uma idéia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado, isto é, o processo de construção de saberes no caso do trabalho docente do professor.

De acordo com Anastasiou e Alves (2004), trabalhar com estratégias diferentes não é fácil. Os professores que trabalham nos níveis mais avançados, por exemplo, centram sua atividade docente na aula expositiva de conteúdos (informações), enquanto os alunos permanecem em sala apenas prestando atenção ou tomando notas. Esse modelo tradicional de ensino está baseado na transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Aqui se garante a relação tempo/conteúdo com maior propriedade, mas o tratamento da matéria não representa necessariamente aprendizagem por parte dos alunos.

Dessa forma, as autoras ressaltam que as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, os mesmos precisam estar claros para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, o professor e alunos, pois esses objetivos nortearão a reflexão dos caminhos percorridos nas efetivações das ações executadas por alunos e professor, na consecução das estratégias.

Sob essa ótica, as autoras salientam a importância do conhecimento que o professor deve ter dos alunos de sua turma de trabalho, como seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal, para a escolha e a efetivação da estratégia de ensino.

Metodologia

Com a intenção de responder as questões elencadas e os objetivos propostos, esta pesquisa consiste em um estudo de base empírica de natureza qualitativa que busca investigar um objeto de estudo pouco explorado no âmbito acadêmico.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno valorizando significados que as pessoas atribuem a ele.

Considera-se importante para obtenção dos dados a aplicação de entrevistas como procedimento metodológico, através da técnica de grupo focal.

Para Minayo (2012) o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, precisam ser planejados, pois visam obter informações, aprofundamento e interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar convergências.

Para realização deste trabalho foi realizado um grupo focal, composto por oito alunos do 2º módulo do curso técnico em administração do período noturno de uma escola técnica estadual do interior do Estado de São Paulo, sendo que foi necessária a realização de dois encontros de aproximadamente uma hora e meia cada, realizado no início do mês julho de 2015. A escolha deste campo de pesquisa deve-se ao pesquisador ter a oportunidade de interagir com os alunos que participaram como sujeitos desta investigação.

O recrutamento dos participantes da pesquisa foi realizado em acordo com a coordenação do curso técnico em administração, juntamente com a coordenação pedagógica da instituição escolar lócus deste estudo, através de reuniões convites previamente agendadas com os alunos 2º módulo do curso técnico em administração.

É importante destacar que para o presente estudo foram contemplados oito alunos com variados rendimentos escolares, olhares e realidades distintas, focando as diferentes percepções, opiniões e atitudes que os discentes apresentam acerca da prática docente no que tange a utilização de técnicas de ensino diversificadas por parte dos professores em sala de aula.

Resultados e discussão

Para que o ambiente fosse acolhedor e informal tomou-se o cuidado prévio de deixar café, suco, refrigerante, água, dois tipos de salgados e bolo disponíveis para os participantes durante os dois encontros. Os encontros foram realizados na sala de

audiovisual da instituição escolar lócus desta pesquisa, ambiente climatizado, arejado e tranquilo para a condução das entrevistas, sendo que os alunos e o mediador estavam dispostos ao redor de uma mesa redonda.

Os dois encontros foram gravados em áudio para posterior transcrição e análise, considerando o acordo firmado no termo de consentimento livre e esclarecido. A agenda desses encontros foi previamente planejada, compondo um roteiro de temáticas a serem exploradas que considerou os interesses de pesquisa antes de começar a coleta de informações. Esse roteiro teve de ser flexibilizado à medida, em que as interações foram acontecendo.

Cada encontro foi dividido em três partes. A primeira parte, chamada de “aquecimento”, teve como objetivo preparar a discussão, descontrair os participantes do grupo através de uma apresentação pessoal. Na segunda parte, aconteceram efetivamente as discussões do grupo com base no roteiro de tópicos previamente elaborado para o desenvolvimento da entrevista de grupo focal, atendendo aos objetivos desta pesquisa, organizados através de tópicos. E na última parte, ocorreu de forma sintetizada a retomada das ideias discutidas anteriormente e em seguida foi realizado o fechamento da reunião e os agradecimentos aos participantes.

Portanto, os resultados obtidos na aplicação da entrevista de grupo focal, através de dois encontros com os oito sujeitos participantes deste trabalho, sendo que os mesmos foram identificados como: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8, elencou-se a categoria, intitulada de técnicas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.

Assim, a categoria **técnicas de ensino utilizadas pelo professores em sala de aula**, intencionou-se levantar a percepção dos alunos quanto ao significado de técnicas de ensino, identificando quais os professores mais utilizam em sala de aula e se os mesmos diversificam suas aulas.

Tomando como base os dados de pesquisa coletados junto aos alunos do grupo focal, no que se refere à questão norteadora, **qual o significado de técnicas de ensino na visão dos alunos**, pode-se afirmar que todos os participantes do debate apresentaram um conceito específico de estratégias de ensino, sendo que algumas definições são muito semelhantes, embora as citações de alguns exemplos proferidos pelos alunos são destoantes.

Desta forma, identificou-se que alguns alunos definem técnica de ensino como um método utilizado pelo professor para dar aulas e passar os conteúdos para os alunos, conforme as seguintes citações dos alunos: A2 *“técnica de ensino na minha concepção seria o método usado pelo professor, por exemplo, trabalhos em grupo, seminários, slides, filme, vídeos”*, A3 *“eu entendo como técnica de ensino os métodos que os professores utilizam para passar algum conteúdo para o aluno, de uma maneira de chamar a atenção deles, ou seja, é a forma de passar o conteúdo de uma matéria. Exemplos, seminário, vídeos e slides”* e A8 *“para mim técnica de ensino é o método que o professor utiliza dentro da sala de aula para ensinar os alunos. Como por exemplo, o data show, trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo e seminários”*.

Paralelamente a tal conceituação, alguns alunos consideram que técnicas de ensino são estratégias de ensinar que os professores utilizam para abordar a matéria e

expor o conteúdo, a fim de que os alunos aprendam. Tais afirmações podem ser verificadas nos trechos seguintes exteriorizados pelos alunos:

A5 (2015): O que eu entendo sobre técnicas de ensino é que são estratégias que os professores utilizam para os alunos aprenderem, trazer os alunos para a aula, eu acho que seria mais interessante ter mais estudos de caso, por se tratar de um curso técnico em administração poder simular com a realidade de uma empresa. Além de ter mais aulas práticas.

A6 (2015): Técnica de ensino para mim é o professor usar estratégias para ensinar os alunos, tornando as aulas diferentes, além de prender a atenção dos alunos. Por exemplo: exercícios, filme, seminário etc.

A7 (2015): Técnicas de ensino são as estratégias que eles usam para abordar a matéria a ser exposta para nós alunos. Exemplos: provas, exercícios, trabalhos em grupo.

A8 (2015): Eu acho que são as estratégias que os professores utilizam na aula, como o data show (slides), o quadro (lousa), quando eles passam filme, dinâmicas de grupo.

Além disso, alguns alunos ainda conceituaram técnicas de ensino como a forma simples e objetiva que o professor organiza e prepara o conteúdo para o aluno aprender, interligando o aluno com a matéria, ou seja, é o passo a passo da aula, como o professor explica efetivamente a matéria e conduz a aula.

Estas colocações podem ser vistas nas citações realizadas pelos seguintes alunos participantes do debate: A1 *“técnicas de ensino para mim seria o professor se organizar, preparar o conteúdo, e passar da maneira mais simples e objetiva para os alunos entender. Exemplo, seminário, pesquisa e filme”*, A4 *“ao meu ver técnicas de ensino é a forma que o professor vai tentar interligar o aluno com a matéria, citando exemplos: um seminário, os slides, filmes, músicas, vídeo e imagens”*, A5 *“para mim é o passo a passo da aula, eu acho uma coisa interessante as viagens (visita técnica), porque vai ver a prática do que é feito na administração de uma empresa”*, A7 *“técnicas de ensino é a maneira como o professor usa para explicar a matéria, ou seja, o planejamento da aula, exemplos são: o uso de slides, a forma da explicação, as atividades, os seminários e dinâmicas de grupo”* e por fim, o aluno A8 diz *“eu acho que seria a forma como o professor conduz a aula dele, seriam as aulas expositivas, os slides e os seminários”*.

Sumariando as constatações obtidas nas percepções dos alunos quanto ao entendimento sobre técnicas de ensino, no âmbito escolar, Anastasiou e Alves (2004) revela que o uso do termo estratégias de ensino refere-se aos meios utilizados pelos professores na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.71).

Nesta perspectiva, os objetivos que norteiam esse processo devem estar claros para os sujeitos envolvidos, professores e alunos, e estar presentes no contrato didático, registrado no plano de ensino correspondente à disciplina a ser ministrada.

No que concerne às **técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores** na visão dos alunos pesquisados, Petrucci e Batiston (2006) ressaltam que as estratégias de ensino não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário. Tais adaptações devem ser realizadas numa perspectiva da aprendizagem, como responsabilidade não somente do professor, mas uma parceria entre docente e discente, num trabalho colaborativo.

Neste enfoque, Anastasiou e Alves (2004) salientam a importância do conhecimento que o professor deve ter dos alunos de sua turma de trabalho, como seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal, para a escolha e a efetivação da estratégia de ensino.

Quando os alunos são questionados se **os professores diversificam suas estratégias de ensino para ensinar**, no entendimento dos alunos, todos reconhecem de forma unânime, que os professores não diversificam suas estratégias de ensino para ensinar. Acrescentam, que diante destas circunstâncias, que as aulas ficam cansativas e maçantes, e que os docentes não fazem nada para mudar esta realidade, na tentativa de deixar a aula mais atrativa e produtiva. Estes posicionamentos podem ser visualizados nas falas dos alunos a seguir:

A1 (2015): Eu acho que a técnica mais usada é os slides (data show) ou trabalho em grupo, isso deixa a gente cansado, pois eles não diversificam as aulas.

A2 (2015): No meu ver eu acho que não, tem alguns professores que dão bastante filme, trabalhos e mais trabalhos, explicação e mais explicação e outros exercícios. Eles não diversificam muito as aulas não.

A3 (2015): Eu acho que os professores não diversificam seus métodos de trabalho, eles sempre acabam utilizam as mesmas estratégias, como slides, lousa, fica cansativo, não fazem nada de diferente para deixar a aula mais atrativa e produtiva.

A4 (2015): Tem alguns que não diversificam, tem alguns que em todas as aulas que eu vi até agora foi só no data show (slides). Normalmente são aulas expositivas todos os dias, ai fica cansativo, o aluno tem vontade de desistir.

A8 (2015): Eu acho que os professores não diversificam as técnicas de ensino. Tá meio maçante, só usa data show (slides) ou filme, não sai disso.

Partindo destas percepções, é importante ressaltar a fala do aluno A7 “tem alguns professores que tentam dar uma mudada na aula, só que parece que eles se perdem, parece que quando eles fogem do caminho que eles estão acostumados a dar aula, eles se perdem. Teve um professor que tentou implantar um bingo na sala de aula para explicar a matéria e não conseguiu explicar, se perdeu inteirinho na atividade”.

Conforme apresentado pelo aluno no parágrafo anterior, fica notório que alguns professores ao menos tentam diversificar seus métodos de ensino, esporadicamente, porém é necessário mais rigor em seu planejamento e execução.

Diante do exposto, Anastasiou e Alves (2004) afirmam que é importante diversificar as formas de ensinar, porém complementam que nenhuma estratégia é boa em si, ou melhor, do que outras, em termos absolutos. Seu valor será sempre determinado pela possibilidade que ela oferece ao aluno de atingir um ou mais objetivos educacionais. Portanto, a escolha da estratégia de ensino supõe por parte do professor uma análise cuidadosa dos objetivos que ele pretende atingir.

Considerações finais

O propósito desta investigação foi atender ao objetivo central de compreender as técnicas de ensino desenvolvidas pelos professores do curso técnico em administração de uma Escola Técnica Estadual do interior paulista, na perspectiva dos alunos.

A partir do estudo realizado com os discentes, quanto às técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores, pode-se concluir que alunos revelam distorções quanto ao entendimento de técnicas de ensino, principalmente quanto aos exemplos citados, sendo que os mais mencionados foram: seminário, pesquisa, filme, vídeos, músicas, imagens, aula expositiva através de slides (data show) e lousa, estudo de caso, visita técnica, dinâmica e trabalho em grupo.

De posse desses apontamentos, os professores deveriam estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se verificar também na percepção dos alunos, que os professores não diversificam as técnicas de ensino. Portanto, é importante o docente diversificar as metodologias de ensino, pois cada estudante tem uma maneira singular de se apropriar do conhecimento. Enquanto alguns aprendem melhor em aulas expositivas, outros apresentam dificuldades de concentração, obtendo um maior rendimento quando se utilizam aulas mais práticas e dinâmicas.

Por fim, é possível inferir que a aula típica ministrada pelos professores do curso técnico em administração na escola lócus desta pesquisa inclui uma exposição oral dialogada, através da lousa ou de slides projetos no data show.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville: Univille, 2004.
- DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Tradução: NETZ, S. R. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania, Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade: 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org). Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

Aproximações entre o materialismo cultural de Raymond Williams e o currículo escolar

Lucélia Carla Da Silva Dos ANJOS¹
João Gabriel Rodrigues e FIGUEIREDO²

O presente trabalho procura apresentar algumas discussões a serem desenvolvidas na pesquisa vinculada ao mestrado em educação da Universidade Federal de Alfenas, na qual, o foco de investigação é verificar as contribuições do Materialismo Cultural proposto por Raymond Williams ao campo educacional, principalmente para os estudos de currículo.

Pretendemos identificar, nas obras de Raymond Williams, elementos conceituais que ajudem a explicar a organização do currículo, tanto em sua dimensão legal, quanto em sua dimensão prática.

Quanto ao desenho metodológico, optamos por uma pesquisa teórica, a qual, de acordo com Demo é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (BAFFI *apud* DEMO, 2000, p.22). Para esse autor, “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (BAFFI *apud* DEMO, 1994, p.36).

Por conta do vasto acervo de Raymond Williams e, sobretudo considerando que o foco de suas obras não está especificamente na questão educacional, não será empreendida uma análise de todas as suas produções. Para tanto, recorreremos a Cevasco (2001)- principal estudiosa brasileira do autor- a qual divide a obra de Williams em três grupos: o primeiro grupo, contendo as obras mais “engajadas”, as quais apontam a necessidade de transformação social; o segundo grupo, que trata de literatura; e o terceiro grupo, o da teoria.

Para realização da pesquisa, teremos como fonte de análise as obras do terceiro grupo, o da teoria. Esta escolha justifica-se pelo fato de que essas obras, segundo a própria Cevasco, refletem ênfases que podem trazer contribuições para a compreensão do fenômeno educacional, bem como de suas relações com a cultura. Este grupo é composto por: Palavras-Chave, Marxismo e Literatura, Cultura e por alguns ensaios de *Problems in Materialism and Culture*. Também será considerada a obra *A Política e as Letras*, por se caracterizar como uma retomada crítica que o autor faz de sua produção.

¹ Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL/MG- CEP: 37130-000- Alfenas - MG- Brasil- e-mail: lulu.anjos@bol.com.br

² Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL/MG - CEP: 37130-000 - Alfenas -MG - Brasil – e-mail: joaogabrielrodrigues@hotmail.com

A relevância da pesquisa se dá pela tentativa de aproximação dessas obras de Raymond Williams ao campo da Educação, sobretudo ao campo dos estudos curriculares. Partindo do pressuposto de que currículo é uma transmissão cultural, ou como afirma Gimeno Sacritán (2000, p. 15) de que “o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada”, seria profícua a construção de uma conexão entre currículo e a concepção de cultura proposta por Raymond Williams.

Dessa forma, é possível pensar o currículo a partir de uma perspectiva histórico-social para a qual o autor apresenta grande contribuição, pois ele se preocupa com a origem das práticas que compõem a sociedade e acredita que essas práticas “são resultado de formações sociais precedentes, nas quais certos significados e valores foram gerados” (WILLIAMS, 2005, p.219). Portanto, para o autor toda pesquisa sociológica é necessariamente histórica.

Williams, apesar de ser considerado o pai dos Estudos Culturais, tem uma inserção insipiente nas pesquisas voltadas ao tema. Pesquisas como a de Araujo e Mota Neto (2012), comprovam essa constatação ao dizerem que sua obra é pouco e superficialmente explorada, principalmente nas pesquisas educacionais.

Desenvolvimento do trabalho desenvolvido

Raymond Williams foi um intelectual renomado, nasceu em 1921, em Pandy, no País de Gales- Grã-Bretanha. Desde pequeno sofreu fortes influências comunistas por parte da família, tornando-se um militante das causas sociais, sempre enfatizando a questão da participação democrática e da igualdade. Participou ativamente de intervenções políticas e culturais por meio de sua produção literária de envergadura tal que perpassou os estudos de sociologia indo em direção à crítica cultural; caracterizou-se também por meio da crítica à tomada dos meios de produção cultural pelas classes desfavorecidas, dentre os quais se destaca a mídia. Williams analisou profundamente a cultura da vida cotidiana em sociedade (ARAUJO e MOTA NETO, 2014; TABORDA DE OLIVEIRA, 2014).

Dessa forma, ele lutava contra qualquer tipo de reducionismo que definia a cultura a partir de uma perspectiva idealista, pois para ele, essa perspectiva criava uma hierarquização entre cultura erudita e cultura popular (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014). Williams afirmava que a cultura é de todos e que a partir desse processo ordinário das sociedades e das mentes humanas, podemos observar a natureza de uma cultura: “que é sempre tão tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais” (WILLIAMS, 1958, p. 2). Em outras palavras, todos os seres humanos são produtores de cultura.

Segundo Araujo e Mota Neto (2014, p. 130) “Cultura, para Williams, é uma produção (como a produção material) cuja forma revela a qualidade de vida social em um determinado lugar e tempo, daí sua importância para a compreensão das relações

sociais instauradas”. Tais relações sociais englobam as práticas educacionais, por isso se quer compreender a educação como prática cultural é preciso entendê-la a partir de relações sociais e materiais.

Williams começou então, a questionar as formas de materialização da cultura hegemônica na vida cotidiana; é essa dimensão (concreta, porque social e histórica) que nos leva à classificação e oposição entre cultura erudita e cultura popular, que prestigia alguns e deixa “outros” de fora, a qual o autor quer combater.

Para ele, a dinâmica cultural pode ser explicada a partir do conceito gramsciano de hegemonia, na qual ela

Supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. Pois se a ideologia for apenas um conjunto abstrato e imposto de noções, se as nossas ideias, pressupostos e hábitos sociais, políticos e culturais forem meramente o resultado de uma manipulação específica, de um tipo de formação aberta que pode ser simplesmente encerrado ou removido, então seria muito mais fácil mover ou alterar a sociedade do que na prática sempre foi ou é. Essa noção de hegemonia, que satura profundamente a consciência de uma sociedade, parece ser fundamental para mim. E, ao contrário das noções gerais de totalidade, a hegemonia possui a vantagem de enfatizar, ao mesmo tempo, a realidade da dominação (WILLIAMS, 2011. p.51-52).

Williams era contra algumas perspectivas economicistas/mecanicistas do marxismo, que estabeleciam suas análises colocando a prática social sob o domínio do econômico, resvalando na ideia de que cultura é necessariamente um produto determinado pelas instâncias econômicas (ARAÚJO E MOTA NETO, 2014).

Por meio desses questionamentos, Williams foi uma figura importantíssima para a formação dos Estudos Culturais, disciplina que nasceu a partir dos anos de 1950, diante de um impulso da democratização do ensino e graças ao engajamento dos britânicos em projetos de Educação para Adultos (CEVASCO, 1996).

De acordo com Cevasco (2003, p.66), “Uma das tarefas teóricas dos estudos culturais no momento de sua formação é justamente juntar sua teorização à de outros pensadores influentes do marxismo cultural e refinar os modos de pensar a determinação da cultura pela base econômica”. Esse projeto se deu por conta do ponto de vista da inter-relação entre fenômenos culturais e o impulso da luta pela transformação da sociedade (CEVASCO, 2003).

Assim, a criação dessa nova disciplina se deu a partir do entendimento de que as demais disciplinas existentes já não comportavam os seus questionamentos, já que para Williams, as questões artísticas, políticas, econômicas, de comunicação etc. apesar de complexas, não poderiam ser tratadas separadamente, pois demandavam um grande valor humano.

Sendo assim, com a crítica à organização dos meios de comunicação e dos produtos culturais, foi-se definindo um dos objetos dos Estudos Culturais:

A expansão da quantidade de meios de produção cultural possibilitou a percepção clara de uma qualidade definidora desses meios, ou seja, são práticas de produção que fazem uso seletivo de meios materiais como, para dar alguns exemplos, a linguagem, as tecnologias da escrita ou meios eletrônicos de comunicação, a fim de dar forma aos significados e valores de uma sociedade específica. Esses significados são culturais, adquirem existência perceptível por meio dessas formas culturais e são modificados na medida em que entram em conjunção com pessoas em situações específicas que os podem aceitar, modificar ou recusar. Assim, não é de admirar que Williams, Hoggart e Thompson tenham se interessado pela cultura dos de baixo, buscando formas de resistência à cultura capitalista nos significados, valores e conhecimentos produzidos pelos que o sistema deixa de fora e explora (CEVASCO, 2003, p. 69).

Autor de um vasto acervo e reconhecido por suas obras complexas, nelas Williams propõe o conceito de materialismo cultural. A este respeito é possível apontar, de acordo com Tabora de Oliveira, que Williams “Defendeu insistentemente a ideia de um socialismo democrático, portanto, de uma cultura comum, não autoritária e aberta à experiência, em franca oposição às formas cada vez mais refinadas e sutis de dominação desenvolvidas pelo capitalismo tardio” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p.259).

Williams, apesar de não ter se dedicado especificamente aos estudos educacionais, trouxe grandes contribuições ao campo curricular. Para o autor, as escolas são os agentes responsáveis pela transmissão da cultura efetiva e dominante (WILLIAMS, 2005). Sendo assim cultura e instituição escolar estão diretamente ligadas. Assim como a cultura é um modo de vida e expressão das práticas que fazem parte dessa sociedade, o currículo também pode ser entendido “como modo de vida e expressão dos conhecimentos e das artes, e educação, na dupla acepção de educação política e educação escolar, não podem ser consideradas como processos sociais secundários” (MARTINS E NEVES, 2014, p. 75).

As obras de Williams inauguraram os Estudos Culturais, com influência em diversas áreas de conhecimento (MATTELART; NEVEU, 2002). Sua luta contra o poder hegemônico e a favor da democracia nos traz um debate reflexivo muito importante para a compreensão das relações sociais em geral e educacionais em

particular; especialmente, acerca dos questionamentos sobre quem decide o que é relevante culturalmente, quem atribui esse valor cultural a certos elementos e quem decide sobre o controle da produção cultural.

Resultados obtidos

Nesse sentido, este trabalho aposta nas possibilidades de encontrar elementos conceituais para afirmar que o materialismo cultural de Raymond Williams, ao propor que a dinâmica cultural de uma sociedade seja inserida na perspectiva dos modos de produção da vida humana, pode permitir uma compreensão do currículo que contribua para isso.

A pesquisa, ainda em andamento, levanta a hipótese de que o currículo, pensado e problematizado a partir de suas relações com o materialismo cultural, pode permitir reflexões acerca das escolhas de conteúdos escolares e de métodos de ensino que visem à construção de uma sociabilidade alternativa à lógica hegemônica de dominação e opressão.

Além disso, ao dar destaque à dimensão ordinária da cultura, o materialismo cultural apresenta elementos que podem ensejar uma organização curricular que não mais esteja erigida exclusivamente pela ótica da cultura dominante (burguesa) em oposição à cultura de massa, pois entende que o currículo deve ser a expressão da cultura popular e, como consequência disso, atribuir o mesmo valor aos elementos culturais daqueles/daquelas histórica e socialmente excluídos.

Considerações finais

Este trabalho buscou apresentar, sumariamente, uma pequena parte da história de Raymond Williams e de sua obra. Obra essa que o deixou conhecido por seus trabalhos sobre cultura. Como se trata de uma pesquisa em desenvolvimento, pretendemos, então, contribuir para aproximação entre o materialismo cultural ao qual ele apresenta e o campo curricular.

Não nos resta dúvida de que a obra de Williams nos ajudará a entender como é organizado o currículo escolar e as formas pelas quais a dinâmica cultural proposta pelo autor interfere nesse currículo. Pretendemos, nesse sentido, entender o processo de construção do currículo escolar pela ótica do materialismo cultural, sobretudo no que se refere à seleção de elementos culturais que se transformam em conhecimentos escolares.

Tentaremos, no desenvolvimento da pesquisa aqui destacada, enfatizar as contribuições do materialismo cultural para a formação de um tipo de sociabilidade, ou seja, ressaltar de que forma o materialismo cultural, ao problematizar a organização do currículo, traz elementos que contribuem para a formação crítica do estudante.

Referências

- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; MOTA NETO, João Colares. Raymond Williams e a produção do conhecimento em educação. *Revista Educação & Linguagem*, v. 15, n. 26, p. 118-136, jul.-dez. 2012.
- BAFFI, Maria Adélia Teixeira. Modalidades de pesquisa: Um estudo Introdutório. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met02a.htm>>. Acesso em: 15 março de 2015.
- CEVASCO, Maria Elisa. Situando os “Cultural Studies”. *Itinerários*, Araraquara, nº9, 1996.
- _____. Para ler Raymond Williams. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. Dez lições sobre Estudos Culturais. São Paulo: Boitempo, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARTINS, Ângela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thompson, Williams. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 55, p. 73-93, mar.2014.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik .(Orgs.) Introdução aos Estudos Culturais. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Pensando a História da Educação com Raymond Williams. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan./mar. 2014.
- WILLIAMS, Raymond. A cultura é de todos (Culture is Ordinary). Tradução Maria Elisa Cevasco. Texto mimeografado, 1958.
- _____. Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. In *Revista USP* n. 65, março/maio 2005, p. 210-224.
- , Palavras-Chave: Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- _____. Cultura e materialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- _____. A Política e as Letras. São Paulo: Editora unesp, 2013.

Estudo das metodologias aplicadas no desenvolvimento das progressões parciais

Maria Amália Vercesi DORETO¹
Ana Claudia Câmara PEREIRA²
Carlos Alberto DINIZ³

Tradicionalmente, a escola sempre foi vista como a responsável pela transmissão da de informações e conceitos, uma vez que, “a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). Logo, as incontáveis modificações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. E mesmo existindo outras fontes emanadoras do saber, a escola é o local que transcende os saberes, contribuindo na formação intelectual e, em muitos casos, também na formação moral dos alunos. Nesse sentido, a escola é muito mais que um estabelecimento responsável pela transmissão do conhecimento: é um ambiente de vivência, onde há diversidades culturais, sociais e comportamentais. Nas palavras de Lück (2010, p. 50-51),

Os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e na medida em que sejam entendidos dessa forma tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos.

E é neste cenário que se procura formar verdadeiros cidadãos, uma vez que as práticas pedagógicas não se pautam apenas nas técnicas; o ensinar tem como base o construir; e nesta ação, o currículo e o planejamento pedagógico são matérias-primas no processo cognitivo e formativo.

¹ Autora. Docente e Orientadora Educacional na Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). CEP: 15.997-118 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: maria_doreto@hotmail.com.

² Coautora. Docente e Coordenadora Pedagógica na Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). CEP: 15.991-220 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: anacla.cp@uol.com.br.

³ Coautor. Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP – Campus Marília, CEP: 15.990-470 – Matão/SP, Brasil. E-mail para contato: caco.diniz@uol.com.br.

A Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do CEETEPS oferece, além do Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado, habilitações profissionais dos Eixos Tecnológicos Controle e Processos Industriais, Saúde e Meio Ambiente, Informação e Comunicação e Gestão e Negócios, cuja estrutura curricular tem como foco principal o acesso e uma participação efetiva dos concluintes no mercado de trabalho em segmentos produtivos correlatos aos cursos ora oferecidos, comunicando e se expressando adequadamente no seu fazer profissional e, ao mesmo tempo, partilhando saberes e responsabilidades com autonomia e criatividade.

Entre as práticas pedagógicas que tem produzido resultados satisfatórios no referente estabelecimento de estudo, sobremaneira no que se refere ao aproveitamento escolar, é o acompanhamento diferenciado de alunos com aproveitamento insatisfatório por meio de atividades, recursos e metodologias diferenciadas e individualizadas com a finalidade de eliminar e/ou reduzir a deficiência de aprendizagem que inviabilizou o desenvolvimento das competências visadas naquele componente curricular. Nesse contexto, estão entre as propostas da Equipe Escolar: a) revisão dos conteúdos utilizando-se de novos indicadores de domínio, bem como novas averiguações de critérios e instrumentos de avaliação; b) estabelecimento de critérios diferenciados de avaliação em relação aos que foram aplicados anteriormente.

No entanto, o processo de recuperação pode não atingir o resultado esperado, diante deste fato, faz-se necessário o cumprimento da Progressão Parcial. Para compreendermos a sistemática do regime ora denominado de Progressão Parcial pelas Etecs, é preciso considerar a importância do papel do Conselho de Classe. Considerando a prerrogativa desse colegiado, cabe ao mesmo poder optar pela aprovação, reprovação ou aprovação com progressão parcial que, nesse último caso, significa o avanço ao módulo subsequente da habilitação técnica e/ou o Ensino Médio cursado pelo discente, com o compromisso de se submeter a um programa diferenciado de estudos referente ao componente curricular que este não tenha sido aprovado, para uma posterior avaliação e possível aprovação (caso esteja apto).

Nesse sentido, fica preservada a continuidade dos estudos em série e/ou módulo subsequente, com o real compromisso, sobretudo por parte do discente em se esforçar para a apreensão do conhecimento preconizado em determinado componente curricular.

Logo, o objetivo desse artigo é um estudo das práticas escolares aplicadas no programa especial de estudos, identificando possíveis dificuldades desde a elaboração do formulário de acompanhamento do desenvolvimento das atividades propostas pelos professores até a entrega da menção à Secretaria Acadêmica, aprovando ou retendo tais alunos e, por conseguinte, possibilitar a equipe gestora a tomada de possíveis ações a partir de uma reflexão acerca do número, considerado excessivo, de alunos que foram submetidos ao programa especial de estudos (progressão parcial), nos anos de 2013 e 2014, para que nos exercícios seguintes tal percentual diminua.

Sistemática do programa especial de estudos: as progressões parciais da Etec Sylvio de Mattos Carvalho

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Técnica Sylvio de Mattos Carvalho, a prática de acompanhamento do rendimento escolar tem a finalidade precípua de reduzir a deficiência da aprendizagem que inviabiliza o desenvolvimento das competências. Deste modo, são incorporadas propostas ao processo de recuperação com o intuito do aluno retido em determinado componente curricular consiga o resultado esperado e quando não for possível, as quais subsidiam o regime especial de estudos.

A progressão parcial faz parte da realidade das Escolas Técnicas do CEETEPS, proporcionando aos alunos uma nova possibilidade de aprendizagem no componente curricular em que obteve menção insatisfatória. Tal mecanismo pedagógico encontra-se previsto, expressamente, no inciso III do Art. 24 da LDB e, por conseguinte, consubstanciado no Art. 78 do Regimento Comum das Etecs:

[...] O aluno com rendimento insatisfatório em até três componentes curriculares, exceto na série ou módulo final, a critério do Conselho de Classe, poderá ser classificado na série/módulo subsequente em regime de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, devendo submeter-se, nessa série/módulo, a programa especial de estudos. (SÃO PAULO, 2013)

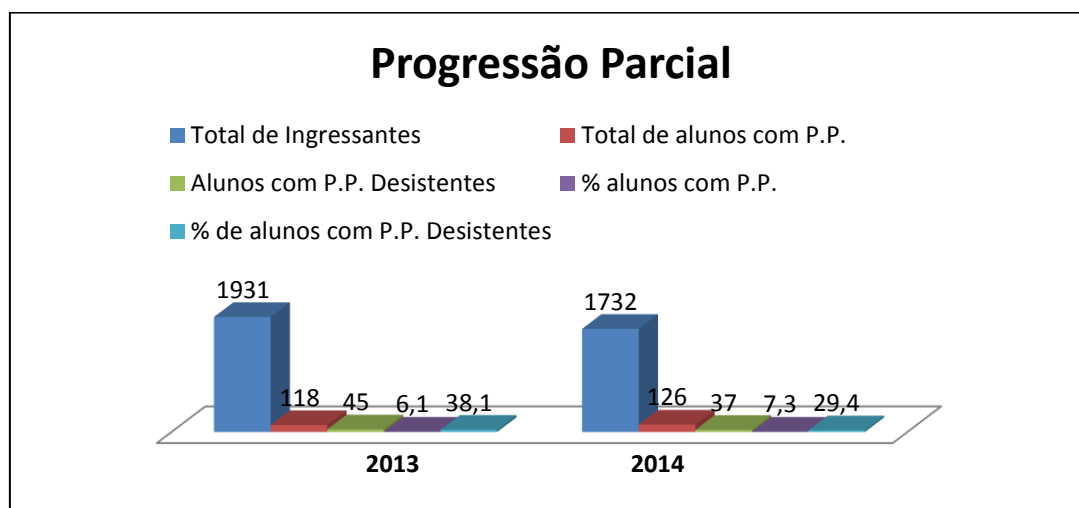
Logo, é necessário que tal processo de progressão parcial seja realizado de maneira que o aluno possa adquirir as competências necessárias daquele componente curricular em que seu rendimento foi insatisfatório. Nesse contexto, a progressão parcial está inserida diretamente no processo de avaliação, cujo processo aprendizagem será auxiliado pelo professor por intermédio da realização de atividades descritivas em formulário específico. Há que se destacar que fica facultativo ao aluno a frequência presencial às aulas do componente curricular referente a tal programa de estudos. Daí a necessidade premente da existência de um contato periódico e efetivo entre professor e aluno para se ter êxito.

Ademais, cabe à Secretaria Acadêmica, o levantamento dos alunos que deverão ser submetidos aos estudos de progressão parcial no início de cada semestre. A partir do levantamento de informações realizado, o mesmo é encaminhado à Coordenadoria da Unidade Escolar para os procedimentos entendidos necessários pela equipe escolar: os coordenadores de curso encaminham aos professores os formulários parcialmente preenchidos (com os dados pessoais dos alunos e um quadro resumo das competências, habilidades e bases tecnológicas que deverão ser desenvolvidas com os respectivos discentes), para que estes finalizem o preenchimento do formulário, apontando quais atividades deverão ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do semestre (ou ano letivo, no caso do Ensino Médio). A partir desse momento, o Orientador Educacional passa a realizar um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das atividades propostas.

Atividades elaboradas pelos docentes nas habilitações profissionais de técnico em mecânica e técnico em eletrotécnica: o monitoramento pedagógico

Verificou-se inicialmente que nos anos de 2013 e 2014, entre 6% a 7% dos alunos matriculados neste estabelecimento de ensino encontravam-se em regime especial de estudos, isto é, alunos com menções insatisfatórias em alguns dos componentes curriculares dos diversos cursos existentes até então, conforme apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Percentual de alunos em regime de progressão parcial (2013-2014)

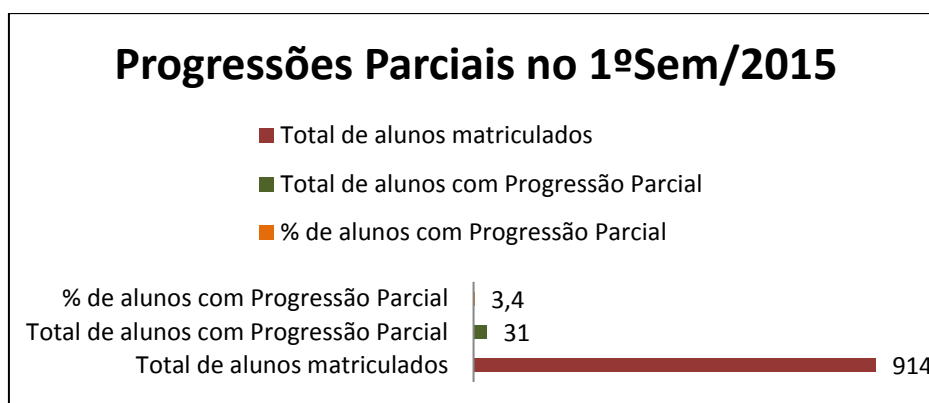


Fonte: Arquivo da Etec Sylvio de Mattos Carvalho (2015)

Conforme já mencionado, a equipe gestora da Unidade Escolar adotou uma sistemática de acompanhamento das ações dos docentes e discentes envolvidos em tal contexto. A supervisão do desenvolvimento das atividades ficou sob responsabilidade da Coordenadora de Projetos de Orientação e Acompanhamento Educacional, compartilhada com a Coordenação Pedagógica e dos Cursos em questão.

No primeiro semestre de 2015, a percentagem de alunos com progressão parcial diminuiu para 3,4% do total de alunos então matriculados:

Gráfico 2: Alunos em regime de progressão parcial – 1º Semestre de 2015



Fonte: Arquivo da Etec Sylvio de Mattos Carvalho (2015)

Contudo, a redução no percentual de alunos de regime especial de estudo não significa diretamente que a qualidade desejada na condução das atividades não ocorreu da maneira desejada. Pelo contrário, percebe-se a permanência de algumas dificuldades que serão evidenciadas a partir da análise das atividades desenvolvidas pelos docentes dos Cursos Técnicos em Eletrotécnica e em Mecânica.

A primeira constatação é que dos 05 alunos (02 do Curso de Técnico em Mecânica e 03 do Curso de Técnico em Eletrotécnica), apenas 02 alunos deste último concluíram o programa especial de estudos, conforme mostra a tabela 1:

Tabela 1: Quantidade de Alunos em regime de Progressão Parcial / Curso – 1º Semestre de 2015

Cursos/Habilitações	Nº de Alunos em Regime de Progressão Parcial	Nº de Alunos Desistentes ao longo do 1º Semestre de 2015	Nº de Alunos que não cumpriram o Regime de Progressão Parcial.
ETIM	11	0	
Ensino Médio	2	0	
Mecânica	2	0	2
Mecatrônica	7	2	
Informática	2	1	
Informática para Internet	2	1	
Enfermagem	2	0	
Eletrotécnica	3	1	1
Total de P.P.	31		

FONTE: Atas de Conselho de Classe Final do 2º Semestre de 2014 e do 1º Semestre de 2015 e Outros Documentos Escolares da Unidade Escolar (2014-2015)

Diante desses dados verificamos a urgência da implementação de ações mediadoras que viabilizem o sistema de progressão parcial de maneira efetiva. No que

tange à escolha da metodologia a ser utilizada pelo docente nesses casos, verifica-se a necessidade de esclarecê-lo e, da mesma forma, o docente elucidada para seu aluno como este deverá proceder quanto à realização das atividades, de maneira a assegurar efetivamente o direito do discente em participar do programa de estudos e acompanhamento especial, preconizado no Art. 78 do Regimento Comum das ETECs.

A intenção aqui proposta pela equipe gestora é que o processo de aprendizagem aconteça a contento, especialmente de acordo com o que prescreve os incisos III, VII, XII e XIII do Artigo 101 e incisos I, II, III e IV do Artigo 93 do Regimento Comum das Escolas Técnicas, de modo a proporcionar a tal aluno o embasamento necessário para que este supere as defasagens e as dificuldades identificadas outrora pelo Conselho de Classe, ou seja, possibilitando-lhe a aquisição efetiva das competências e habilidades necessárias inerentes nos componentes curriculares que apresenta déficit.

Artigo 101 - São direitos dos alunos:

III. receber orientação educacional e/ou pedagógica, individualmente ou em grupo;

VII. ser comunicado sobre os resultados da avaliação e critérios utilizados de cada componente curricular;

XII. ter garantia das condições de aprendizagem e de novas oportunidades mediante estudos de recuperação, durante o período letivo;

XIII. ter garantida a avaliação de sua aprendizagem, de acordo com a legislação. (SÃO PAULO, 2013). Artigo 93 - São deveres dos membros do corpo docente:

atender às orientações dos responsáveis pela Direção, pelos Serviços Administrativos, Acadêmicos e pela Coordenação de Curso, nos assuntos referentes à análise, planejamento, programação, avaliação, recuperação e outros de interesse do ensino; estabelecer com alunos, colegas e servidores um clima favorável à ação educativa e em harmonia com as diretrizes gerais fixadas pela Etec; preparar as aulas e material didático de apoio, bem como as atividades de recuperação; zelar pela aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 2013).

Nesse contexto, percebe-se a importância do acompanhamento sistemático e individualizado (para cada aluno) por parte do Coordenador de Projetos de Orientação Educacional. A partir da sua atuação foi possível avaliar algumas deficiências no processo de progressão parcial ocorrida no primeiro semestre de 2015. A tabela 2 indica as progressões parciais do curso de mecânica no componente curricular de Automação Industrial I.

Tabela 2 - Atividades de Progressão Especial 1º Semestre de 2015 – Habilitação Profissional de Técnico em Mecânica

Atividade Proposta	Conteúdo Programático	Atividades de Recuperação	Data de entrega	Menção Aluno X	Menção Aluno Y
Trabalho de Pesquisa e Arguição Oral	Ar Comprimido e Óleo Hidráulico	Não ofereceu	24/03/15	R	I
Trabalho de Pesquisa e Arguição Oral	Tipos de Bombas e Reservatórios Hidráulicos	Não ofereceu.	31/03/15	I	Não Avaliado.
Trabalho de Pesquisa e Arguição Oral	Simbologia Hidráulica e Pneumática	Não ofereceu.	31/03/15	Não Avaliado.	Não Avaliado.
Avaliação Prática em Laboratório de Automação	Montagem de circuitos pneumáticos e descrição do seu funcionamento	Não ofereceu.	07/04/15	Não Avaliado.	Não Avaliado.

Fonte: Documentos - Secretaria Acadêmica da Etec Sylvio de Mattos Carvalho (2015)

Pelo fato do orientador educacional fazer o acompanhamento da realização das atividades das progressões parciais, os docentes acabaram por se omitir, em sua maioria, delegando toda a responsabilidade dessa importante prática pedagógica a este agente escolar. Vale destacar aqui que o orientador educacional deve ser visto como um canal para facilitar a comunicação entre docente e aluno, uma vez que o aluno submetido ao programa especial de estudos não está cursando o componente curricular em que ficou retido outrora, mas apenas realiza as atividades propostas pelo docente. Como pode-se observar, os alunos receberam as progressões parciais dos professores e não tiveram mais contato estes. Diante disso, os alunos realizaram as primeiras atividades e entregaram-nas ao professor, que por sua vez, ao que tudo indica, não procurou verificar em tempo hábil o porquê da não entrega das demais atividades propostas.

Há que se destacar que os primeiros trabalhos eram de pesquisa e depois deveriam ser realizadas as arguições orais, estas não foram realizadas pelo fato do aluno nem mesmo saber o que é arguição oral. O professor avaliou os trabalhos de pesquisa apresentados e descreveu como sendo plágio o trabalho de um dos alunos. Já o outro o professor aceitou os trabalhos elaborados, não se preocupando em explicar ao discente como deveria proceder na realização de um trabalho de pesquisa de tal natureza.

Outra fragilidade encontrada está nas datas de entrega do trabalho que por sua vez ficaram bem próximas do encerramento do semestre letivo, ou seja, o tempo para que o aluno pudesse refazer tais atividades que necessitavam de correções tornou-se inviável. Somado a isso, verificou-se que não foi oferecida recuperação em nenhum dos casos, e o aluno Y sabendo das menções obtidas até o momento se recusou em fazer a avaliação, ficando assim com menção final insatisfatória. Já aluno X que teve seu

trabalho recusado no início e nenhum contato com o professor, não realizou nenhuma das outras atividades.

Do mesmo modo, as tabelas 3 e 4 apresentam, respectivamente, a trajetória dos alunos em regime de progressão parcial na Habilitação Profissional de Técnico em Eletrotécnica. A tabela 3 refere-se ao componente curricular de Eletrônica Digital I, e a tabela 4 refere-se ao componente curricular Eletrônica Digital II:

Tabela 3 - Atividades de Progressão Especial 1º Semestre de 2015 – Habilitação Profissional de Técnico em Eletrotécnica – Componente Curricular: Eletrônica Digital I

Atividades Propostas	Conteúdo	Atividades de Recuperação	Data de entrega	Menção Aluno Z	Menção Aluno W
Lista de Exercícios	Conversão de números binários, decimais e hexadecimal e circuito lógico	Não ofereceu.	29/03/2015	MB (Muito Bom)	Desistiu do Curso.
Lista de Exercícios	Formas de onda	Não ofereceu.	30/04/2015	R (Regular)	
Lista de Exercícios	Circuito	Não ofereceu.	30/05/2015	MB (Muito Bom)	
Avaliação Escrita	Todo o conteúdo	Ofereceu.	10/06/2015	B (Bom)	
Recuperação	-	-	17/06/2015	-	

Fonte: Documentos - Secretaria Acadêmica da Etec Sylvio de Mattos Carvalho (2015)

A partir dos dados apresentados, o professor ofereceu listas de exercícios para o aluno Z pudesse aprender o conteúdo programático. Além disso, se propôs a explicar o conteúdo caso o aluno tivesse dúvidas, atendendo-o pessoalmente e quando necessário, bem como ofereceu tempo hábil para a realização de cada atividade proposta e atividades de recuperação se necessárias.

Tabela 4 - Atividades de Progressão Especial 1º Semestre de 2015 – Habilitação Profissional de Técnico em Eletrotécnica – Componente Curricular: Eletrônica Digital II

Atividade	Conteúdo	Atividades de Recuperação	Data	Menção Aluno K
Lista de Exercícios	Circuitos aritméticos.	Não ofereceu.	29/03/2015	I - Insuficiente
Lista de Exercícios	Lógica Sequencial.	Não ofereceu.	30/04/2015	R – Regular
Lista de Exercícios	Circuitos digitais de baixa complexidade.	Não ofereceu.	30/05/2015	I - Insuficiente
Avaliação Escrita	Todo o conteúdo.	Não ofereceu.	10/06/2015	Ausente I - Insuficiente

Fonte: Documentos - Secretaria Acadêmica da Etec Sylvio de Mattos Carvalho (2015)

Como pode ser observado, o aluno K teve tempo hábil, mas não conseguiu realizar as atividades. A decorrência disso é devido ao professor não se dispor em ajudar caso o aluno tivesse dúvidas. Esse aluno entrou no curso por meio de processo seletivo para preenchimento de vagas remanescentes do segundo módulo há referida habilitação e, se não bastasse, tal aluno alegou possuir certa dificuldade com os conteúdos desse componente curricular, não concluindo assim seu programa especial de estudos.

Conclusão

Diante do exposto, pode-se concluir que o acompanhamento da Equipe Gestora mas, sobretudo, do professor responsável em ministrar as atividades do programa especial de estudos progressões parciais é extremamente relevante para se atingir os objetivos propostos desse recurso presente na estrutura didático-pedagógica das Etecs. Vale ressaltar que durante o desenvolvimento da progressão parcial é imprescindível o contato entre professor e aluno para que seja possível fazer o devido acompanhamento e, do mesmo modo, observar o rendimento do aluno frente ao componente curricular em questão.

Quando o professor não realiza tal acompanhamento, atribuindo esta tarefa exclusivamente ao Coordenador de Projetos de Orientação Educacional, o aluno não se sente acolhido pelo viés epistemológico do processo de aprendizagem, resultando em sua desistência de cumprir o regime de progressão parcial. Nesse contexto, o papel desse agente escolar deveria ser apenas de promover um contato periódico entre aluno e professor para reverter os efeitos negativos decorrentes da ausência e/ou número reduzido de encontros.

Percebe-se ainda que outros fatores que podem contribuir para a não conclusão do programa de especial de estudos, especialmente a maneira de como são elaboradas as atividades propostas pelo professor que, em sua maioria, são apresentadas de maneira superficial, ou seja, sem o devido esclarecimento do porquê realizar determinada atividade e como realiza-la.

Por fim, estudos inseridos nessa temática podem ser vistos como recursos potenciais para auxiliar equipes gestoras das Escolas Técnicas na melhoria desse recurso pedagógico estudado.

Referências

LÜCK, H. Gestão Educacional: uma questão paradigma. Petrópolis, RJ: Vozes. Série Cadernos de Gestão, v. 1, 2010.

ETEC SYLVIO DE MATTOS CARVALHO. Plano Plurianual de Gestão. Disponível em: <http://www.etecmatao.com.br/ppg/>. Acesso em 30 junho 2015.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

SÃO PAULO. Deliberação CEETEPS nº 003, de 18-7-2013. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

Sobre a importância de educar os educadores

Marília Siqueira Gratão PAGLIONE¹

Qual a importância de educar os educadores? Por que esta prática se faz emergente na atualidade? O que há de errado com os mestres do presente? Através da obra, *Schopenhauer como Educador* (2012), escrita em 1874, é possível notar com Nietzsche a importância dos educadores saberem cultivar a si próprios. Desde a revolução burguesa, a Educação tem sido apropriada pelo Estado e o Mercado, exigindo de nossos mestres uma formação meramente erudita, ou especialista. Assim, a relação do mestre como o criador do próprio pensamento, se encontra cada vez mais desvalorizado dentro das instituições de ensino.

Aparentemente, o título da obra parece ser condizente com esta atitude de imitar um modelo, no caso, Schopenhauer como um verdadeiro de educador. Porém, o que Schopenhauer representa na obra, é justamente esta figura do filósofo desprendido, autêntico e livre, que permite aos seus discípulos serem aquilo que se é. Aqui, não é a sua filosofia que importa, mas a sua relação com a vida.

Vale lembrar que dois anos antes, Nietzsche escreveu a obra *O Nascimento da Tragédia* (1992b), sobre a influência da filosofia de Schopenhauer e da música de Richard Wagner. Porém, esta obra não foi bem recepcionada pelo meio acadêmico alemão. Então, em 1874, o filósofo escreve uma série de conferências, conhecidas como *Considerações Extemporâneas* (2012), entre as quais encontramos *Schopenhauer como educador* (2012). Todos estes escritos apresentam uma oposição ao ensino alemão da época, que segundo Danelon (2001), foi uma resposta de Nietzsche à indiferença em relação à sua primeira obra. O que justifica a figura de Schopenhauer num período de ruptura com o filósofo. Por outro lado, Weber (2011) defende a ideia de que a permanência de Nietzsche na filosofia Schopenhauriana nesta fase não está totalmente interrompida. Podemos encontrar no texto em questão, vários temas afins com Schopenhauer, tais como: a) os seres humanos são naturalmente preguiçosos; b) cada ser humano é único; c) a natureza da educação é aristocrática e seletiva; d) a educação deve libertar; e) o caráter metafísico da educação para a formação do filósofo, do artista e do santo.

Segundo Weber (2011), a ruptura com Schopenhauer viria mesmo, a partir de *Humano Demasiado Humano*, quando Nietzsche passa à uma defesa da ciência, mais especificamente das ciências naturais, a qual se destaca o estudo da fisiologia humana. Esta permitirá uma nova concepção de corpo e vida, que será melhor desenvolvida nas obras do terceiro período. Além disso, “Nietzsche opta por utilizar a teoria do gênio, em que falará sobre o filósofo, o artista e o santo” (WEBER, 2011, p. 162), temas pertinentes à teoria do gênio de Schopenhauer, pelos quais é possível chegar à superação do homem comum, e finalmente afirmarmos a vida em sua plenitude. Logo, Schopenhauer aparece neste momento como um tipo afirmativo a termos como exemplo de educador, e não de sua obra propriamente dita. Isso seria uma imitação erudita, de filisteu, a qual Nietzsche critica em vários momentos de suas obras. Orientar-se, neste

¹ Doutoranda em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, campus de Marília. CEP: 17525-900 – Marília – SP, Brasil. E-mail: posedu@marilia.unesp.br

sentido, significa imitar a natureza criativa, autêntica, afirmativa, assim como foi o desprendimento de Schopenhauer em relação às demandas antinaturais das instituições de ensino, dos costumes e crenças de sua época.

Neste sentido, a educação dos educadores direciona-se à outras dimensões. Diferente da formação atual, que educa para a reprodução de saberes acumulados ao longo de sua formação acadêmica. A educação proposta por Nietzsche é a de cada um educar a si mesmo para tornar-se aquilo que se é. Distantes da demanda do Estado e do Mercado que se apropriam dos saberes dos mestres a um só golpe, selecionados pela tradição filosófica ocidental como importantes à formação erudita e formal; este tipo de formação volta-se ao cultivo de si, à honestidade de formar-se de acordo com aquilo que se é.

Descrição do trabalho desenvolvido

Para entendermos a função de um educador, é preciso entendermos o papel da educação na vida do indivíduo. Segundo Nietzsche (2012), a Educação tem a função de fazer desenvolver culturalmente os tipos raros produzidos pela própria natureza. Temos, portanto, a defesa de uma educação aristocrática, e a ideia de cultura como um cultivo de si. Porém, não é o cultivo de um eu puro e racional, para seguir nos caminhos do autoconhecimento, ou para atingir as metas lançadas pelo Estado ou Mercado na Educação. Embora estes acreditem fazer uso de uma cultura clássica, de um cultivo de si, o que temos é apenas uma carcaça revestida de erudição e formalismos. Os professores, formados segundo esta tradição, também desaprenderam a ser aquilo que se é, para seguir as burocracias institucionais, a obediência aos horários, ao acúmulo de conhecimento, certificados, produções e títulos, que o Estado e o Mercado lhes impôs.

A verdadeira educação dos educadores, de acordo com a obra **Schopenhauer como educador** (2012), assemelha-se à postura de Schopenhauer, ou seja, aquele que foi capaz de se auto educar, vencendo os modelos da tradição, da erudição, das religiões, das demandas do mercado e do Estado. Neste sentido, não é a sua filosofia que importa, mas o seu tipo livre de ser, isso é, desprendido, desarticulador, “responsável por uma profunda crise que levará o indivíduo a assumir a tarefa de autoformação” (WEBER, 2011, p. 144), sem medo de ser aquilo que é. Desta maneira, educar segundo Schopenhauer, significa educar os indivíduos para serem espíritos livres, honestos consigo mesmos. Como? Através da coragem e responsabilidade de viver segundo sua própria lei e medida.

Acontece que não é isso que encontramos nas instituições tradicionais da cultura ocidental. Desde o momento em que o Estado e o Mercado se apropriaram da Educação para atingir os seus interesses, temos educado os nossos alunos e mestres para alcançar os objetivos lançados por eles, a dizer: um cargo público, uma profissão, o ganha pão, a superação das misérias humanas. Fazem isso de duas formas, sintetizadas por Nietzsche assim:

Uma exige que o educador deva imediatamente reconhecer o ponto forte dos seus alunos e dirigir então todas as energias, todas as forças e todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude. A outra máxima quer, ao contrário, que o educador tire partido de todas as forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmoniosa. (NIETZSCHE, 2012, p.167)

Ambas tendências são apresentadas por Nietzsche como contrárias à natureza da Educação, e favoráveis às demandas do Mercado e do Estado. No primeiro caso, procuram uma habilidade no aluno, para aprofundá-lo cada vez mais nesta energia, e no futuro tornar-se um especialista nesta habilidade. No segundo caso, temos o nivelamento das forças, para que estabeleça uma postura de docilidade e obediência a poderes maiores vindo de fora, representados neste caso no poder do Estado.

A insatisfação com este modelo burguês na educação não se restringe à filosofia de Nietzsche. Vários foram os filósofos que se rebelaram na época. Segundo o próprio Nietzsche (2012), estes espíritos inquietos são: Rousseau, Goethe e Schopenhauer. Dentre estes denunciadores, Rousseau é o mais popular, revolucionário, violento, socialista, e defensor dos oprimidos. Também denunciou a antinatureza desta sociedade, mesmo que sendo, segundo Nietzsche, também um antinatural, devido à sua visão de rebanho. Goethe é denunciador contemplativo, que retrata a minoria. Porém, é sedativo das emoções negativas, odeia toda violência, todo salto brusco. É um espectador de grande estilo, conservador e conciliador. Mas é em Schopenhauer, que ele encontra uma profunda intimidade com a afirmação da vida. É este quem se preocupa em responder perguntas assim: Por que é que vivo?; Que lição devo aprender com a vida?; Como me tornei o que sou e por que devo eu sofrer por ser assim?

Schopenhauer representa os tipos ativos, que esgota os contemplativos e apavora as massas rousseaianas. Assim, como apresentar o tipo de Schopenhauer como um ideal que educa? “É possível nos aproximar deste propósito elevado, de maneira que ele nos eduque, elevando tudo em nós?” (NIETZSCHE, 2012, p.205). O efeito desta educação pode ser dois: uns se habituarão a uma dupla orientação, em contradição consigo mesmos, incerto, mais fraco e estéril cada dia; ou renunciar por princípio a participar, e ver como os outros agem. Quando não consegue realizar qualquer dever; as naturezas fortes se rompem, e as fracas afundam na preguiça contemplativa. A preguiça então, subjuga os educadores à animalidade, seja ao Estado, à ciência, ao dinheiro, à pressa, ou à fuga de si mesmo. A preguiça faz com que ficamos afastados com a interiorização, de ouvir aquilo que cada momento da vida tem a nos dizer. Pois este dizer requer reflexão, coragem e disposição fisiológica, exigências contrárias da preguiça e da fraqueza. Um espírito cansado não suporta indispor-se. Por isso, teme a solidão.

O papel da educação, portanto, é fazer desabrochar os homens ativos, mesmo que estes sejam parte de uma minoria. Segundo Nietzsche (2012), a própria natureza está sempre a favor do mais fecundo, complexo, poderoso, incomum, superior; e assim deveria ser o papel da educação. Pois os grandes homens precisam de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Caso contrário tornam-se infértidos, assim como uma semente em solo seco. Mas será que é somente a preguiça que impede os homens tornarem-se aquilo que são?

Nietzsche (2012) aponta o Estado democrático e o Mercado de trabalho, com aquela ânsia de querer educar a todos, para tirá-los da miséria, e lhes proporcionar o mínimo de preparo para adentrarem no mercado de trabalho, na vida social, ou em uma universidade, como se a Educação fosse um instrumento para o lucro, a produção e a felicidade. O importante passa a ser a supressão das necessidades, e não o desenvolvimento do gênio.

A cultura passa a ser relacionada ao lucro e ao ganha pão. A educação forma os eruditos e os especialistas dentro das escolas, com suas linguagens rebuscadas, e seus repertórios lotados de conhecimentos alheios, e acreditam estar com isso formando indivíduos cultos. Porém este excesso de conhecimento, é frio, miserável, fieis aos

mestres e guias. Não é o conhecimento que importa, mas as gratificações, o ganha pão, o respeito e medo dos colegas. Acreditam ser servidores da verdade, se comportando como extra-humanos na busca de um conhecimento puro. Mas na realidade, ele é infecundo, e sente raiva do gênio. É preguiçoso e não tem sensibilidade para a angustia do gênio. Mas ele é saudado pelo Estado e pelo Comércio. Pois aparenta educar para a formação do indivíduo culto, através da linguagem erudita, que no fundo não passa de uma pseudocultura.

Para resgatarmos novamente a função da educação, seria preciso, segundo Nietzsche (2012), romper com a insanidade da natureza humana atual; um mundo coberto de tolices; dogmas religiosos; progresso; cultura geral; nacionalismo; Estado moderno. O verdadeiro educador não se resume a ordem burocrática estabelecida pelo Estado. Este incentiva um certo número de filósofos especialistas para trabalharem com eles através dos títulos, da pontuação produtiva, mediante a demanda nas instituições, dando a impressão de saber quem são os bons e os maus filósofos. Ele quem tem a autoridade sobre os professores-filósofos. Eles obrigam os escolhidos a ficarem em determinados lugares, com horários fixos, cheios de burocracias e a cumprirem papéis que não é do educador filósofo. Está comprometido a falar em público sobre assuntos fixados previamente. Até porque está sempre pronto a dar resposta segundo algum mestre ou guia. Aqui ele não é o pensador, e sim o reproduzidor de pensamentos alheios. É o erudito. Neste caso, nunca alguém poderá dizer deste professor: este é um bom filósofo, e sim este é um bom especialista, historiador da filosofia, um bom filólogo. Afinal, o que importa aos nossos estudantes a história da filosofia? “(...) os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seu pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar.” (NIETZSCHE, 2012, p.249) Aquela filosofia que se propõem na vivência nunca foi ensinada nas universidades.

E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! (NIETZSCHE, 2012, p.249)

Um ensino de filosofia desta espécie só distancia o estudante da filosofia. E não seria este o interesse do Estado? O que vemos, afinal, não é uma impossibilidade do surgimento do gênio? A filosofia universitária se afundou num desprezo geral à formação do filósofo. O interesse do Estado nas Universidades é formar cidadãos úteis e devotos. Não promovem a cultura superior, não orientam autenticamente; desprezam os estudos linguísticos; menosprezam a antiguidade clássica. O que fazer? Segundo Nietzsche (2012), é preciso que surja fora das universidades um tribunal que julgue as instituições, a educação que elas ministram. Ela mesma poderia ser, sem o poder do Estado, sem honrarias, elas mesmas.

Mas isso não seria o fim do Estado na Educação? Seria. Por outro lado, seria também a abertura ao nascimento de novos filósofos. E por que isto é mais importante do que a conservação do Estado ou de uma Universidade? Para o resgate da ética, da liberdade de ser aquilo que se é. E por que isso é visto como um perigo à sociedade? Porque os verdadeiros pensadores são perigosos. Os pensadores acadêmicos são inofensivos, uma vez que devem obediência aos seus superiores. Mas também, a filosofia universitária não comove ninguém, uma vez que suas indagações estão distantes do pensamento sobre a própria vida. Não se questionam sobre o valor mais

elevado e profundo da existência. Nem indagam como poderiam desperdiçar menos energia a favor de teorias e conceitos alheios que muitas vezes possuem pouca relação com a existência.

Sendo assim, qual seria a função dos educadores? Guiar os alunos para serem eles mesmos o seu próprio orientador. Neste sentido que Schopenhauer é um verdadeiro educador. Desapegado das castas acadêmicas, e do Estado, não temia entrar em contradição com a ordem existente, pois respeitava o que trazia em si mesmo. Arriscou-se em ser mal lido, mal interpretado, e queria apenas ser leal consigo mesmo, diferente da maioria que busca uma carreira fácil, honra e reconhecimento.

Por outro lado, Nietzsche (2012) não despreza as escolas. Os gênios precisam de estabelecimentos de ensino, a começar pelo primário; passando pelo ginásio até a universidade. Até os 15 anos a educação pode ser igual para todos, sem preceptor, mas com os pais e os mais velhos educando e orientado. Seguir-se-ia a esta fase as escolas privadas para mostrar a realidade do mundo de um lado; e as técnicas ao ensino profissionalizante, do outro. A universidade, seria um momento de entrar em contato com a cultura superior, com mestres maduros e cultivados. Ali, os mestres educariam uns aos outros, fundamentados na filosofia, na arte e no helenismo, mostrando que a vida é uma obra de arte que a própria natureza determina, e que pode ser desenvolvida através do cultivo de si. Este estágio não é para todos, mas àqueles que tem afinidade com a cultura. Por isso, não há desprezo de Nietzsche às outras formas de educação, como o ensino profissionalizante; e as que mostram a realidade do mundo.

O problema, portanto, está na falta de um espaço à formação do gênio, ou seja, para a tarefa incessante do cultivo de si; de adquirir uma capacidade crítica pessoal e uma capacidade de pensar por si mesmo; aprender a ver com paciência e calma; dominar o instinto do saber a qualquer preço, selecionando aquilo que puder viver; abominar tudo aquilo que instrui sem aumentar ou estimular a atividade; manter uma postura artística diante da existência, trabalhando como artista a obra cotidiana; procedendo de modo que os falsos caminhos, os erros, as ilusões, as paixões, as esperanças possam conduzir a um único objetivo – a educação de si próprio; formar para ser aquilo que se é, sem um ideal a ser seguido. Então, qual é o papel do educador? Nas palavras de Dias (2003), temos:

Sua meta é, sobretudo, conduzir o ser humano em direção à sua própria humanização, tornar-se um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar a reflexão e o discernimento pessoal indispensável para que os indivíduos não percam de vista uma educação superior. (2003, p.23)

Educar, portanto, é uma tarefa difícil. É um convite constante ao humano para “participar de maneira renovada na ordem do mundo, construir sua própria singularidade, organizar uma rede de referências que o ajude a se moldar na criação de si mesmo.” (DIAS, 2003). Distantes dos interesses do Estado ou do Mercado; o mestre com seu pensamento único e sistematizado em suas experiências, deixa livre o terreno para que o aluno ao fazer-se, aprenda a tornar-se aquilo que se é.

Conclusão

Por meio do presente trabalho, pudemos apontar que as demandas que se apropriam da Educação Ocidental atual, não são suficientes para a formação do educador, e sim à formação de servidores públicos, ou outros profissionais oferecidos pela demanda do Mercado. Uma educação verdadeira só seria possível, ao olhar de Nietzsche, se a Educação voltasse a ter a sua independência, assim como era na cultura clássica grega. Onde o Estado, o Mercado e a Ciência, não seriam os norteadores do ensino. Pois os interesses democrático do Estado – de tentar rebaixar a formação dos sábios à grande massa; ou do Mercado, ao tentar estender o máximo possível de conhecimentos, para o aumento da produtividade e consumo; e da Ciência, que busca o conhecimento em favor da verdade absoluta, além de não serem absolutos ao ponto de defenderem à submissão da Educação à eles, não fazem parte da natureza educacional.

Uma vez entendido a natureza aristocrática da educação, estamos livres da massificação do saber, ou do conhecimento como um luxo. A honestidade consigo mesmo, nestes termos, torna-se possível. Mesmo que atenda um número restrito de pessoas, a Educação é um instrumento da natureza, para fazer desenvolver estes tipos orgânicos nascidos para o florescimento da sabedoria, e nada mais.

Isto não significa um desprezo às escolas profissionalizantes, ou técnicas. O problema é que todas estão voltadas para este mesmo fim, não havendo um estabelecimento que forme o indivíduo culto. Este, sem nenhum guia, acaba tendo que lutar sozinho por algum espaço para exercer a sua voz, e expressar as suas criações. Não que ele tenha necessidade disso, mas ele tem necessidade de ser aquilo que é.

O que temos afinal ? Uma educação que ensina apenas para o lucro e o ganha pão. Que sabedoria se cria nas escolas? É apenas uma reprodução do pensamento do sábio, aquele que teve que lutar as duras penas para que seu pensamento fosse frutificado. Ao considerar tais denúncias, Nietzsche recorre à própria necessidade de educar os educadores. Em *Schopenhauer como Educador* (2012), temos a função verdadeira do que é ser um mestre. Não é pelo excesso de história nos Ginásios e Universidades que o homem culto se cria. A história é importante, mas o seu excesso acaba afastando os alunos do gosto pela filosofia. Ao precisar decorar um monte de sistemas complexos, muitas vezes sem relação com suas vidas, mas sim para realizar os exames, avaliações escolares, são impedidos de filosofar por si mesmos, além de não serem ensinados e nem orientados para isso.

Esse excesso de história é uma método fácil aos professores. Eles também não sabem pensar por si próprios. Também são reflexos dessa má formação. Logo, temos o desenvolvimento de especialistas, que sabem tudo sobre o seu mestre, e nada sobre si mesmo.

Falta um ensino da língua materna para aprenderem a ler como artistas antes de escreverem com originalidade. Acabar com a ilusão de liberdade acadêmica, o excesso de história, professores mal formados e desinteressados, que só sabem reprimir a criatividade dos alunos, torna-los inseguros, limitados, o que compromete inclusive a sua formação. Assim, é natural que eles se sintam solitários, deslocados e massacrados por este sistema.

Cabe a nós privilegiarmos uma Educação do tipo gênio, sem, entretanto, ver nisso um novo ideal a ser seguido para a afirmação da vida de todos os indivíduos. Pois a natureza seleciona um número restrito de tipos raros, que precisam ser desenvolvidos pela educação. Recusando os interesses Institucionais, dos valores científicos, democráticos e econômicos tradicionais, deparamo-nos com a possibilidade de tornarmos aquilo que somos, ou seja, uma constante novidade.

Referência

- CÂNDIDO, Antônio. O portador. In: NIETZSCHE, F. Obras incompletas vol. II. Posfácio. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DANELON, Márcio. Nietzsche Educador: Uma leitura de Schopenhauer como educador. Perspectiva. Florianópolis, v.19, n.2, p. 405-424, jul./dez.2001
- DELEUZE, Gilles. Nietzsche. Lisboa: Ed. 70, 1981.
- _____. Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DIAS, Rosa. Nietzsche, vida como obra de arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. Nietzsche educador. São Paulo: Scipione, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio e Janeiro: Geral, 1982.
- _____. História da sexualidade, 3: O cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- GIACOIA, O. Nietzsche. São Paulo. Publifolha, 2000.
- MACHADO, Roberto. Nietzsche e o renascimento do trágico. In.: Revista Kritérion. Vol.46, no 112, Belo Horizonte. Dec, 2005
- MARQUES, Antonio. Sujeito e perspectivismo. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- _____. A filosofia perspectivista de Nietzsche. São Paulo: Discurso, 2003.
- MARTON, Scarlett. Nietzsche, a transvaloração dos Valores. São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Por uma filosofia dionisíaca. In.: Revista Kriterion, Belo Horizonte, vol.89, p. 12, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo: Como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- _____. Escritos sobre Educação. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. O Nascimento da tragédia ou Helenismo e Pessimismo. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992b.
- ONATE, Alberto Marcos. Entre eu e si ou A questão do humano na filosofia de Nietzsche. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003,
- SCHOPENHAUER, Artur. O Mundo como Vontade e Representação. Trad. Jair Barbosa. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- WEBER, José Fernandes. Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche. Londrina, editora Eduel, 2011.

O materialismo histórico dialético enquanto método de pesquisa em educação

Marlei DAMBROS¹

Priscilla ROMANO²

Lidiane Tania Ronsoni MAIER³

Lucélia PERON⁴

O movimento contínuo de busca pelo conhecimento levou o ser humano a questionar o cotidiano nas diferentes formas de expressão do homem e do seu entorno; buscando melhorias e esclarecimentos, ações muitas vezes permeadas por investigação, dúvida, pesquisa. A cientificidade de tal ato, bem como os métodos e pressupostos teóricos que orientam o pesquisador foram se desenhando ao longo da história, seguindo diferentes perspectivas teóricas.

Por meio de bases teóricas, pretende-se suscitar questões relevantes acerca da pesquisa, e como esta fundamentação se reflete na intencionalidade do pesquisador, desde a escolha do campo, da definição de abrangência, do método, dos instrumentos e da análise do objeto investigado. O movimento promovido pelo ato da pesquisa, que surge para, além de promover a ampliação do conhecimento, dar uma base de entendimento sobre uma determinada realidade e, a partir disso, transformá-la. Busca-se evidenciar o materialismo histórico dialético como uma das possíveis abordagens de interpretação da realidade, destacando sua relevância e contribuição para as pesquisas em educação.

A intencionalidade do trabalho é destacar o método dialético como possibilidade de reflexão crítica da sociedade, enquanto uma concepção de pesquisa que se materializa no modo de conceber os objetos de investigação, nas problematizações elaboradas, como também, na solução das mesmas, via caminhos metodológicos que pode estar colocado a serviço da pesquisa para que a realidade educacional pressuposta possa ser superada.

O ato da pesquisa

O termo “pesquisa” tem sido utilizado com certa frequência nos mais diversos lugares, por diferentes sujeitos, nas múltiplas possibilidades da vida social. No entanto, de que decorre a pesquisa? Gatti (2007) afirma que o ato da pesquisa surge pela necessidade de obtermos conhecimento sobre algo. Para Gamboa (2007), toda pesquisa emerge de uma necessidade transformada em problema que pretende ser investigado,

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. marlei.dambros@uffs.edu.br

² Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. priscilla.romano@uffs.edu.br

³ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. lidiane.maier@uffs.edu.br

⁴ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. UFFS. 89802-112. Chapecó-SC- Brasil. lucelia.peron@uffs.edu.br

para qual, segundo o autor, não temos respostas válidas e pertinentes nos saberes acumulados. Apesar da diversidade de opiniões acerca do problema e alguns saberes relacionados a ele, um problema de pesquisa surge com conflitos, crises, necessidades e dúvidas concretas (situadas, datadas). O autor aponta para a necessidade de localizarmos o campo problemático, considerando as dimensões de espaço, tempo e movimento – ao que ele denomina “situação problema”.

Em Gil (1999, p. 42), a pesquisa é referida como um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos [...]”; neste viés a pesquisa assume um caráter pragmático. Para Demo (1996, p. 34), a pesquisa é considerada uma atitude, um “[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

De qualquer modo, as pesquisas provêm essencialmente da inquietação diante de algum tema; buscando respaldar uma opinião, afirmação, modo de pensamento ou ampliar conhecimentos. Passa a ser entendida como um conjunto de ações propostas diante de uma problemática que ainda não possui informações para solucioná-la. Neste sentido, segundo Gatti (2002) o ato da pesquisa não pode se restringir a atividades de consulta, a uma elaboração simples ou a mera coleta de informações.

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...] o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10).

Este enfoque circunscrito, da autora, nos remete à percepção da pesquisa como ciência, pressupondo a necessidade de elaboração de um universo de conhecimentos que possibilitará a apreensão aprofundada daquilo que, antes, se apresentava obscuro. O ato da pesquisa como ciência pretende estabelecer referências que permitam elaborar uma compreensão mais aproximada da natureza, do humano, das diversas relações.

O método materialista histórico-dialético de fundamentos marxistas caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade e sua forma de organização social e histórica. Esse contexto reflexivo propõe-se também a contribuir teórica e metodologicamente para a realidade da pesquisa educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Elementos teórico-filosóficos que sustentam o materialismo histórico

O ponto de partida de toda a filosofia é a existência do homem no mundo, suas relações, ações, sejam positivas ou negativas, conscientes ou inconscientes. O que quer que ele faça demarca um modo de existência neste universo; pelo simples fato de existir, ele já está em relação com o mundo, antes mesmo de este considerá-lo objeto de investigação, de afirmar ou negar sua prática de intelectualidade (KOSSIK, 1976).

Compreender a relação sujeito-objeto e como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida parece ter sido uma das preocupações centrais dos estudos históricos e filosóficos. Filosofia é essencialmente pesquisa (KOSSIK 1976).

Discutir paradigmas de interpretação da realidade e o próprio processo educacional exige situar a relação sujeito-objeto e a posição do homem no mundo. É importante destacar que o conceito de dialética surge muito anteriormente à existência de Marx. “[...] a palavra 'dialética' vem do grego. O prefixo 'dia' dá ideia de reciprocidade ou de troca: *dialegein* é trocar palavras ou razões, conversar ou discutir. Daí o substantivo *dialectike*: 'a arte da discussão’”(FOULQUIÉ, 1979, p. 9).

O conceito de “dialética” foi utilizado por diferentes enfoques filosóficos, assumindo em cada um deles uma significação diferenciada. Dentre os filósofos, Sócrates utilizou-se do conceito da dialética para desenvolver sua filosofia. Platão incorporou abundantemente a dialética em seus diálogos, partindo da decomposição e investigação racional do conceito para a síntese, na busca infinita pela verdade; para ele, o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Para Heráclito, o mais antigo, a conversa existe somente entre os diferentes; a diferença é constituidora da contrariedade e do conflito, tudo está em transformação. Este já entendia que a lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como contraditória; “[...] tudo muda tão rapidamente, dizia ele, que não é possível banhar-se duas vezes num mesmo rio: na segunda vez o rio não será mais o mesmo e nós mesmos já teremos mudado.” (GADOTTI, 1983, p. 16). Parmênides, que foi posteriormente questionado por Heráclito, sustentava que o movimento é uma ilusão e que a realidade é imutável, criando o princípio de identidade. Aristóteles, por sua vez, seguiu a mesma lógica da realidade estática, estabelecendo a fixação do ser; a lógica aristotélica prevaleceu desde a Antiguidade até o fim da Idade Média baseada em conjeturas, debates e demonstrações (KONDER, 1981; TEIXEIRA, 2005).

É com Hegel, anos mais tarde, que a dialética ressurgiu na condição de objeto de estudo da filosofia, partindo inclusive dos pressupostos kantianos (TEIXEIRA, 2005). “[...] Hegel concordava com Kant num ponto essencial: no reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade” (KONDER, 1981, p. 22). Hegel elaborou a dialética como método, através do princípio da contraditoriedade, afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso, Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (PIRES, 1996).

A concepção dialética marxista é um método que o filósofo alemão Karl Marx chamou de materialismo histórico e cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Marx constrói uma dialética materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana. Buscou na epistemologia um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava a ir além das posições de Hegel no que dizia respeito à dialética, característica que lhe conferiu um caráter materialista e histórico.

No pensamento marxista, o importante é descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa em entender detalhadamente o que envolve o problema pesquisado. Para Marx, essa interpretação foi possível através da ressignificação da teoria dialética de Hegel, partindo de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações. Ao contrário do método especulativo, próprio da dialética hegeliana, e do empirismo imediato, o método dialético de Marx tem como sujeito o próprio real.

A teoria materialista histórico-dialética sustenta que o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis (FRIGOTTO, 2010). Ao contrário de Hegel, que aborda a dialética sob o ponto de vista idealista, Marx compreende que o mundo dos homens exige sua materialização; explica que os homens se organizam na sociedade para a

produção e reprodução da vida, o que configura o caráter material desse sujeito, e o caráter histórico se dá através da constituição da história. É a partir disso que Marx desenvolve o método que pode ser melhor explicado na sua aplicação das análises econômicas, apresentadas por meio de uma das suas mais importantes obras: *O Capital* (FRIGOTTO, 1989).

A partir da dialética de Marx, entender o método é instrumentalizar-se para uma possibilidade de compreensão e apreensão da realidade educacional que se apresenta como um dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade como um todo. É inserir-se no movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, desvendar as leis fundamentais que estruturam a forma organizacional dos sujeitos durante a história da humanidade. “[...] a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2006, p. 20).

Para Teixeira (2005, p. 76) “[...] no materialismo dialético, o concreto no pensamento é uma síntese de múltiplas determinações, sendo que o ponto de partida é o conhecimento empírico e o ponto de chegada é o concreto pensado”. Esse pensamento move-se a partir da reflexão sobre a realidade empírica e, por meio de abstrações, aprofundamentos teóricos, pretende-se chegar ao concreto passando por compreensões mais elaboradas. Parte-se do real empírico para o real pensado, culminando em reflexões mais complexas da realidade. O método dialético não descarta a lógica formal, mas se desfaz dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. No geral, esse movimento que progride da abstratividade à concreticidade ocorre da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e desta para o fenômeno; do objeto para o sujeito e deste para o objeto; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade. Esse processo é a dialética da totalidade concreta, em que a realidade idealmente se reproduz em todos os planos e dimensões (KOSIK, 1976).

Para Cury (1989, p. 23) “[...] a essência, chamada também de coisa em si, é o objeto da dialética”. O autor nos explica que a essência não se manifesta imediatamente ao sujeito, porque a compreensão da essência e do fenômeno exige esforço, e a ciência seria supérflua se esses não fossem contraditórios.

Corroborando, Frigotto (2010) afirma que a dialética é atributo da realidade e não do pensamento. Concorda com Kosik (1976) que a dialética trata da coisa em si, e que esta não se manifesta imediatamente ao homem, Frigotto (2010) afirma que é necessário não só um esforço, mas um *detour*, para não confundir o real e suas contradições, conflitos e antagonismos, de modo a aprender com o movimento do pensamento de forma mais completa possível.

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. (FRIGOTTO, 2006, p. 79-80).

Entender a contribuição do materialismo dialético como uma possibilidade de reflexão das práticas de pesquisa educacional implica, pois, olhar para o objeto de estudo considerando seu contexto empírico, abstrato e concreto. Significa dizer que a

análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação (empírica) para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender o fenômeno observado (concreto pensado). Quanto mais investigarmos e conhecermos sobre o empírico, mais próximo estaremos da compreensão do objeto. Implica dizer, assim, que a dialética, para ser materialista, situa-se no plano da realidade, no plano histórico, através de relações contraditórias, de leis de construção, das transformações, ou seja, o fenômeno ou objeto estudado deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda na sua totalidade (GADOTTI, 2006).

A perspectiva dialética de pesquisa exige esforço reflexivo e análise crítica da realidade. Para tanto, a atividade prática social dos sujeitos históricos e concretos é o ponto de partida do conhecimento; para o pensamento marxista, a materialidade histórica pode ser compreendida a partir da categoria do trabalho. É preciso considerar que o conceito de “trabalho” em Marx não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na ideia de ocupação. Um conceito econômico, o conceito filosófico de trabalho como aspecto central é a forma mais completa possível de se pensar o trabalho como atividade vital, pela qual o ser humano garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida. O trabalho é a categoria central de análise materialista histórica dos homens por ser a forma mais simples e objetiva que eles desenvolveram para se organizar em sociedade (KOSSIK, 1976; FRIGOTTO, 1989).

Na organização da sociedade através do sistema capitalista, o trabalho, considerado atividade vital e humanizadora, é explorado configurando-se em um processo de alienação. Através da exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, havendo uma quebra na possibilidade de promover a humanização (CURY, 1989; FRIGOTTO, 1989). Esse movimento contraditório de humanização e alienação envolve diretamente a educação, esta podendo ser dimensionada para humanizar ou alienar. Ao pensar a pesquisa em educação com princípios dialéticos, não se pode pensar na pesquisa voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento do trabalhador – a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla, humanizadora.

Contribuições do materialismo histórico à pesquisa em educação

O entendimento sobre a pesquisa orientada pelos princípios da dialética pressupõe a necessidade de constantes indagações acerca do sentido histórico, social, político e técnico das pesquisas; não existe um método alheio à realidade. A postura materialista histórica, em sua análise consciente, não se limita a aprender um rol de categorias e conceitos em caráter discursivo; compreende uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar os fundamentos da realidade a ser investigada, da exposição orgânica dos avanços e das novas sínteses no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010).

Conforme Gamboa (2007) as abordagens de pesquisa fundamentadas no materialismo dialético concebem o homem como ser social e histórico que, apesar de apresentar determinações dos contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Deste modo a pesquisa (educacional) é antes de tudo um processo mobilizado para e pela emancipação do homem como sujeito histórico (DEMO, 1996), e por isso mesmo é considerada como princípio científico e educativo que se desdobra para além de conhecimentos determinantes, assumindo uma

postura de busca permanente, onde o conhecimento não é terminal nem tem caráter dogmático, mas é inacabado, é aproximado.

As abordagens metodológicas do materialismo dialético possibilitam a pesquisa em educação apreender os aspectos múltiplos, variáveis e contraditórios da realidade, relacionando-os ao pensamento, compreendendo, assim, as determinações mais gerais que permitem investigar os fenômenos ou representações que constituem o objeto de estudo, estabelecendo análises nas diferentes categorias. A perspectiva de investigação a partir do materialismo histórico dialético “[...] busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança” (GAMBOA, 2007, p. 173). Sendo assim que o materialismo histórico dialético concebe o conhecimento como algo construído na e pela práxis, no movimento do pensamento e da ação.

Colocado a serviço da pesquisa, orienta o fazer acadêmico, para que a realidade educacional pressuposta possa ser superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios movimentos. Procurou-se contribuir para que *cada um perceba o princípio da contraditoriedade da realidade histórica em suas relações nesta sociedade; não apenas para constatação da situação histórica, mas, principalmente, como forma de intervenção, no sentido de mudança.*

Considerações finais

O ato de pesquisar potencializa no sujeito sua atitude emancipatória, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e de compreensão do mundo. A atitude científica, a pesquisa, além de buscar validar resultados ancorados em métodos científicos, eleva o sujeito a uma condição de constante reflexão diante de sua realidade concreta.

A pesquisa na perspectiva dialética marxista exige do pesquisador um contínuo esforço reflexivo da realidade, para, a partir da reflexão sobre o real empírico e, por meio de abstrações, aprofundamentos teóricos chegar ao real pensado concreto, com elaborações mais complexas da realidade.

O materialismo dialético como possibilidade de análise crítica da sociedade é um importante instrumento metodológico que contribuiu significativamente para as pesquisas em educação, pois, ao partir da *dimensão concreta da existência humana, propõe uma lógica humanista e existencial, centrada no compromisso ético da superação das condições de exploração, que caracterizam as relações no modo de produção capitalista. Os anseios elevados pelos princípios dialéticos instigam no sujeito a condição de protagonista de sua própria história e da sociedade, encorajando-o a perceber a contraditoriedade existente nas relações sociais; repercutindo, deste modo, incitações de mudança.*

Referências

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, 1989.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: SIMPÓSIO SOBRE DIFERENTES ENFOQUES TEÓRICOS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA. Vitória, 1987. p. 71-90.

FOULQUIÉ, Paul. A dialética. [S.l.]: Europa América, 1979. (Coleção Saber). Traduzido por Luis A. Caeiro.

Gamboa, Sílvio Sánchez. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: _____. A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

KONDER, Leandro. Hegel, o que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

_____. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos, 2).

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico Dialético e a Educação. São Paulo: Unesp, ago. 1997. (Texto extraído e adaptado de Interface-Comunicação, Saúde, Educação).

TEIXEIRA, Edival. Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico Cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

Música e meio ambiente: o que dizem os estudos sobre o tema

Moniele Rocha De SOUZA¹

O objetivo deste artigo é expor um panorama sobre o tema Educação Musical e Educação Ambiental no contexto escolar, partindo de concepções de autores de ambas as áreas no foco da inovação curricular, por meio da criação de propostas para o ensino de música que contemplem as questões ambientais para a sensibilização ambiental. Para tanto, serão apresentadas algumas reflexões advindas da revisão de literatura e de estudos das áreas de Educação Ambiental e Educação Musical, que abordam a temática, realizada por uma pesquisa de Mestrado².

Atualmente vivemos uma crise ambiental desencadeada, em grande parte, pelo padrão vigente de desenvolvimento econômico patrocinado, por muitas sociedades do século XVIII, desde a Revolução Industrial. Em vista dos modelos de produção das indústrias e o consumismo desenfreado é que os problemas ambientais, muitas vezes, avançam em dimensão global. Soffiati (2005), aponta como consequências conhecidas o efeito estufa; a abertura da camada de ozônio; a chuva ácida; a depleção dos recursos não renováveis; a poluição atmosférica; do solo; da água e a destruição de ecossistemas nativos. Dessa forma, a Educação Ambiental (EA), destaca-se como um processo capaz de promover condições, para que os indivíduos junto da sociedade do qual se inserem, considerem ações em prol de uma relação mais harmoniosa com o Meio Ambiente. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental é aprovada em 1999 pela Lei nº 9.795, instituindo-a de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Contudo, com a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, percebe-se que é possível a presença da EA em todos os níveis de ensino da Educação Básica, oportunizando ações práticas e de inovação curricular com o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, o currículo escolar deve contemplar o tema Meio Ambiente, uma vez que as práticas de EA são de grande relevância para a elaboração de propostas mais críticas e efetivas acerca das questões ambientais.

Educação ambiental e educação musical

A Educação Ambiental é vista como um processo de ensino-aprendizagem, que de acordo com Philippi e Pelicioni (2002), almeja o exercício da cidadania, política e responsabilidade social. A transversalidade do tema Meio Ambiente é uma das características da Educação Ambiental, apontada por Marcatto (2002) e pode ser

¹ Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. CEP 14800-901. Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: moniele_ufscar@yahoo.com.br

² A pesquisa de mestrado ocorreu sob a orientação da professora Dr^a Maria Cristina de Senzi Zancul, professora assistente doutora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e também Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de professores e práticas pedagógicas em ensino de ciências e educação ambiental (ECiEA).

proposta como recomendam os PCN (BRASIL, 1998). Conforme o documento, o tema pode ser trabalhando pelo docente juntamente as demais disciplinas do currículo escolar, partindo de suas características próprias, em vista das várias possibilidades para a abordagem das questões de Meio Ambiente. Guimarães (2004), ressalta que a Educação Ambiental crítica é capaz de mobilizar a realidade, por meio da intervenção nas questões ambientais por um processo educativo. O autor ainda menciona que esse processo compreende o exercício de professores e alunos, de maneira a contribuir para a concretização de uma cidadania ativa. Segundo Tavares, Brandão e Schmidt (2009, p. 192), “[...] a atenção às necessidades da natureza humana, estimulando sensibilidades, afetividades, capacidades de imaginação e de criação, possibilitando, assim, o despertar para a essência ética do ser humano”, estão entre os compromissos da Educação Ambiental.

A disciplina de Arte, por meio do conteúdo de música, diante a concepção de transversalidade, conforme propõem os PCN (Brasil, 1998), pode ser viável para o trabalho e desenvolvimento da Educação Ambiental. Carvalho (2006) indica que a relação entre produção científica e produção artística, além de ser instigante merece a devida atenção nos projetos de Educação Ambiental. Alguns autores da Educação ambiental como Carvalho (2006) e Bonotto (2008) abordam o tema da EA com relação a estética e como a apreciação estética pode colaborar para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Bonotto (2008) percebe a relevância da inclusão dos aspectos estéticos do Meio Ambiente, uma vez que “[...] trata-se da valorização da estética da educação ambiental”. (BONOTTO, 2008, p. 299). No campo da estética da Educação Ambiental, Carvalho (2006), aponta três dimensões conhecimento, valores (éticos e estéticos) e participação política. A primeira condiz a "natureza dos conhecimentos" relacionados aos trabalhos pedagógicos; a segunda dimensão indica os "valores éticos e estéticos" que envolvem a questão da natureza; já a terceira dimensão articula a "dimensão política". Segundo o autor, tais dimensões que se completam e se articulam entre si.

A educação musical na perspectiva das questões ambientais

O conceito de paisagem sonora, bem como reflexões acerca dos sons ambientais e também sobre a forma que os mesmos afetam a vida do ser humano são abordados por autores da Educação Musical como Schafer (2001), Schafer (2011) e Fonterrada (2004). Os autores refletem sobre os temas ambientais, a partir de sua relação com a linguagem musical.

Murray Schafer é considerado o pioneiro na área da pesquisa sonora, por meio da iniciativa de estudos sobre a criação de paisagens sonoras pelo ser humano. A expressão *soundscape*, utilizada pelo autor em sua obra, trata-se de um neologismo criado por ele e que tem sido traduzido nos países latinos por “paisagem sonora”. A partir da definição dada pelo autor sobre a paisagem sonora, nota-se que a mesma relaciona-se a percepção de sons que compreendem o ambiente. Para Schafer (2001), “Uma paisagem sonora consiste em eventos *ouvidos* e não em objetos *vistos*”. (SCAFER, 2001, p. 24).

Schafer (2001) refere-se ao meio ambiente focando o que ele denomina paisagem sonora, ou seja, relação com os diferentes sons encontrados no ambiente. Para o autor, de acordo com as características dos sons é que se pode indicar como se desenvolve o meio ambiente de cada paisagem sonora. Schafer salienta que o que vemos e ouvimos são desde sons de zumbidos de insetos até os sons de uma estrada de ferro, utilizados em composições musicais. Corroborando, assim, o pensamento de que

os sons ambientais tem forte influência na criação musical, para o autor “[...] no decorrer da história da produção de sons, a música e o ambiente têm legado numerosos efeitos um ao outro e a era moderna nos fornece exemplos notáveis”. (SCHAFER, 2001, p. 163).

Na obra “Afinação do Mundo”, Schafer revela como a paisagem sonora evoluiu no decorrer da história até o ano de 1975. Discute, ainda, como as alterações por que passou podem ter afetado o comportamento humano. Para Schafer é fundamental que o ser humano atente-se à escuta paisagem sonora, de forma cuidadosa e crítica, por isso, ressalta que “[...] muito dos sons em extinção são sons da natureza, dos quais as pessoas cada vez mais se alienam”. (SCHAFER, 2001, p. 12). O autor indica ser essencial que passemos a ouvir com mais cuidado e criticamente a “nova paisagem sonora do mundo moderno”, considerando que somente por meio da escuta somos capazes de resolver problemas relacionados a poluição sonora. Nesse sentido, cita que a clariaudiência (limpeza de ouvidos) nas escolas pode suprimir os exames audiométricos nas fábricas. “Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a paisagem sonora para melhorá-la esteticamente - o que deve interessar a todos os professores contemporâneos”. (Schafer, 2001, p. 2). Segundo Schafer (2001), o ambiente acústico de uma sociedade pode ser o indicador de suas condições sociais e aspectos a respeito da evolução dessa sociedade. Desse modo é possível refletir em ações de Educação Ambiental, a partir da identificação das diferentes paisagens sonoras, assim como indica Schafer (2001) diante a perspectiva de educar a sociedade a construção de novos valores que busque transformar a interação humana com o meio ambiente.

Com relação a poluição sonora, o referido autor menciona que ela pode ser trabalhada através da percepção atenta dos sons que cercam as diferentes paisagens sonoras de um ambiente. Afirma, ainda, que a educação pode colaborar para isso, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em ampliar a escuta de modo crítico e sensível.

Na obra de Schafer percebe-se o objetivo do autor no estudo estético e musical da paisagem sonora, pois além da preocupação com a poluição sonora, nota-se a ênfase na estética da paisagem sonora e no seu impacto na vida humana. Apesar da obra do autor tratar dos sons ambientais, pelo viés da paisagem sonora, sua obra não faz referência à Educação Ambiental e à discussão do Meio Ambiente em si. Porém, o conteúdo expresso em sua obra relacionado a paisagem sonora permite a associação de tal paisagem ao desenvolvimento de questões ambientais, por meio de propostas de educação musical.

Fonterrada (2004), por influências da epistemologia da paisagem sonora de Schafer (2001), discorre sobre reflexões acerca da música e o meio ambiente, no contexto da poluição sonora divulgando o conceito de ecologia sonora ou ecologia acústica. Para a autora, nossa sociedade atualmente muitas vezes se mostra alheia à discussão das questões ambientais, colaborando para a continuação da crise que vivenciamos.

A autora destaca a importância da abordagem da questão do ruído ambiental e da poluição sonora, em vista dos efeitos sobre a saúde e a qualidade de vida do ser humano. Fonterrada (2004) reflete que a paisagem sonora exerce forte influência no ser humano e por isso tal influência necessita de compreensão ampla, que ultrapasse as questões legais e de saúde. Afirma também que é preciso um olhar atento para os “aspectos políticos, econômicos, educacionais, culturais, sociais e artísticos. A questão é complexa e só pode ser convenientemente abordada num esforço interdisciplinar.” (FONTEERRADA, p. 46, 2004). Na concepção da autora, a interdisciplinariedade é um

caminho para o desenvolvimento da escuta crítica e consciente da paisagem sonora e de seus impactos na vida humana. Diante disso, menciona a necessidade da realização de práticas que englobe as diferentes paisagens sonoras. Percebe-se que, mesmo diante da complexidade do assunto, a autora considera possível a realização de propostas interdisciplinares, além do âmbito da discussão prejudicial à audição humana e estresse que sons ambientais podem proporcionar ao ser humano. É pertinente repensar, também, a forma de nossa interação com a natureza e com os sons presentes nela.

Fonterrada (2004) aponta que no Brasil existem poucos estudos que relacionam sons e meio ambiente e os que existem são pouco divulgados, ficando à margem nos documentos que tratam especificadamente da Educação Ambiental. A autora enfatiza a importância do desenvolvimento do assunto de modo interdisciplinar, defendendo essa temática junto ao ensino de Arte, em que: “[...] o espaço da arte é uma instância importantíssima na construção da cidadania e na relação entre o homem e o meio em que habita”. (FONTERRADA, 2008, p. 233).

Destaca-se, assim, o trabalho de França (2011) sobre Educação Musical e Meio Ambiente, em que a autora justifica a abordagem do tema pela sua transversalidade com todas as áreas do conhecimento. Portanto, tornando-se conteúdo obrigatório da Educação Musical na prática do ensino de música, de forma coerente com a proposta dos PCN. A autora considera que as áreas do conhecimento, Música e Meio Ambiente, podem ser compreendidas sob a ótica de três eixos: o eixo programático, o da paisagem sonora e ético-estético. Desse modo, sugere atividades de apreciação musical e a construção de instrumentos, juntamente com a discussão sobre temas de meio ambiente, como ecologia sonora e acústica, tecnologia e saúde. Para ela, deve-se: “[...] promover a valorização dos produtos naturais e culturais, bem como o senso de pertencimento e a educação da sensibilidade visando o desenvolvimento ético e estético”. (FRANÇA, 2011. p. 29).

A partir da revisão de literatura apresentada, condizente os campos de conhecimento de Educação Ambiental e Educação Musical, destaca-se a possibilidade de adaptação de processos de ensino de música, contextualizado temas do meio ambiente e suas respectivas questões ambientais. Pode-se sugerir que, por meio da adoção nas aulas de música, da paisagem sonora advinda de sons ambientais, esse processo pode acontecer. Um exemplo é a partir da pesquisa e exploração dos diversos sons encontrados no cotidiano, com o auxílio de discussões em grupo e da interação significativa do ser humano com o meio ambiente.

Uma revisão de estudos no tema

Para melhor conhecimento do tema abordado pela pesquisa, procurou-se constatar os estudos realizados nas áreas de Educação Ambiental e Educação Musical que pudessem relacionar-se. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES, no Google Acadêmico, em periódicos das áreas de Educação Ambiental e Educação Musical e em Anais de um evento de Educação Ambiental. Na área de Educação Ambiental, foram pesquisados textos publicados entre 2009 e 2013. Na área de Educação Musical, o levantamento incluiu os anos de 2003 a 2013. A pesquisa foi feita em um intervalo de dez anos, haja vista que o período de cinco anos, pesquisado inicialmente, revelou um número muito pequeno de trabalhos. As palavras-chaves recorridas para a busca foram: música e meio ambiente, educação musical e educação ambiental. A escolha pela utilização dessas palavras-chaves se deu devido a sua relação com a temática da pesquisa.

Os periódicos pesquisados da área de Educação Ambiental abrangem os anos de 2009 a 2013. As buscas foram feitas nas revistas Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) e Revista de Pesquisa em Educação Ambiental (REVIPEA) e também no banco de dados do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), dois periódicos de relevância na área, disponíveis em formato digital. As seguintes palavras-chaves foram utilizadas: música e educação ambiental, música e meio ambiente. Verificou-se que na pesquisa dos anais do EPEA, não foram encontradas estudos contendo essas palavras-chave. Puderam ser encontrados oito pesquisas que se relacionam com o tema deste trabalho nos sítios da REMEA e da REVIPEA. Entretanto, constatou-se a partir das leituras realizadas, que apenas as pesquisas de Marim e Pereira (2009) e a de Vieira e Henning (2012) compreendem a linguagem da música como parte integrante de sua metodologia.

A busca feita pelas pesquisas da área da Educação Musical, partiu inicialmente pelo serviço de busca do GOOGLE Acadêmico, por meio das palavras-chaves: música e meio ambiente; educação ambiental e educação musical, resultando em um número pequeno de trabalhos. Em função disso, com uso das mesmas palavras-chaves seguiu-se a busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e periódicos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPOM) com o objetivo de mapear resultados mais amplos. Isso posto, foram encontrados catorze trabalhos relacionados com os temas Educação Musical e Educação Ambiental. Desses trabalhos, uma quantidade considerável tem por base teórica, a obra de Schafer (2001), envolvendo Educação Musical e Meio Ambiente, são eles: Oliveira (2005); Lombardi e Fonterrada (2008); Mertzig e Gonçalves (2006); Silva (2011); Nascimento e Fonseca (2011); Deunízio, Bispo e Tavares (2011); Medeiros (2002); Assano (2003); Santos, Simões Neto, Reis e Silva, (2003); Santos (2005); Ribas e Ferretti (2009); Toffolo, Oliveira e Zampronha (2003); Borges e Fonterrada (2007); Silva (2008).

Portanto, a partir da revisão realizada nas pesquisas na área da Educação Musical, concluiu-se que nenhuma delas se relaciona ao tema específico, que considera a possibilidade de da abordagem conjunta entre Educação Musical e Educação Ambiental. As pesquisas elencadas da área da Educação Musical, interagem ao tema da pesquisa apenas no momento em que sugerem um processo de ensino-aprendizagem de música, a partir do conceito de paisagem sonora de Schafer (2001) e a utilização de sons do meio ambiente.

Conclusões

Na revisão da literatura e dos estudos realizados na área da Educação Ambiental e Educação Musical, procurou-se investigar as possíveis relações de abordagem transversal, bem como o mapeamento de trabalhos realizados no tema. O estudo aqui realizado, mostrou que as pesquisas concluídas no tema não apresentam propostas de ensino de música, por meio da utilização da paisagem sonora para o desenvolvimento da sensibilização ambiental dos alunos, na abordagem de questões ambientais junto da aprendizagem musical. Desse modo, é possível salientar a necessidade de maior aprofundamento de pesquisas nas áreas de Educação Ambiental e Educação Musical, com relação a abordagem da música, como ferramenta para o desenvolvimento da sensibilização ambiental.

Em vista da temática levantada há questões a serem analisadas, como, a formação de professores para a atuação com a Educação Ambiental na sala de aula.

Nessa perspectiva, pode-se indagar: será que todo professor licenciado em outra área do conhecimento, não relacionada ao Meio Ambiente, é capaz, por iniciativa própria, de desenvolver trabalhos que abordem o conteúdo de Meio Ambiente de forma significativa? Com relação aos PCN de Meio Ambiente, que orientam para a transversalidade do tema na sala de aula, será que o apoio somente de tais orientações dadas pelo documento são suficientes para uma compreensão das questões e conteúdos relacionados ao Meio Ambiente e para a abordagem de temas ambientais de forma abrangente e interdisciplinar?

Por fim, conclui-se a necessidade da formação continuada de professores para uma maior compreensão e efetivação da Educação Ambiental para o desenvolvimento do currículo escolar, facilitando o acesso aos referenciais, conteúdos e práticas da área. Desse modo, oportunizando reflexões mais aprofundadas sobre o papel da escola no cuidado com o Meio Ambiente e a interação efetiva com todo os membros da comunidade escolar.

Referências

ASSANO, C. R. D. V. Pesquisando Pregões na Paisagem Sonora. In: XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. I Colóquio do Nem, 21 a 24 de outubro de 2003, Florianópolis, Anais...Florianópolis, 2003, p 1-11.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. Revista Ciência & Educação, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.

BORGES, A. H; FONTEERRADA, M. T. Abordagens Criativas: Ensino/ Aprendizagem da Música Contemporânea. Disponível em: <http://www.academia.edu/6344642/ABORDAGENS_CRIATIVAS_ENSINO_APRENDIZAGEM_DA_MUSICA_CONTEMPORANEA> Acesso 14 jan. 2014

BRASIL. Decreto nº. 4281 de 25 de junho de 2012. Regulamenta a Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2002. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/cgeam/download.php?id_download=9>. Acesso em: 28 out. 2014.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sista; LOGAREZZI, Amadeu (Orgs.). Consumo e Resíduos: Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19- 41.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. In: Projeto - Revista de Educação: Ciências: que temas eleger? Porto Alegre: Projeto, 1 (1), 1999.

COPALDO, O. L. (Org.) Projeto de educação complementar: uma nova proposta de prática pedagógica. PMA/SMEC, Araraquara: jul. 1993.

DEUNÍZIO, E. et. al. Interfaces entre linguagens artísticas: reflexões sobre o ambiente sonoro de Itajaí. In: XXI CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 07 a 10 de novembro de 2011, Vitória. Anais...Vitória, 2011, p. 1285 – 1294.

DUARTE JUNIOR, J. F. O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível. 234 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

Campinas. Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y>>. Acesso em 14 nov. 2014

FONTEERRADA, M. T. Música e meio ambiente: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FRANÇA, C. C. Ecos: Educação Musical e meio ambiente. Música na Educação Básica, v. 3, n. 3, p. 28-41, 2011.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOMBARDI, S. S. L; FONTEERRADA, M. T. A paisagem sonora e a escola: estudo de alguns aspectos da escuta e da percepção do ambiente sonoro por alunos e professores do 6º ano - Bairro do Morumbi – São Paulo. In: XVII: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 08 a 11 de outubro de 2008, São Paulo, Anais...São Paulo, 2008, p. 1 -6

MARIN, A. A; PEREIRA, C. A. Sons, Corpo, Sensibilização: Diálogos entre a Música e a Educação Ambiental. Revista do PPGEA/ FURG-RS, v. 22, p. 1-16, janeiro-julho, 2009.

MEDEIROS, M. L. L. S. Educação Sonora e Ensino Musical: uma proposta de repertório para as crianças. In: XI Encontro Anual da Associação Brasileira De Educação Musical, 8 a 11 de outubro de 2002, Natal, Anais...Natal, 2002, p. 1 – 7.

MERTZIG, P; GONÇALVES, B. A Literatura com fonte para a descrição da paisagem sonora. Disponível em:
<http://www.academia.edu/206051/A_literatura_como_fonte_para_descricao_da_paisagem_so_nora> Acesso em: 20 jan. 2014.

NASCIMENTO, T. M; FONSECA, M, B, P. A criação musical a partir de elementos da paisagem sonora: relato de experiência em uma escola de música especializada. In: XXI Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 07 a 10 de novembro de 2011, Vitória. Anais...Vitória, 2011, p. 2397- 2401.

OLIVEIRA, A. L. G. Educação Auditiva e Educação Musical: uma proposta ecologicamente orientada. In: XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 25 a 28 de outubro de 2005, Belo Horizonte, Anais...Belo Horizonte, 2005, p. 1-7.

PHILIPPI, A. J; PELICIONI, M. C. F. Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos. 2. Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus Editora, 2002.

SANTOS, F. C, SIMÕES NETO E. R. REIS, L. A. dos, SILVA, R. A. C. Escutando os sons da rua: uma proposta para crianças. In: XII Encontro Anual Da Abem/I Colóquio do NEM, 2003, Florianópolis, SC.

SANTOS, F. C. Por uma Educação Musical além da nota: o exercício de escuta e composição de paisagem sonora. In: XIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música, 18 a 22 de julho, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro, 2005, 609 a 615.

SCHAFER, R. M. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, A. N. C. Paisagem sonora: escuta ativa e composição, uma proposta para construção da escrita musical. In: XXI Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 07 a 10 de novembro de 2011, Vitória. Anais...Vitória, 2011, p. 1915-1921.

SILVA, M. A. A. Imagens Sonoras do Ambiente: Educação Ambiental e Ensino de Música – Relato de uma pesquisa participante no ensino superior de Licenciatura em música. Revista Ensino, Saúde e Ambiente, n. 1, v. 1, p. 49-59, agosto, 2008.

TAVARES, C. M. S; BRANDÃO, C. M. M; SCHMIDT, E. B. Estética e Educação Ambiental no paradigma da complexidade. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1 – pp. 177-193, 2009.

TOFFOLO, R. B.; OLIVEIRA, L. F.; ZAMPRONHA, E. S. Paisagem Sonora: uma proposta de análise. 2003. Disponível em: <http://cogprints.org/3000/1/TOFFOLO_OLIVEIRA_ZAMPRA2003.pdf> Acesso em 19 nov. 2014.

VIEIRA, V. T.; HENNING, P. C. Atravessamentos culturais e crise ambiental na atualidade: modos edocológicos de vida o Rock'n Roll. REMEA, v. 28, janeiro-junho, 2012.

Perspectivas para a formação de educadores musicais

Natália Búrigo SEVERINO¹

Embora o ensino de Música no Brasil, de maneira formal e sistemática, tenha se dado desde a chegada dos jesuítas, não temos a tradição do seu ensino nas nossas escolas. Durante a nossa história, vários foram os momentos em que a Música fez parte da formação pedagógica de alunos e professores, mas, após o fim do Canto Orfeônico, na década de 1950, a Música foi progressivamente perdendo o seu espaço nas escolas regulares.

A lei 11.769/2008, que alterou a lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescenta que a Música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do ensino de Artes, nos diversos níveis da educação básica, devendo ter uma base nacional comum, mas contemplar também as diversidades características das regiões do país (BRASIL, 2008, 1996).

Marisa Fonterrada, educadora musical, acredita que “após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola, e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (FONTERRADA, 2008, p. 10).

Embora se discuta a formação de professores como um dos caminhos importantes para o êxito da volta da música na escola, pouco se discute em que condições essa formação deve se dar, quais as habilidades que o professor formador deve ter para garantir uma formação de qualidade para esse futuro educador, e de que maneiras é possível garantir essa formação de qualidade.

Entre os anos de 2012 e 2013 realizei minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da prof^a. Dr^a Ilza Zenker Leme Joly, juntamente com um grupo de licenciandos em música, desta mesma universidade, bolsistas do PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O PIBID, como o próprio nome diz, é um programa que visa inserir alunos das licenciaturas nas escolas públicas de forma a incentivar o exercício da docência, e tentar contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas.

Ao longo dos dois anos da pesquisa, além de pesquisadora, me inseri neste grupo como orientadora. O orientador (cargo voluntário, que existe somente no PIBID-UFSCar), juntamente com o coordenador de área, é responsável por acompanhar e auxiliar os licenciandos, bolsistas do PIBID, nas questões didático-pedagógicas, e nas demais demandas oferecidas por eles ou pela escola. É responsabilidade também do orientador problematizar a atuação docente dos licenciandos a fim de contribuir para uma melhora da formação dos mesmos. Assim, assumi frente ao grupo a posição de formadora. Dessa forma, em algumas de nossas reuniões de planejamento, pude propor estudos e realizar intervenções a fim de que pudéssemos, juntos, pensar e estudar algumas questões importantes que surgiam ao longo do trabalho: a necessidade de se abrir para o diálogo, a importância de estudar, a dificuldade do trabalho em grupo, a

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - CEP 13565-905 - São Carlos, SP, Brasil. E-mail: nataliabseverino@gmail.com

reflexão e a autocrítica, como lidar com a indisciplina, o papel da música na escola regular, o cuidado com o julgamento/rótulos, entre outras questões.

Nesses dois anos de convivência e pesquisa, foi possível acompanhar a formação dos bolsistas: ao mesmo tempo em que aprendiam novos conteúdos nas disciplinas da graduação, os licenciandos aprendiam a ser professores na experiência na escola! E dessa forma, a pesquisa comprovou o que outros estudos (BEINEKE, 2001; DEL BEN, 2002; CERESER, 2004; entre outros) já haviam apontado: que a formação ideal do educador musical passa pelas disciplinas teóricas que devem ser vivenciadas na prática *ao mesmo tempo* em que a prática deve ser estudada em sua teoria. O que significa que a formação ideal deve ir além das experiências vividas ou dos estudos realizados durante a graduação: deve ser a junção do exercício crítico de refletir sobre a prática, e o estudo consciente de temas que possam acrescentar e auxiliar nesta prática, a fim de transformar a realidade: práxis!

Foi realizada uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, na qual a orientadora-pesquisadora, propôs estudos, dinâmicas e rodas de conversas a partir das demandas dos licenciandos ou da escola. Este artigo, portanto, apresenta um recorte da pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2012 e 2013, intitulada “Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora”.

Neste recorte, apresento algumas discussões teóricas sobre o ensino de música e a formação de educadores musicais. Espero, com este artigo, contribuir para as discussões sobre a formação de professores, apontando para a necessidade não só da transformação do ensino oferecido nas escolas, mas também da formação dada aos futuros educadores, como ferramenta importantíssima para a transformação social.

O ensino de música e a formação de professores

A educação musical sempre esteve sustentada pelo paradigma tradicional da educação técnico-instrumental. Neste modelo predomina-se o domínio da leitura e escrita musicais, aquisição de informações históricas e teóricas, e a técnica para a execução de um instrumento, privilegiando quase sempre o repertório dos grandes compositores do universo clássico (europeus), focando a reprodução exata, com exercícios de repetição, dando maior importância para o produto final (FUCCI-AMATO, 2012; ESPERIDIÃO, 2012).

Segundo Esperidião (2012), os cursos superiores de música nasceram tendo como embrião os Conservatórios ou Escolas de Música que foram anexadas às Universidades. A tradição do ensino tradicional de música foi transferida para os cursos superiores, que formavam músicos profissionais na área de canto, instrumento, regência ou composição.

Os cursos de Licenciatura foram criados nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, e consistiam em três anos de disciplinas com conteúdo específico, e um ano de disciplinas pedagógicas, que não conversavam entre si. Ainda hoje muitos cursos de Licenciatura em Música seguem esse modelo, onde “verifica-se um currículo fragmentado e desarticulado entre o rol de disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas, sem haver qualquer preocupação de integração interdisciplinar entre os respectivos docentes e conteúdos” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 187). Além das disciplinas não estarem conectadas entre si, ainda segundo Esperidião (2012), “a prática do estágio continua sendo uma atividade realizada nas etapas finais do curso, muitas vezes sem articulação com a teoria estudada previamente” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 197). É o que se chama de *racionalidade técnica*, que é fundamentada no positivismo, e provoca a polarização entre as atividades desenvolvidas: primeiro se pensa, depois se faz (DEL BEN, 2002).

Felizmente, os cursos de Licenciatura em Música vêm sofrendo reformas, e a *racionalidade técnica* vêm perdendo espaço para a *racionalidade prática*, onde o professor passa a ser considerado um “profissional com autonomia para tomar decisões, reflexivo sobre suas ações, atuando com criatividade no momento de sua ação pedagógica” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 197). Dentro dessa perspectiva, a prática não é apenas o lugar onde se aplica os conhecimentos, mas também um lugar onde se adquire conhecimentos.

São muitos os autores que evidenciam a necessidade de a formação inicial do educador musical possuir experiências práticas, principalmente dentro do espaço escolar. Assim, durante a pesquisa, pudemos perceber que é bastante evidente que a formação de qualquer profissional da educação, incluindo o educador musical, deveria ser pautada na relação dialética entre a teoria e a prática.

Diante disso, ao mesmo tempo em que é necessário discutir que educação musical queremos para as escolas brasileiras, qual é o papel da música, e o que se espera ensinar com ela; é necessário também pensar e discutir: As universidades estão preparando profissionais para atuarem na escola regular? Quem é esse profissional formador? Qual é a função dos cursos de licenciatura em Música? Qual o papel do educador musical? Os professores formadores possuem os conhecimentos necessários sobre a nova realidade do ensino de música no Brasil? Com essas questões, passa ser necessário nos questionar: O que queremos ensinar aos nossos futuros educadores? Que tipo de pessoas queremos que eles se tornem? Queremos que eles mantenham este sistema social ou busquem mudanças na nossa sociedade?

Durante a revisão bibliográfica realizada para a pesquisa, foi possível identificar a formação de professores como um ponto chave para a efetiva permanência da música dentro do ambiente escolar. Acreditamos que, se defendemos que a escola é um espaço privilegiado para o aprendizado dos conhecimentos adquiridos pela humanidade, e para a democratização do acesso à cultura, temos que defender a necessidade de profissionais que estejam preparados para atuar neste espaço. No entanto, acreditamos também na necessidade da reformulação do espaço escolar. Defendemos que a Música não deva ser utilizada como um mecanismo de manutenção do sistema sócio-político, como aconteceu na época do Canto Orfeônico², mas sim como uma ferramenta de transformação – pessoal e coletiva – do espaço escolar, e da sociedade como um todo.

Defendemos, portanto, a ideia de que “o educador também precisa ser educado” (FREIRE, 1976, p. 138). Dessa forma, na formação inicial de professores, não basta que sejam construídos conhecimentos relativos à atuação em sala de aula. Segundo Espiridião:

A docência envolve muito mais do que ensinar e aprender, pois compreende conhecer deveres e direitos profissionais, lutar pelo reconhecimento e valorização do magistério pela sociedade, resgatar as representações e a imagem positiva de ser professor de música, humanizar o ato educativo e ser agente participante da formação humana (ESPERIDIÃO, 2012, p. 114).

Que educação musical é essa?

Quando ampliarmos o conceito de educação musical, diferenciando-a do ensino puramente técnico-profissionalizante e, ao mesmo tempo, da prática exclusivamente

² No programa de Villa-Lobos, “as noções de nacionalismo, patriotismo, formação moral e cívica e civilização vinculam-se estreitamente à ideologia do governo de Getúlio Vargas, buscando legitimá-lo e exaltá-lo” (Fucci-Amato, 2012, p. 61).

recreativa, defendemos que, dentro do ambiente escolar, o ensino de música tem por objetivo democratizar o acesso às culturas musicais e suas potencialidades, seja através de atividades de musicalização, seja através do ensino de algum instrumento – sem necessariamente a pretensão de formar músicos profissionais, mas sim, pessoas mais sensíveis e musicalizadas.

Educadores musicais como Penna (2010), Joly (2003) e Kater (2004), defendem que a educação musical na escola tem o papel de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas sensibilidades estéticas e artísticas, do seu potencial criativo, da sua habilidade de comunicação não-verbal; deve proporcionar um sentido histórico da nossa herança cultural; promover a experiência, o contato e a exploração das diversas possibilidades sonoras (JOLY, 2003).

Falamos, portanto, de uma **educação musical humanizadora** que teria a função de possibilitar no aluno o contato com as suas próprias potencialidades e limites, do ponto de vista musical, apontando caminhos e orientando a sua exploração e superação. Este processo formador da educação musical deve ser “desimobilizante”, no sentido de revitalizar o interesse pelas músicas, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, e pelo mundo que constroem e habitam, explorando a atenção e a percepção sobre si e sobre o mundo – sua consciência: “nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo” (KATER, 2004, p. 45).

Em outras palavras, a educação musical, sob a ótica humanizadora, seria uma educação voltada para o indivíduo e suas particularidades, e ao mesmo tempo para o coletivo, de forma colaborativa. Uma educação rica em conteúdos, mas que não se prende somente nestes conteúdos. Uma educação onde o professor ensina, mas também aprende; onde o aluno pode aprender, mas também tem espaço para ensinar. Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar destes conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos.

Maura Penna, no entanto, afirma que “não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indivíduo” (PENNA, 2006, p. 37). O ensino modelar, aquele onde o professor determina o que e como fazer, através de um único modelo possível, enfatiza a técnica pela técnica. Segundo a autora, quando a técnica – fundamental para a execução de qualquer trabalho – se transforma em um fim em si mesma, a expressão e iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano e a atividade passa a ser mecânica, e, portanto em nada ou pouco contribui para a autonomia, criatividade ou reflexão crítica do aluno.

Embora essa prática seja muito comum no ensino profissionalizante, e seja considerado o ensino “sério” de música, Penna (2010) acredita que essa metodologia não é adequada às escolas regulares. De acordo com a autora, nas escolas regulares:

a música tem objetivos distintos da preparação de instrumentistas, pois está a serviço da formação global do indivíduo, visando, inclusive, possibilitar uma participação mais ampla e crítica em seu meio sociocultural (PENNA, 2010, p.127).

Dessa forma, acredita-se que os educadores musicais devem se tornar conscientes de que eles têm um compromisso social, e que devem, através do seu

instrumento de trabalho – a música –, intensificar certas funções da atividade humana, ou seja, humanizar as relações humanas através da comunicação por meio da música, desenvolvendo a capacidade de um pensamento globalizante, estimulando a criatividade, a sublimação dos sentimentos, e colaborando para vencer a alienação social (KOELLREUTTER, 1977).

A formação de educadores musicais a partir desta perspectiva

Não podemos falar em educação humanizadora sem passar pela questão da formação de professores, principalmente quando se trata de professores de música. Em nosso caso, além da grande tradição do ensino tradicional, muito presente nas escolas especializadas e conservatórios, temos a ausência do ensino de música nas escolas durante décadas. Essa realidade contribui para que os estudantes que estão ingressando e/ou se formando nos cursos de Licenciatura em Música, não possuam a identidade de educadores musicais, e não se vejam atuando dentro da escola regular. O grande desafio, portanto, para a existência de uma educação musical que caminhe sob os pressupostos da educação como prática da liberdade é a preparação do educador.

É certamente impossível pensar em uma formação para professores que se proponha a formar professores absolutamente iguais. Isso porque cada educador em formação tem suas experiências prévias, viveu em um determinado tempo e espaço, porque absorve os saberes que mais lhe parecem adequados, tem diferentes interesses, e também porque cada espaço educativo exigirá do futuro educador uma habilidade diferente. No entanto, a formação docente no caminho da educação libertadora/humanizadora possui alguns pressupostos básicos - em seu livro *Pedagogia Da Autonomia*, Paulo Freire apresenta os “saberes necessários à prática educativa”.

Assim, a pesquisa realizada, buscou, na convivência entre pesquisadora-orientadora e bolsistas do PIBID, através de rodas de conversas, estudos, dinâmicas e da prática educativo-musical na escola, o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do encontro da teoria com a prática, da reflexão crítica, do diálogo, do compromisso com os alunos e com a escola, da coerência, da alegria da realização do trabalho, da amorosidade e da autonomia.

Para que todas essas habilidades pudessem ser trabalhadas de maneira respeitosa e comprometida, foi necessário dar atenção não somente às questões do trabalho prático e do cotidiano escolar: foi necessário também um olhar atento para a auto identificação dos licenciandos. Segundo Pimenta (1996), valorizar a formação do profissional da educação implica em valorizar suas reflexões críticas e suas experiências compartilhadas, ou seja, valorizar as vivências e impressões desse educador em formação. Ainda segundo a autora, essa valorização contribui para a construção da identidade de professor, identidade essa que “não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido” (PIMENTA, 1996, p. 75). A construção da identidade de professor parte da identificação com a profissão, e com outros profissionais da área, e está diretamente ligada ao desejo de se tornar profissional.

Assim, considerando que a busca por uma educação humana, dialógica, autônoma, deve estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade; acreditamos na necessidade de propor situações para que os licenciandos na qual esta pesquisa acompanhou pudessem estimular suas capacidades de dialogar, de buscarem a práxis, de se tornarem responsáveis, e assim, terem uma formação que, de fato, os prepare para atuarem com competência e autonomia quando forem atuar como educadores.

Se buscamos uma educação musical humanizadora, foi preciso ensinar aos futuros educadores musicais o que é essa educação musical humanizadora, porque ela é necessária, e como buscar essa educação. No entanto, como explica Madalena Freire

(2008), não basta apenas criar um ambiente na qual esse conceito, essa filosofia possa ser ensinada: o desafio é acompanhar o processo de “realfabetização” do pensamento e da reflexão, desse educador. E é exatamente esse ensinar e esse acompanhar que se trata o desafio dos educadores formadores.

Algumas considerações finais

Embora, em nossa pesquisa, tenhamos detalhado as dinâmicas e estudos realizados com os bolsistas, nosso propósito não era apresenta-los como uma metodologia de formação de professores, mas sim como “possíveis possibilidades”. Para a presente pesquisa, **o que** se aprendeu importa mais do que o **como** ou o **porquê** se aprendeu; por isso mesmo elas não foram descritas neste artigo.

Assim, ao sugerirmos que os bolsistas explorassem a linguagem verbal e não-verbal (através de rodas de conversas, produções textuais, leituras de textos, filmes, dinâmicas, danças, etc), os licenciandos puderam entrar em contato com o seu **ser-sensível**, com o seu próprio processo criador. Eles experimentaram outros códigos de comunicação e expressão, que puderam promover aprendizagens do “fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimentos” (FREIRE, 2008, p. 71) – é a **prática estética**.

E, por fim, ao oportunizarmos espaços de estudo, trazendo textos que abordassem conteúdos que vinham da demanda da escola, dos bolsistas ou até mesmo das orientadoras, os bolsistas puderam aprender a desvelar a realidade, a encontrar os porquês do que ainda não conheciam, através de uma prática que revelou a realidade através de uma concepção teórica que a fundamentasse (FREIRE, 2008) – é a **prática teórica**:

Para formar um educador [...] faz-se necessário resgatar o que este educador sabe, pensa e reflete para, inserido neste conteúdo, iniciarmos o processo de informação teórica, e, ao mesmo tempo, de acompanhamento de sua reflexão (FREIRE, 2008, p. 72).

Mesmo após os sete anos da promulgação da lei 11.769/08, a música ainda não esta efetivamente dentro das escolas. Ainda falta a compreensão por parte dos gestores escolares e das secretarias de educação de que a Música é uma área de conhecimento como outra qualquer, que merece ocupar a escola, e que necessita de um espaço adequado para a sua realização e de professores habilitados para essa função. Ainda falta aos professores formadores, que trabalham nos cursos de Licenciatura em Música, a compreensão do papel da música na escola, das potencialidades e fragilidades deste espaço de atuação, para que possam formar professores que estejam verdadeiramente capacitados e comprometidos com o ensino de música. Faltam os cursos de Licenciatura em Música estruturar melhor os seus projetos políticos pedagógicos, de maneira que os estudantes possam experimentar, durante toda a graduação, o exercício de aproximar as disciplinas teóricas com as disciplinas práticas e com a prática educativa. E por fim, faltam os estudantes das licenciaturas em Música compreenderem que a escolha do curso e a escolha da profissão são um compromisso com a sociedade, e que, portanto, devem encarar a escola regular como um espaço possível de atuação.

Defendemos a educação como prática de liberdade, ou educação humanizadora, como uma educação emergente da nossa sociedade atual. A educação musical que segue os pressupostos da educação humanizadora é dialógica, amorosa, rica em conteúdos, comprometida. Ela respeita e valoriza os envolvidos de maneira particular e coletiva, a fim de contribuir para que cada um busque a sua humanidade, a sua autonomia. Buscamos, portanto, uma sociedade onde as relações sociais sejam mais humanizadas,

mais sensíveis, e acreditamos que essa busca pode ser iniciada com a educação, na relação professor-aluno.

Referências

- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM, n. 6, p. 87-95, set. 2001.
- BRASIL, LEI Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Lei federal.
- BRASIL, LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação federal.
- CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.
- DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. Revista OPUS, n. 8, fev. 2002.
- ESPIRIDIANO, Neide. Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Editora Globus. 2012.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação. 2ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- FREIRE, Madalena. Educador educa a dor. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996.
- FUCCI-AMATO, Rita. Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes. Campinas, SP. Editora Papyrus. 2012.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. “Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música”. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula. Editora Moderna, São Paulo, 2003.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Em: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. São Bernardo do Campo, Brasil, 4/10 outubro 1977.
- PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.
- PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA, 2010.

PIMENTA, Sandra Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista Fac. Educa. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 77-89, jul/dez. 1996.

O professor iniciante no ensino médio: um estudo a partir da personalidade e da profissionalidade docente

Patrícia Borges GIMENES

Este projeto de pesquisa é decorrente de minha experiência como pesquisadora durante a graduação no curso de Pedagogia quando desenvolvi o trabalho de monografia intitulado “Repensando a Formação de Professores para Educação Básica: Reorganização Curricular dos Cursos de Licenciatura do Campus da USP de Ribeirão Preto no âmbito do Programa de Formação de Professores da USP (PFUSP)” e de minha experiência enquanto recém-formada, na qual tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências de inserção na profissão, juntamente com outros colegas que se formaram recentemente. As dificuldades encontradas foram muitas e alguns destes colegas optaram por realizar outro curso e até mesmo por exercer outra função no mercado de trabalho.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho de pesquisa durante a graduação, pude conhecer mais profundamente como os cursos de licenciatura estão se adequando às prerrogativas legais, assim como ao Programa de Formação de Professores criado pela Universidade de São Paulo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004), com o intuito de proporcionar a articulação entre as diferentes unidades e dimensões de conhecimentos, específicos e pedagógicos.

A aproximação com os cursos de Licenciatura em Química e Ciências Biológicas possibilitou-me compreender a hierarquia dos cursos na modalidade bacharelado sobre os cursos de licenciatura no âmbito da Universidade. São poucos os alunos que escolhem a carreira docente e dentro do próprio corpo docente do curso é possível observar a desvalorização dos estudantes que optam por essa carreira, atribuindo-lhes menor competência em relação aos que elegem a modalidade bacharelado.

De acordo com Gatti et al., (2009) essa situação é desencadeada por fatores como a desvalorização da carreira e a questão salarial, que estão associados ao desprestígio da profissão docente. “O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior” (GATTI et al., 2009, p. 230) e por isso não se constitui como objeto de interesse das novas gerações.

Para Arroyo (2000, p. 10-11) é preciso trazer os professores

(...) ao centro do movimento de renovação educativa e contribuir para desconstrução de um imaginário social que os secundariza. Imaginário que impregna as políticas de educação de currículos e até de formação e “valorização” do magistério. Imagens e auto-imagens confusas de mestres, sempre em segundo plano, no distanciamento.

Saviani (2011) ressalta que as condições de trabalho docente têm impacto decisivo na formação, pois se as condições de trabalho são precárias, ou seja, se o ensino ocorre em situações muito complicadas e os salários não são satisfatórios, os jovens não terão motivação para dedicar tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração.

Além do desinteresse pelo ingresso na profissão professor, observa-se também que os anos iniciais de inserção na carreira docente consistem o período que ocorrem as mais altas taxas de evasão do magistério, “declinando à medida que aumenta o tempo de profissão.” (OCDE, 2006, p. 186 apud RIVAS, 2014, p. 2). Isso decorre, de acordo com Gatti et al., (2009), porque no Brasil não há a tradição pelas instituições de formação superior de acompanhamento dos estudantes que elas formam, os quais, na maioria das vezes, deparam-se com situações complexas que exigem apoio pedagógico.

É fundamental a existência de programas, políticas que possibilitem a “capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira.” (ANDRÉ, 2012, p. 115). Projetos que favoreçam a “transição de estudantes a professores”.

Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 127) a inserção dos jovens docentes deve ser um “processo compreensivo, coerente e sustentado, organizado pela autoridade educativa”. A inserção consiste nos anos iniciais, no período que ocorre a transição dos sujeitos de estudantes a docentes.

Marcelo Garcia (2011) também contribui com suas pesquisas nesta área ressaltando que são nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, que os iniciantes passam por um período que Veeman (1984)

(...) popularizó de choque con la realidad (...).Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y marcado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico (apud MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

Assim, entendemos que investigações acerca do professor iniciante são fundamentais para que se possa compreender o processo de inserção destes na carreira docente e como que a preparação ou a falta dela repercute na qualidade da educação Básica. No Brasil, ainda são poucos os estudos que se preocupam com essa temática, sobretudo com os licenciados que atuam no Ensino Médio. Dentre as pesquisas que envolvem essa problemática do professor iniciante temos os trabalhos de André (2012); Marcelo Garcia (2011) e Vaillant e Marcelo (2012).

Em função dessa problemática, o presente projeto tem como objetivo investigar como o professor iniciante que atua em áreas do currículo do Ensino Médio nas escolas estaduais no município de Ribeirão Preto, constrói sua personalidade e profissionalidade docente.

O nosso público alvo dessa pesquisa são professores concursados no Estado de São Paulo que atuam por um período de 3 anos. O período definido leva em consideração os estudos de Huberman (1992), pois de acordo com esse autor são nos primeiros anos de docência (2-3) que os professores passam por um período de **sobrevivência** e de **descoberta**, de confronto com a complexidade do ensino. Trata-se do momento, em que estes, precisam ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, de um período em que vão construindo as suas identidades enquanto profissionais. Essa fase de entrada na carreira é marcada pelas dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, pela insegurança com a metodologia, dentre outros aspectos.

O autor verificou que o sentimento de descoberta, típico de início de carreira, é motivador para suportar o sentimento de sobrevivência **de choque com o real**. Pois, “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos,

o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p.39)

Embora o autor admita que a trajetória da carreira docente é distinta entre os indivíduos, afirma que existem características que são comuns à maioria dos professores. Deste modo, Huberman (1992) ao analisar os diferentes momentos da carreira, no qual os professores revelaram suas necessidades, expectativas, satisfação ou insatisfação o autor dividiu o ciclo da vida profissional dos professores nas seguintes fases: Entrada na Carreira; Estabilização; Diversificação ou Dinamismo; Serenidade e Distanciamento afetivo e/ou Conservadorismo e Lamentações; e Desinvestimento.

Aliado a esta questão, ressaltamos os conceitos de **conhecimento pessoal e conhecimento profissional**, a partir da perspectiva de Nóvoa (2009), os quais consideramos fundantes para o presente projeto. O autor considera que ambos os conhecimentos auxiliam na construção **identitária** desses sujeitos. Trata-se do que o autor chamou de **teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade**. Assim, para ele a profissionalidade docente é construída dentro de uma personalidade do professor. No contexto escolar os aspectos profissionais se relacionam com os pessoais, é no diálogo com os companheiros de trabalho que os sujeitos aprendem a profissão. Para o autor é preciso “estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Nessa direção, Arroyo (2000) assinala que uma das maiores dificuldades da profissão professor é o elo que se estabelece entre o ser professor e sua vida pessoal. O professor não deixa de ser o que ele é quando deixa o espaço escolar, levando para casa trabalhos para serem corrigidos, além de planejamento e preparação para as aulas. O sujeito assume uma nova identidade enquanto professor. Segundo o autor “não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós”. (ARROYO, 2000, p. 27).

Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 129) o período de inserção na profissão é um período marcado por tensões e aprendizagens, no qual os “professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. Sabar (2004, apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 133) afirma também que o docente principiante é como um “estranho que frequentemente não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre docentes e alunos”.

Dessa forma, a existência de programas voltados para inserção dos docentes no início da profissão é essencial, pois proporcionam maior segurança e estabilidade na carreira. Para os autores, com a falta desses programas corre-se o risco de os docentes principiantes reproduzirem práticas escolares, sem reflexões críticas sobre sua ação docente.

Vaillant e Marcelo (2012) distinguem **quatro modelos de iniciação à docência**: a) **Modelo nadar ou fundir-se**: a responsabilidade é do docente principiante, as instituições ausentam-se dessa responsabilidade. Parte-se de um ideal enviesado de que o jovem docente é professor e já deve compreender como lidar com as relações que se estabelecem em seu campo de trabalho; **Modelo colegial**: caracteriza-se por uma relação espontânea do docente principiante com seus pares e administração. Os docentes mais experientes tornam-se tutores informais; **Modelo de competência atributiva**: Cada vez que chega um novato, um docente mais experiente ocupa a função de seu mentor; **Modelo de inserção ideal**: o conhecimento essencial para os docentes principiantes é organizado pela autoridade educativa.

Os autores ainda ressaltam os problemas que os docentes principiantes enfrentam, os quais nem sempre são abordados na formação inicial desses profissionais, como por exemplo: “a gestão da disciplina em sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala de aula, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes e as relações com os pais.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123)

André (2012) em recente pesquisa relata que Marcelo Garcia (2011) descreve uma experiência de um programa para professores iniciantes na Colômbia. De acordo com o autor

(...) o processo de acompanhamento dos professores iniciantes nesse país tem um caráter informal e voluntário: os professores das Escolas Normais Superiores atuam como tutores dos seus egressos em um modelo do tipo colegial em que os mais experientes ajudam os principiantes. É uma espécie de apadrinhamento profissional, cujo vínculo se estabelece pela boa vontade. (MARCELO GARCIA, 2011, apud ANDRÉ, 2012, p. 117).

Consideramos fundamental a existência de um aparato que contribua para inserção dos jovens docentes no início da carreira, fortalecendo a identidade destes enquanto profissionais da educação.

Sendo assim, a partir do que já foi explicitado acima, esse projeto tem como objetivos:

- a. Investigar como os licenciados em áreas do currículo do Ensino Médio, que atuam como docentes na rede estadual no Município de Ribeirão Preto, por um período de até 03 anos, constroem sua identidade docente no âmbito da personalidade e profissionalidade, a partir da perspectiva dos sujeitos;
- b. Mapear o perfil desses docentes no que se refere à sua formação inicial e continuada;
- c. Identificar quais as dificuldades que estes docentes enfrentam na gestão da sala de aula.

Descrição do trabalho desenvolvido

Este estudo está sendo desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010), que se caracteriza por possibilitar maior aproximação do sujeito pesquisador com seu objeto de pesquisa, neste caso os professores iniciantes do Ensino Médio da rede estadual do município de Ribeirão Preto.

No percurso metodológico a pesquisa de cunho qualitativo se pauta no levantamento bibliográfico, elaboração de questionários e realização de entrevistas. Para coleta de dados deste trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

Os dados estão sendo analisados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000) entendida como

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção destas mensagens. (BARDIN, 2000, p. 59).

Este estudo concentra-se no âmbito da análise temática, cujos temas norteadores são a formação de professores e o professor iniciante. De acordo com Bardin (1979), trabalhar com essa modalidade de análise, “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 87).

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes concursados nas áreas do currículo do Ensino Médio que atuam nas escolas estaduais de Ribeirão Preto por um período de 3 anos.

De acordo com Moreira (2002), as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela existência de um roteiro predeterminado, no qual o sujeito pesquisador pode acrescentar alguma pergunta, dependendo da resposta dos sujeitos entrevistados em relação ao objeto de investigação.

Inicialmente foi feito um mapeamento das escolas estaduais existentes no município de Ribeirão Preto. Depois foi realizado contato com as escolas e com os docentes atuantes no Ensino Médio situando-os da pesquisa. Através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” os esclareceremos quanto aos objetivos da pesquisa. Foi realizado as entrevistas para caracterização do perfil dos professores atuantes nas disciplinas que contemplam o currículo do Ensino Médio no município, durante as reuniões de Horário de Trabalho Coletivo e Pedagógico (HTPC) ou algum horário livre do professor.

Ao término desta etapa, estamos realizando análise dos dados coletados (por meio das entrevistas) embasados no referencial teórico do presente estudo.

O percurso metodológico consiste em:

1. Delineamento do objeto de pesquisa;
2. Estudos dos referenciais teóricos e metodológicos;
3. Mapeamento dos docentes iniciantes e atuantes no Ensino Médio no município de Ribeirão Preto (consulta às escolas estaduais);
4. Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Faculdade;
5. Aplicação de entrevistas aos docentes atuantes nas áreas do currículo do Ensino Médio;
6. Caracterização dos docentes no município de Ribeirão Preto;
7. Descrição, criação de categorias, triangulação e análise fundamentada na bibliografia estudada.

Para análise, empregaremos a Análise de Conteúdo, que de acordo com Franco (2007, p. 12), o objeto de estudo é a mensagem, independente do suporte de comunicação que a sustenta, assim ela pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental”. Contudo, é preciso considerar que toda mensagem está vinculada ao seu contexto de produção e expressam as representações sociais que os sujeitos fazem de determinado assunto ou profissão. Em função disso, não podemos reduzir a Análise de Conteúdo a uma simples técnica quantitativa, como era inicialmente concebida, pois ela concentra-se também no âmbito da análise qualitativa, uma análise “consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções” (FRANCO, 2007, p. 14).

Utilizaremos as unidades de contexto, compreendidas como a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, para atribuímos sentidos aos dados coletados neste trabalho. Por fim, faremos a descrição, a categorização a partir da fala dos docentes, sujeitos da pesquisa, e a análise fundamentada na bibliografia estudada (triangulação).

Considerações

A partir de análises preliminares dos dados coletados e da bibliografia estudada, foi possível, considerando que este trabalho está em andamento, depreender que falta no Brasil uma política de acompanhamento dos egressos dos cursos de licenciaturas e sua inserção na profissão docente; que os professores possuem muitas dificuldades no início em relação à gestão com alunos e administração de tempo pessoal e profissional e que o fator de maior incidência para manutenção na profissão foi à relação estabelecida com colegas de trabalho e com os alunos, o aprendizado e reconhecimento por parte destes.

Como apontado pela literatura não há no Brasil uma política de acompanhamento (GATTI et al., 2009) dos egressos dos cursos de licenciatura e sua inserção na profissão, de modo que esse processo vêm ocorrendo conforme os dois modelos de iniciação à docência apontados por Vaillant e Marcelo (2012), o **Modelo nadar ou fundir-se**: que parte do ideal que o docente principiante já sabe lidar com o cotidiano escolar e o **Modelo colegial** que caracteriza-se por uma relação espontânea do docente principiante com seus pares e administração.

Por meio das falas dos sujeitos entrevistados, constatou-se que não é possível separar a dimensão profissional da pessoal dos sujeitos, conforme posto por Nóvoa (2009), assim é preciso olhar para os professores como pessoas inteiras, pois as relações estabelecidas no interior das instituições escolares, dos docentes com seus alunos, com os pais dos alunos, com os funcionários da escola e com o ensino, contribuem para a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, para a formação da identidade do professor e de seus saberes. Ao mesmo tempo, essa dimensão de relacionamentos com alunos e colegas de trabalho está presente nas entrevistas como fator de manutenção do professor na profissão.

Diante das discussões e reflexões apresentadas, consideramos que é de fundamental importância que haja no Brasil políticas destinadas a realizar o acompanhamento dos egressos dos cursos de licenciatura e a sua inserção na carreira. A literatura aponta que em alguns países o acompanhamento por meio de tutoria tem apresentado resultados positivos.

No Brasil, no entanto, ainda são escassos os estudos que se preocupam com essa temática, sobretudo com os licenciados que atuam no Ensino Médio. Assim, entendemos que investigações acerca dos professores iniciantes são fundamentais para que se possa compreender o processo de inserção destes na carreira docente e analisar como que a preparação para a docência ou a falta dela repercute na qualidade da educação Básica.

Esperamos com este trabalho compreender como ocorreu a inserção dos profissionais iniciantes na docência, quais aspectos que contribuíram para a sua permanência na profissão, bem como quais elementos que constituem a construção de sua personalidade e profissionalidade docente. Pretende-se com esta investigação contribuir para o campo da formação de professores e dos Cursos de Licenciatura no que se refere à identidade profissional e práticas pedagógicas, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2015.

- ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARDIN, L. Análise do conteúdo. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2000.
- DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 127-153.
- FRANCO, M. L. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
- GATTI, B. et al. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org) Vidas de professores. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.
- MARCELO GARCIA, C. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.
- MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NÓVOA, A. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009
- RIVAS, N.P.P. A inserção e o desenvolvimento profissional dos professores no ensino fundamental (anos iniciais) nos primeiros três anos de sua carreira: dilemas e perspectivas a partir dos âmbitos pessoal, profissional e institucional. Ribeirão Preto, 2014. Projeto de pesquisa apresentado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2014.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 7-19, set. 2011. Disponível em: <<http://h200137217135.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 19 abr. 2015. doi:10.5216/rpp.v9i1.15667.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Pró-Reitoria de Graduação. Programa de Formação de Professores, Comissão Permanente de Licenciatura. São Paulo, 2004.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UFTRP, 2012.

É hora de brincar! A brincadeira como princípio fundamental para o desenvolvimento infantil

Elizângela Ferreira de ANDRADE¹
Maria Silvia Rosa SANTANA²

O propósito deste artigo é oportunizar meios para a discussão e reflexão acerca do papel da brincadeira como meio principal para a constituição do indivíduo no período da Educação Infantil. Para tanto, utiliza o relato de uma experiência prática realizada durante uma aula, por meio de uma brincadeira dirigida e de todas as observações colhidas durante este momento e, por fim, expressa todo o respaldo teórico para substanciar a discussão sobre os elementos / instrumentos envolvidos na atividade e os avanços oportunizados por ela.

Para tanto é importante destacar, que sou professora da rede municipal de ensino na cidade de Paranaíba/MS, onde diversos problemas são detectados no cenário da Educação, tais como: falta de funcionários qualificados, vagas nos Centros de Educação Infantil, espaços apropriados, material pedagógico, brinquedos, e outros tão comuns no contexto brasileiro, abarcado apenas as particularidades de cada local.

É neste lugar que estou atuando desde que terminei minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Para tanto, procuro formas de efetivar os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que conheci durante a graduação e desde então estudo e desenvolvi diversos trabalhos alicerçados no arcabouço da teoria desenvolvida por Vygotsky, Leontiev, Elkonin e colaboradores.

Na conclusão do curso, desenvolvi o TCC discorrendo sobre a importância da organização espacial a fim de que a Brincadeira seja privilegiada, pois, segundo Leontiev (1978), para as crianças que estão vivenciando o momento da Educação Infantil, a Brincadeira se configura como Atividade Principal com o intuito de propiciar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, e criar meios para o desenvolvimento de sua humanização.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa,

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE – UEMS), Linha de Pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”. elizangeladeandrade@hotmail.com Paranaíba/ MS-79500-000-Brasil

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE - UEMS), onde coordena a Linha de pesquisa “Teorias e Práticas Pedagógicas”, e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (UNESP). mariasilvia@uems.br Paranaíba/ MS-79500-000-Brasil

de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001, p.122)

A compreensão deste conceito, que exprime a importância que a Brincadeira tem como meio desencadeador do desenvolvimento humanizador para a criança, embasa minha prática, na qual procuro desenvolver atividades baseadas nos conceitos da teoria, utilizando as situações para a reflexão acerca dos recursos para implementá-la.

Com base nesta fundamentação teórica que me constitui é que discorro sobre uma brincadeira efetivada com a turma com a qual desenvolvi meu primeiro ano como professora regente, e esta atividade se mostrou muito rica em elementos que comprovam o quão importante é a Brincadeira para a formação da criança que está se desenvolvendo e formando sua humanidade.

A brincadeira

A Brincadeira referida foi desenvolvida com a turma do jardim I, crianças com 3 e 4 anos, de um CEINF (Centro de Educação Infantil) na cidade de Paranaíba/MS, centro de educação este que funciona em um local improvisado, já que se trata de um prédio alugado e adaptado para atender as necessidades dos alunos e funcionários do local. E como este local foi improvisado, apresenta uma série de problemas, e um dos mais destacados é em relação à organização espacial, que possibilita o improviso para atender as necessidades de toda a comunidade escolar.

Com esta brincadeira pude observar o quanto algumas potencialidades encontraram terreno fértil para se manifestarem e o quão elas foram exploradas e utilizadas por todos, o que não ocorre em outros tipos de atividades.

A linguagem, a imaginação, o planejamento são, entre tantas outras, habilidades que durante aquela brincadeira se manifestaram mais fortemente do que em outros momentos da aula. A atividade da Brincadeira proporcionava, a cada um dos alunos envolvidos no processo, possibilidades muito maiores para que manifestassem e utilizassem infinitamente todas estas potencialidades.

Esta atividade desenvolvida foi a “Brincadeira do túnel”, utilizando mesas e cadeiras para formar túneis a fim de que as crianças pudessem passar sobre e sob eles. Senti a necessidade, e este era o objetivo da atividade de proporcionar aos alunos um momento onde eles decidissem sobre toda a organização, desde a escolha sobre o uso dos materiais, como organizá-los, as regras para a Brincadeira, sua execução e, por fim, a avaliação a respeito do momento vivenciado pelo grupo, ou seja, que os alunos ocupassem o papel de protagonistas da Atividade da Brincadeira.

Pois Leontiev (2001, p. 68), afirma que a atividade se constitui por meio do fazer, fazendo com que o objetivo, produto da atividade, coincida com o que provoca o desejo no indivíduo, levando-o à realização da atividade, isto é, o motivo.

Não chamamos todos os processos de atividade. [...] Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Pensando nisto, abri espaço para que o grupo pudesse desenvolver a Brincadeira. Convidei o grupo para a conversa, os indaguei com relação à vontade de realizá-la, o que foi pronta e entusiasticamente aprovado por todos. Propus então que eles se organizassem, elaborassem e por fim efetivassem a brincadeira em questão.

Imediatamente todo o grupo se movimentou para a organização e decidiu sobre as regras a serem seguidas. Indaguei sobre a possibilidade de acrescentarem algum material no espaço para que a brincadeira pudesse ficar mais divertida e imediatamente se lembraram e sugeriram a utilização de pneus, utilizados para a brincadeira no pátio.

Todo o grupo se encaminhou para o local e em pequenos grupos trasladaram os pneus para a sala a fim de compor o ambiente. Este processo é fator importante para o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo, pois é por meio do trabalho que o humano se diferencia dos animais, e isto é fundamental para a constituição da humanidade. Esta afirmação encontra respaldo na citação abaixo:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...]. (MARX, 1985, p. 149-150)

Para a atividade humana, antes de qualquer coisa, é necessário o processo da imaginação, da elaboração mental de todos os passos, e ainda, se for o caso, fazer ajustes em todo o processo no momento em que está executando o trabalho para, ao final, avaliar o trabalho realizado e, se necessário, corrigir as falhas. Este processo é muito rico e proporciona ao indivíduo, importantes meios para o seu desenvolvimento.

Com o espaço organizado, todas as crianças se sentaram no chão e uma a uma explorou o ambiente, passando pelos pneus, escalando as mesas, andando, correndo ou

pulando sobre elas, depois passando por baixo dos túneis formados e retornando ao ponto de início, cruzando novamente os pneus. Depois de todos terem explorado individualmente o ambiente durante o tempo que julgaram necessário, se juntaram e fizeram a brincadeira coletivamente.

Com esta brincadeira pude evidenciar diversas habilidades nas crianças. Além das já citadas acima, como imaginação, linguagem e planejamento, pude observar o quão a coordenação motora, o equilíbrio, o cumprimento das regras, a participação individual ou em grupo se demonstraram de forma diferenciada em cada um dos alunos.

Importante ressaltar que houve crianças que demonstraram dificuldades para transpor o circuito sozinhas, necessitando da ajuda do grupo. Esta dificuldade, porém, não se apresentou no momento em que fizeram a Brincadeira em grupo.

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 2009, p. 34).

Mediante a afirmação de Elkonin, podemos compreender a atitude apresentada pela criança ao apresentar dificuldade para a execução da Brincadeira quando ela está sozinha, mas que esta atitude se apresenta completamente diferente quando executa com o grupo, pois a relação social com a atividade modifica-se e, conseqüentemente, sua atitude frente à atividade também.

Desta forma, a relação com o grupo faz com que ela consiga aproveitar muito mais entusiasmadamente o momento, incentivada pela postura desenvolvida pelos colegas que a cercam no espaço da Brincadeira, que neste momento está tomado por todos ao longo do circuito montado.

A avaliação coletiva foi, segundo as crianças, de que a brincadeira é extremamente prazerosa e que todos os momentos foram muito divertidos e, ainda, que as dificuldades que apresentaram na primeira vez que executaram a mesma, como passarem sob as cadeiras, não se repetiram desta vez.

Este momento, após toda a execução, observação e avaliação, possibilitou subsídios extremamente ricos para a reflexão acerca do papel da Brincadeira como meio principal para o desenvolvimento da criança. Como já destacado anteriormente, a Brincadeira neste momento da vida do indivíduo é a responsável por proporcionar meios para que o seu desenvolvimento psíquico seja privilegiado e potencializado, de forma como nenhuma outra atividade pode proporcionar. Assim, como Leontiev (2001) afirma, por meio de seus estudos, a Brincadeira é Atividade Principal para o desenvolvimento psíquico da criança durante a primeira infância e, por isso, deve ser compor a maior parte do conteúdo a ser oportunizado na Educação Infantil. Assim como observamos na citação abaixo:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua

seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2001, p. 65).

De acordo com o exposto pelo autor é possível afirmar que é a Atividade Principal a responsável pelas mudanças psicológicas na criança e por isso devem ocupar lugar de destaque. Essas mudanças referem-se aos avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico em níveis cada vez mais complexos.

Ao refletir sobre a Atividade foi possível também refletir acerca do espaço ocupado para o desenvolvimento da Brincadeira, pois, como já foi exposto, o local não apresenta muitos recursos. Porém, este empecilho necessita de estratégias para transpô-lo, tendo em vista que é primordial que o mediador ofereça os melhores meios a fim de oportunizar recursos para que a Atividade Principal se efetive. Especialmente neste momento do desenvolvimento, representada pela Brincadeira, que nem sempre necessita de espaços amplos ou recursos sofisticados, mas sim de elementos que façam com que os processos psíquicos encontrem terreno fértil para se desenvolver.

Segundo Leontiev (2006) a Atividade Principal se apresenta por meio de três características, a primeira, é que dela se originam de outros tipos de atividades diferenciadas. A segunda característica é que a Atividade Principal se apresenta como o principal artifício para o desenvolvimento individual neste momento do desenvolvimento, e a terceira é que a Atividade Principal é aquele processo que proporciona os principais meios para que as funções psíquicas se reorganizem e proporcionem os meios mais relevantes para o desenvolvimento dos processos psicológicos e da formação da personalidade do indivíduo.

Para a criança, na idade pré-escolar a Atividade principal é a brincadeira, por proporcionar à criança, recursos para que os processos psíquicos se organizem e consequentemente proporcionem o seu desenvolvimento, assim como afirma o autor na citação abaixo:

Ela é uma atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associados à atividade lúdica em suas origens. (LEONTIEV, 2006, p. 64).

São as condições culturais, históricas e socialmente construídas, que proporcionam à criança, meios para o seu desenvolvimento e não sua idade, pois estas condições ao serem

disponibilizadas, exercem influências decisivas para que ela se instrumentalize com condições e meios culturais para se apropriar dos elementos necessários para o seu desenvolvimento. E estes meios devem estar privilegiados no ambiente escolar.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu desenvolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período de criação e o de treinamento está historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

As condições socioculturais são decisivas para viabilizar os meios de qualidade para o desenvolvimento da criança, pois elas propiciam vivências experienciadas por cada um, tornando então a idade de cada indivíduo apenas um detalhe a ser considerado.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari pasu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2006, p.65/66, grifos do autor).

Outro ponto de extrema relevância para a compreensão do quão pertinente é a reflexão acerca da prática pedagógica relatada e das observações contidas na mesma é o fato de que é necessário, para que a Atividade cumpra seu papel de principal meio para o desenvolvimento psíquico da criança, que ela esteja precedida de um motivo que gera no indivíduo um processo mental, propiciado pela ação humana concreta, a fim de satisfazer uma necessidade que foi internalizada e se transforma em ação. Assim como explicita o excerto abaixo:

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objecto (o fim) do acto. Resulta daqui que a acção se transforma em actividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas actividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de actividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. (LEONTIEV, 1978, p. 298)

Portanto, é possível afirmar o quão fundamental é o papel da Brincadeira e de todos os processos para viabilizá-la, precedidos do planejamento, organização, efetivação e avaliação da Atividade, todas estas etapas desenvolvidas com a participação ativa de todos os indivíduos envolvidos no contexto da mesma, propiciando assim os meios mais

privilegiados para o desenvolvimento de suas potencialidades e das funções psíquicas. Porém, surge o questionamento, como se dá o desenvolvimento destas funções?

Desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ambiente social é responsável por fornecer ao indivíduo meios a fim de que ele se aproprie dos instrumentos culturais de modo a propiciar o seu desenvolvimento psíquico, a fim de organizar suas relações com o resto do mundo.

A habilidade fundamental para que o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo ocorra é a linguagem, pois por meio dela o humano se apropria de ferramentas que o habilita a formular, abstrair e generalizar os conceitos e significados do mundo que o cerca, por meio de atividades mentais complexas desenvolvidas. Este processo se desenvolve primeiramente na forma intersíquica e, em seguida, intrapsíquica. Vygotsky (2006, p.114, grifos do autor) assim se expressa, destacando o papel das relações sociais para o desenvolvimento das funções psíquicas:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

No primeiro momento, a família é o círculo principal para o desenvolvimento da criança. Logo em seguida, no período pré-escolar do desenvolvimento da criança, este círculo se amplia ao ingressar na escola, propiciando o aumento de suas necessidades, e isto provoca uma profunda alteração na forma de organização de vida da criança, daí a importância de que a escola disponibilize meios e condições para, intencionalmente, propiciar níveis mais complexos de necessidades a todas as crianças. (LEONTIEV, 1978)

A necessidade de que a criança participe da vida escolar é extremamente pertinente, pois fará com que seu círculo social se expanda e adquira para ela um sentido socializador, coletivo. Com isto, ocorre a ampliação de seus estímulos, criando condições para que o desenvolvimento psíquico possa efetivamente ocorrer de forma a se tornar cada vez mais complexo.

No entanto, é extremamente importante que a escola tenha consciência do seu papel como meio fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança e organize o seu espaço para disponibilizar as ferramentas necessárias para oportunizar este desenvolvimento, e em especial os instrumentos para viabilizar as condições para se efetivar a Atividade Principal, a fim de facultar o desenvolvimento da criança.

Na atividade de brincadeira ora apresentada, por exemplo, destacamos o importante momento de objetivação propiciado às crianças, o que pode ser observado por meio da linguagem apresentada em todos os seus momentos, desde o planejamento (quando os materiais e sua organização foram pensados, analisados, argumentados, defendidos e decididos coletivamente) até o momento da brincadeira propriamente dita, quando ajudaram e incentivaram, ensinaram como fazer, exprimiram suas satisfações e inseguranças ao fazer o percurso definido. Várias funções psíquicas atuam nesses

momentos, guiados pela linguagem que, por sua vez, foi mediada pela professora que questionava, problematizava, estimulava, alertava, etc.

Conclusão

Ao finalizar esta reflexão é possível afirmar que os meios e recursos utilizados para proporcionar e privilegiar a brincadeira são de suma importância, destacando o papel do professor a fim de que este, intencionalmente, disponibilize as condições para que a brincadeira desempenhe seu papel como principal meio para a apropriação de ferramentas para a constituição da humanidade na criança e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento psíquico.

A reflexão acerca dos pontos observados durante a ação é de grande relevância e se configura como motivo para a assertiva de que a abordagem teórica é, de fato, importante subsídio para alicerçar a *práxis* pedagógica, pois ela oferece aporte valioso para a compreensão do desenvolvimento dos processos psíquicos na criança, desenvolvimento este tipicamente humano e que somente ocorre a partir das relações sociais em situações de aprendizagem, intencionalmente organizadas para privilegiá-lo como tal.

Subsidiar o fazer pedagógico por meio de uma abordagem teórica que considera o desenvolvimento do humano e de suas potencialidades, configura importante ferramenta política para a formação do educador que se apresenta como mediador que procura oportunizar meios para que a criança possa constituir-se consciente de suas potencialidades e de todas as condições de sua humanidade. Eis o verdadeiro papel social e profissional do professor.

Referências:

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (9ª ed.). São Paulo: Ícone. 2001.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. IN: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

TRABALHOS

COMPLETOS-

EIXO

4

Dúvidas dos docentes do ensino fundamental sobre sexualidade no contexto escolar

Adriana Rodrigues ZOCCA¹
Natália Souza NOGUEIRA²
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO³
Luci Regina MUZZETI⁴

O objetivo desta pesquisa é saber quais as dúvidas dos docentes sobre os questionamentos relacionados à sexualidade a partir das perguntas de seus alunos. Neste contexto, a sexualidade faz parte da vida do ser humano e no cotidiano escolar tanto os docentes quanto os funcionários deparam-se a todo instante com a exigência de saber lidar com a temática, não só por meio das atitudes dos alunos, mas especialmente por meio de suas falas. Por isso, a educação sexual é relevante no contexto escolar.

Maia e Ribeiro (2011) ressaltam que a sexualidade é um conceito amplo e histórico, faz parte de todo ser humano, e é representada de forma diversa de acordo com a cultura e o momento histórico. Compreende componentes biológicos, psicológicos e sociais e se expressa em cada ser humano de modo particular, e em modo objetivo, nos padrões sociais. Segundo Figueiró (2009, p.143-144) a sexualidade “inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual”.

Ao lado disso, a educação sexual nas escolas de acordo com Furlani (2009) tem como objetivo fundamental contribuir para que alunos (as) possam viver suas sexualidades de forma mais emancipatória, prazerosa e afetiva. E se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro e garantir direitos básicos como a saúde, informação e o conhecimento, estes são elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades, direitos e deveres.

No dizer de Vygotsky (1991), o conhecimento deve conduzir o desenvolvimento, por isso, compreender como a sexualidade infantil acontece e suas manifestações são imprescindíveis para que as respostas em nível de conhecimento sejam facilitadoras no processo de aprendizagem mediante as dúvidas e indagações das crianças. Freud (1970) foi o primeiro a afirmar a existência da sexualidade na infância e estabeleceu os estágios de desenvolvimento sexual e faz a seguinte reflexão sobre a sexualidade na infância.

Mas, agora sim, estou realmente certo do espanto dos ouvintes: “existe então – perguntarão- uma sexualidade infantil?” “A infância, não é ao

¹ Mestranda em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – adriana.zocca@gmail.com

² Mestranda em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 –nogueiranc@ig.com.br

³ Coordenador. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – paulorenes@fclar.unesp.br.

⁴ Docente. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Núcleo de Sexualidade. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – lucirm@fclar.unesp.br

contrário, o período da vida marcado pela ausência do instinto sexual?” Não meus senhores. Não é verdade certamente que o instinto sexual, na puberdade, entre no indivíduo como, segundo o Evangelho, os demônios nos porcos. A criança possui, desde o princípio, o instinto e as atividades sexuais. Ela os trás consigo para o mundo, e deles provém, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade normal do adulto. Não são difíceis de observar as manifestações da atividade sexual infantil; ao contrário, deixa-las passar despercebidas ou incompreendidas é que é preciso considerar-se grave (FREUD, 1970, p. 39-40).

Convém sublinhar que a história da sexualidade revela uma diretriz de entrave no contexto escolar quando o tema é sexualidade. Para Guimarães (1995) a escola ainda se mostra tradicional, conservadora e com tabus, impedindo, assim, que a “fala” seja feita de maneira tranquila e equilibrada, pois esse recinto ainda não se posiciona bem resolvida quanto a este assunto, cultivando a vergonha ao se “falar sobre sexo”. Figueiró (2009) diz que ensinar sobre sexualidade na escola não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino, mas envolve ensinar através da atitude do educador.

A sexualidade deve ser abordada com naturalidade, pois é dessa maneira que ela se manifesta. Os temas devem ser colocados de acordo com os interesses dos alunos e atender às demandas pedagógicas, observando os valores ideológicos previamente introduzidos pela família e demais grupos sociais, bem como a faixa etária dos educandos (Werebe, 1998). Tem-se, portanto, a necessidade de adequar o tema a idade e as curiosidades dos alunos, viabilizando o diálogo e a reflexão. Segundo os PCN (1997) essas questões são trazidas pelos alunos para a escola e cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa a partir de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e aliviar suas ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares.

Portanto, a escola deve desestabilizar as ideias preconcebidas, tabus, preconceitos e crenças, fazendo com que os jovens reflitam sobre os seus discursos e questionem a sua visão sobre o mundo, aspectos indissociáveis nas situações de convívio social (BRASIL, 1998). De acordo com Sayão (1997) o professor é o mediador e o organizador de um processo pedagógico, favorecendo um novo olhar sobre a situação e propondo assim outras fontes de informação proporcionando ao aluno refletir sobre novas construções de pensamentos.

No entanto, muitas vezes, os professores não possuem capacitação para trabalhar com temas relacionados à sexualidade fazendo-se necessário de acordo com Ribeiro (2002) refletir sobre a importância de uma formação profissional para realizar esse trabalho em sala de aula, favorecendo aparato científico necessário para facilitar na sua área de atuação.

Leão (2012) ressalta que a formação inicial não possui um campo teórico sobre a temática, pois é visto como conteúdo de caráter privado, e não é envolvido de forma aberta no espaço escolar e universitário. Para Figueiró (2009) a falta de contribuições teóricas para o trabalho com a temática se torna um problema para os professores que se deparam a todo o momento com as manifestações da sexualidade na escola. Por isso, os cursos de formação inicial necessitam de rever suas grades curriculares e inserir disciplinas relacionadas à sexualidade a fim de preparar os profissionais da educação para trabalhar com a temática (LEÃO, BEDIN, RIBEIRO, 2010).

Método

A metodologia ocupa lugar central no interior das teorias e consiste no caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, portanto, ela inclui o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador, ou seja, sua capacidade pessoal e sensibilidade. (MINAYO, 2011). Segundo Gonçalves (2005), a metodologia científica é caracterizada pela ação metodológica que consiste em avaliar os métodos, identificar suas limitações ou não sobre a sua utilização.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e baseia-se no método que não emprega instrumental estatístico como base de análise do problema, portanto não pretende medir ou numerar (RICHARDSON, 1989).

O instrumento de coleta de dados se constituiu de questionário com perguntas fechadas e abertas, tendo participado dela 08 docentes com idades entre 33 e 66 anos, professoras do ensino básico e fundamental de escolas públicas de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo.

Dados das participantes

P: 45 anos, sexo feminino, casada, tem filhos, ensino superior completo em universidade particular em Letras e 21 anos de docência.

P1: 42 anos, sexo feminino, casada, não tem filhos, ensino superior completo em universidade particular em Pedagogia e 20 anos de docência.

P2: 33 anos, sexo feminino, casada, tem filhos, ensino superior completo em universidade particular em Pedagogia e 11 anos de docência.

P3: 46 anos, sexo feminino, casada, tem filhos, ensino superior completo em universidade particular em Pedagogia.

P4: 49 anos, sexo feminino, tem filhos, ensino superior incompleto em Pedagogia e 21 anos de docência.

P5: 48 anos, sexo feminino, casada, tem filhos, ensino superior completo em universidade particular em Matemática.

P6: 66 anos, casada, tem filhos, ensino superior completo em universidade particular em Letras/Português e 30 anos de docência.

P7: 40 anos, sexo feminino, em uma união estável, tem filhos, ensino superior completo em universidade particular e mais 20 anos de docência.

Resultados e discussão

As respostas das participantes foram analisadas a partir de dois tópicos e são eles: 1. Dúvidas dos alunos em sala de aula e 2. Dúvidas dos professores sobre sexualidade e educação sexual relacionado ao contexto escolar que eles gostariam de esclarecimento para a sua prática em sala de aula.

No primeiro tópico “Dúvidas dos alunos em sala de aula”, o tema homossexualidade foi destaque na fala de duas participantes. Outros temas destacados pelas docentes estão relacionados com o corpo, o ato sexual, a prevenção de doenças sexualmente

transmissíveis, o uso correto dos métodos contraceptivos, o relacionamento e a religiosidade como destacado na Tabela 1.

Tabela 1 – Dúvidas constantes dos alunos

Participantes	Respostas
P	Não percebo dúvidas, mas comentários entre eles sobre vídeos, revistas ou cenas entre os pais, que observam escondidos e contam em voz baixa para os amigos. Como agir em situações assim, em que eles não estão falando diretamente comigo?
P1	Como lidar com a homossexualidade na infância?
P2	Os alunos têm muitas dúvidas, mas sentem vergonha de perguntar sobre elas. Geralmente essas dúvidas são sobre o corpo (as mudanças que ocorrem na puberdade) e como ocorre o ato sexual.
P3	Como lidar com a homossexualidade em sala de aula?
P4	O aluno vem com experiência de casa. Eles comentam o que vem em casa.
P5	Como usar a camisinha, preservativo feminino e masculino, como tomar o anticoncepcional e sobre a pílula do dia seguinte.
P6	Será que a AIDS pode ser transmitida por sexo oral? Além da mulher tomar o anticoncepcional, o homem também tem que usar preservativo durante a relação sexual?
P7	Relacionamento, vivência, religiosidade.

Fonte: Dados da pesquisa

A educação sexual vem sendo reconhecida pela maioria dos professores como necessária no processo formativo dos alunos. Muitos deles se sentem inseguros e até temerosos diante dessa tarefa, pois o processo formativo dos professores não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola.

Neste sentido, o papel do professor que se dispõe a falar sobre sexualidade no espaço escolar seria de criar oportunidades de reflexão para que os alunos pensem e discutam com os colegas e formem sua própria opinião sobre sexo, masturbação, homossexualidade, aborto, etc., assim como, fazer com que os alunos tenham acesso às informações claras, objetivas e científicas sobre o tema (FIGUEIRÓ, 2009).

Para Sayão (1997), os programas de educação sexual deve se construir a partir de dúvidas trazidas pelos alunos e três eixos deveriam estruturar tal orientação e são eles, o corpo humano, as relações de gênero e a prevenção às DST e AIDS. Sendo assim, a participação dos alunos, trazendo perguntas e dialogando-as, pressupõe respeito ao conhecimento do professor, afetividade, confiança, relações abertas entre os educadores e educandos.

Como destacado acima pelas participantes, as dúvidas dos alunos compreendem diversos assuntos dentro da temática e como ressalta Figueiró (2009) uma pergunta feita por uma criança pode ser uma “porta” para o bate-papo sobre sexualidade. Portanto, é essencial que as perguntas dos alunos sejam esclarecidas a partir do processo de reflexão sobre o tema. No segundo tópico **“Dúvidas dos professores sobre sexualidade e educação sexual relacionado ao contexto escolar que eles gostariam de esclarecimento para a sua prática em sala de aula”** as participantes destacaram diferentes indagações como destacado na Tabela 2.

Tabela 2 - Dúvidas sobre sexualidade e educação sexual e prática docente

Participantes	Respostas
P	Gostaria de saber como trabalhar a questão da pornografia que as crianças vivenciam em casa e trazem como assunto para a sala de aula?
P1	Eu vejo que na escola deveria ter um especialista na área para poder transmitir e dar informações sobre a sexualidade com segurança
P2	Minhas dúvidas são em relação a como agir diante de determinadas situações e perguntas, relacionadas ao homossexualismo e sexo.
P3	Como trabalho no ensino fundamental 1, as crianças costumam a chamar os alunos que já apresentam alguma tendência a homossexualidade de gay, “viado”, boiola, entre outros. Gostaria de saber como lidar com essa situação?
P4	Nós professores devemos explicar sobre o corpo humano, como manter o corpo saudável. Sexualidade é obrigação da família.
P5	Reconhecer os sintomas das DSTs (algumas delas).
P6	Não tenho dúvidas procuro responder de forma autentica simples para não acarretar mais dúvidas ainda. Sempre aprendemos a responder de maneira diferente quando assistimos a palestras com diferentes profissionais.
P7	Como lidar com tantos questionamentos e fazer os alunos entenderem a importância do conhecimento sobre o assunto, já que eles têm fora da escola (até mesmo dentro de casa) tantos exemplos errados e desnecessários.

Percebe-se que, as docentes possuem dúvidas sobre como abordar a homossexualidade, as doenças sexualmente transmissíveis e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis com seus alunos.

A participante P1 ressalta a importância de um profissional para abordar a temática na escola, neste sentido, Ribeiro (1990) evidencia a necessidade de profissionais capacitados para abordar a sexualidade na escola e diz que a orientação sexual foge do conteúdo tradicional e sem profissionais com formação específica para trabalhar, a informação sexual será no máximo sobre a reprodução de definição e conceitos dados nas aulas de Biologia. Por esses motivos “a proposta [...] para orientação sexual, de acordo com

os PCNs, é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas” (BRASIL, 1998, p. 67).

Para Werebe (1998, p.149) “a escola desempenha um papel importante na educação sexual dos alunos independente das intervenções formais que possa lhes oferecer neste campo”. Segundo os PCN, é por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações e pautado pelo respeito a si próprio e ao outro que o aluno “conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores” (BRASIL, 1997, p.128). O professor deve ter claro em suas concepções:

que conceber a: [...] educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais, ligadas direta ou indiretamente à sexualidade (FIGUEIRÓ 2004, p.119).

A partir da formação cultural, as pessoas carregam uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo e dificulta falar abertamente sobre ele. Assim, quando o professor se propõe educar sexualmente os alunos, há que se pensar, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente participando de estudos (Figueiró, 2009). A autora ressalta ainda que “o papel de sujeito ativo que deve assumir o professor em sua formação continuada, como o principal construtor desse processo”, ou seja, o professor deve sempre buscar capacitação à procura de se desenvolver pessoalmente e profissionalmente (FIGUEIRÓ, 2004, p.113). Neste contexto:

[...] necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Sua postura deve ser pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a imposição de valores particulares. (Brasil, 1998, p.153).

Esse processo de autoconhecimento e aprendizagem é relevante, pois, segundo Barcelos *et al.* (1996, p. 151) “os educadores, em sua maioria, continuam tratando o assunto apenas nos aspectos biológicos, ou no máximo, convidam um palestrante médico para isso”.

Por fim, como afirmam Silva e Carvalho (2005) às oportunidades de desenvolvimento profissional nunca se esgotam por isso o professor nunca dominará totalmente sua trajetória, necessitando buscar novos caminhos constantemente.

Considerações finais

A educação sexual é um processo indispensável no contexto escolar, mas muitas vezes os profissionais da educação não abordam o tema por falta de conhecimento e/ou não lidar de maneira tranquila com ele. Essa pesquisa constatou a partir dos discursos das docentes que elas possuem dúvidas sobre como abordar o conteúdo sexualidade em sala de aula e lidar com as demandas trazidas pelos alunos sobre os diferentes temas, por exemplo, a homossexualidade.

Conclui-se que, as docentes necessitem de auxílio de um educador sexual e/ou aprimoramento para o esclarecimento de suas dúvidas por meio de cursos, palestras e eventos sobre a temática. Esse conhecimento proporcionaria lidar com maior tranquilidade com as questões impostas no dia a dia em sala de aula.

Referências

- BARCELOS, N. S. *et al.* Educação sexual: relato de uma experiência. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, São Paulo, v. 7, p. 150-160, 1996. Edição especial 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 3ª edição. Vol.10.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- FREUD, S. Cinco lições da Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- FIGUEIRÓ, M.N. D. O professor como educador sexual: Interligando formação e atuação profissional. In: Ribeiro, P.R.M. Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- FIGUEIRÓ, M.N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: Figueiro, M.N.D (org.). Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p.141-172.
- FURLANI, J. Educação Sexual na Sala de Aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.
- _____. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED –Pr., 2009. - p. 37 – 48.
- GONÇALVES, H.A. Manual de metodologia científica. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GUIMARÃES, I. Educação sexual na escola: mito ou realidade. Campinas SP: Mercado das Letras, 1995 (Coleções Dimensões da Sexualidade).
- LEÃO, A. M. C., BEDIN, C. R., & RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. Revista Linhas, v.11, p. 36-52, 2010.

LEÃO, A. M. C. A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. Relatório de Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil. 2012.

MAIA, A.C.B.; RIBEIRO, P.R.M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Araraquara, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual além da informação. São Paulo: EPU, 1990.

_____. Sexualidade e educação sexual: apontamento para uma reflexão. São Paulo: Cultural Acadêmica Editora, 2002. (Série Temas em Educação Escolar, 4).

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J.G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-118.

SILVA, M.P.; CARVALHO, W.L.P. Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. *Revista Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, p. 73-82, 2005.

VYGOSTKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Cap.6, p.89-103.

WEREBE, M.J.G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 1998.

Sexualidade na escola pelas ondas do rádio: relato de experiência com adolescentes

Aline Castelo BRANCO¹
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO²

Ao integrar a sexualidade como componente de trabalho pedagógico, estamos buscando mais qualidade de vida, semeando um futuro com mais esperança e sem preconceitos para os adolescentes e sua família em diferentes contextos. A afirmativa pode estar baseada apenas num desejo dos autores que querem realmente que isso ocorra e também de tantos outros indivíduos que enxergam nesse processo um meio de mudança de atitudes e comportamentos ligados à sexualidade. O fato é que para chegar a esse objeto de desejo se faz necessário compreender a importância da educação para conscientização da sexualidade. Um desafio, visto que hoje a Educação Sexual está cada vez mais distante desse jovem, pois quando chega à escola cada pessoa já carrega consigo os valores sexuais transmitidos pela cultura e sua concepção de sexualidade foi influenciada pela família e pelo grupo social do qual faz parte (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Segundo Figueiró, a Educação Sexual se refere a toda ação ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana, seja ao nível de informações básicas, seja ao nível do conhecimento e discussões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2001 p. 18). Para Maia; Ribeiro (2011, p. 76), é

objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área. A educação sexual [...] se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade.

Há uma outra dimensão da Educação Sexual, mais cultural e ampla, que compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões e valores ligados à sexualidade (Werebe (1998, p.139). Como dizem Maia;Ribeiro (2011, p. 76), também se considera Educação Sexual aquilo que nos é passado pela cultura

¹ Jornalista e Mestranda em Educação Sexual na UNESP, Campus de Araraquara. E-mail: alinecastelo@gmail.com

² Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual e coordenador do Curso de Mestrado em Educação Sexual na UNESP, Campus de Araraquara. E-mail: paulorenes@fclar.unesp.br

e pela família, “o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais [a partir da constituição] de discursos religiosos, midiáticos, literários etc.”

A educação sexual formal é aquela “deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola”, já a educação sexual informal se refere a “um processo global, não intencional que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual” (WEREBE, 1981, p. 106). A Educação Sexual formal é aquela que tem conteúdos específicos estruturados com currículos e programas pedagógicos. A Educação Sexual não formal é aquela mais difusa, sem ter organização hierárquica.

O ensino da sexualidade, de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pode ser incluído no Ensino Fundamental de duas formas: dentro da rogramação”, na qual o conteúdo de sexualidade proposto é dividido entre os professores de cada série que sejam capazes e queiram ensinar sobre sexualidade (e assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas), ou como extra-programação, na qual todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para a partir daí ensinar sobre sexualidade (BRASIL, 1998; FIGUEIRÓ, 2009).

Mesmo estando nos Parâmetros Curriculares Nacionais como eixo transversal ao currículo, o tema é complexo e a proposta expressa demandas específicas, como a formação dos professores e materiais educativos adequados. No entanto, se por um lado a medida foi recebida com avanço por alguns teóricos (GOLDBERG, 1981; BARROSO; BRUSCHINI, 1982; FIGUEIRÓ 1996), por outro, ao longo dos anos, pesquisadores comprovaram que não houve incentivo nem iniciativas oficiais no sentido de oferecer aos professores cursos que pudessem formá-los em um campo dominado pelo desconhecimento, pelo preconceito, pelo tabu e pela discriminação (REIS; RIBEIRO, 2002; MELO, 2011).

Ao propor a inserção da discussão sobre educação sexual³ por meio de temas transversais, os PCN sugerem orientações pedagógicas fundamentadas em uma concepção intencional e politicamente construída de educação acerca da sexualidade, baseada na prevenção à gravidez na adolescência e às DST/HIV/Aids, e conhecimento do corpo como matriz da sexualidade.

No entanto, é essencial que se amplie a noção de educação sexual e à ela sejam incluídas questões de cidadania e direitos, discriminação de gênero e o respeito à orientação do desejo afetivo-sexual (RIBEIRO, 2013). Seria muito mais enriquecedor se essas discussões fossem ampliadas para aspectos norteadores das relações humanas: sociais, econômicos, éticos, étnicos e históricos. Dessa forma, reduziria as práticas minimizadoras ou superficiais, que inclusive se fazem vigentes na escola quando se pretende tratar a sexualidade de forma fragmentada em ações pontuais por meio de temas “transversais”, como se observa em projetos de prevenção às DST/Aids ou de “Dias disto ou daquilo”.

Entendemos que a educação sexual não deve ser tratada como tema transversal, mas sim como uma inclusão entre estudar conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender com a realidade) e questões da vida real (aprender na realidade e na prática).

Mídia e educação

³ Nos PCN, a Educação Sexual é denominada Orientação Sexual, no sentido de orientação pedagógica.

Com a grande presença dos meios de comunicação na vida das pessoas e com a alta frequência com que estes abordam o tema da sexualidade, não é possível pensar sobre a educação sexual, a repressão sexual, a forma como os relacionamentos, o corpo e as relações de gênero são representadas sem considerarmos a mídia. Enquanto ainda são frequentes as discussões sobre o silenciamento, a omissão, a dificuldade das famílias, da escola e da sociedade em geral em abordar o tema, ele é explorado das mais diversas formas pela televisão, a publicidade, os jornais, as revistas, os sites da internet, as músicas etc.

É difícil identificar e reconhecer o que em nosso desenvolvimento foi aprendido através desses meios e diferenciar, separar do que foi aprendido em outros contextos nas nossas relações. Talvez por isso, utilizar um desses meios de comunicação dentro da própria escola possa ajudar o jovem a entender as diferenças e aceitá-las, e, sobretudo, a compreender os conceitos de diversidade e o lidar com os direitos seja um caminho para promover e ampliar o conhecimento.

Análise da pesquisa-ação

Neste projeto de intervenção participaram 90 estudantes de ambos os sexos de duas turmas, 8 série do ensino fundamental e 1 ano do ensino médio da escola estadual Helena Cury, em Franca, São Paulo. Houve a aplicação de questionários de forma aleatória, participando quem quis.

O questionário tem perguntas sobre a concepção de sexualidade e o que eles consideravam importante discutir sobre o tema. Foram realizados dois encontros, com a duração de 1 hora, no mês de junho de 2015, em uma sala ampla nas dependências da escola onde buscou-se criar um espaço de diálogo para melhor levantamento das dificuldades dos alunos em debater o tema.

Descrição dos resultados

Desde o primeiro encontro quando os participantes se apresentaram para o início da pesquisa e ao saber que a proposta do estudo seria sexualidade na escola, pode-se perceber através de olhares tímidos e inquietantes que poderia haver uma resistência. Ao explicar que o tema seria abordado através de um programa de rádio a expressão logo mudou e em alguns rostos abriu-se um sorriso. Chegamos então, as primeiras constatações:

- 1) A curiosidade do jovem sobre sexualidade é nítida, porém, os contornos sociais e educacionais inviabilizam uma proximidade com o tema.
- 2) Discutir temas que para eles ainda são tabus por meio do rádio pode trazer uma segurança no sentido desse sujeito não ser identificado e não servir de chacota para os colegas diante de dúvidas que podem surgir.

Foi prioridade na condução do grupo permitir, propiciar e estimular que os participantes se expressassem livremente, a partir de opiniões e questionamentos. No

primeiro encontro após apresentação da proposta da pesquisa, e ao serem questionados sobre quais temas gostariam de inicialmente abordar em um primeiro programa de rádio, gravidez e prevenção ficaram em evidência, o que vem comprovar que a massificação biologizante da sexualidade transmitida pelos professores reforça o binarismo e a cultura heteronormativa.

Nesse mesmo encontro com o grupo, foi aplicado um questionário com sete perguntas abertas. Ao serem questionados se sabiam o que era sexualidade, todos responderam de forma simplista que sim, sem discorrer sobre o seu conceito efetivo. Se o assunto foi abordado alguma vez em sala de aula eles responderam também que sim e principalmente nas disciplinas de Biologia e Ciências, o que reforça o ideal social do binarismo e da sexualidade como meio biologizante e heteronormativo.

Em nenhum momento os participantes citaram a diversidade sexual, nem as questões de gênero como sendo assuntos estudados na escola. Nesse contexto, o tema sexualidade foi entendido apenas como meio de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis. Após esta constatação foi-se necessário explicar aos participantes o conceito de sexualidade, através de uma aula expositiva, com a demonstração de slides e fotos.

Sexualidade é tudo aquilo que envolve, sexo, gênero, identidade, diversidade, amor e é construída através da cultura e do sociedade. Louro (1999) também acredita que a sexualidade não é algo que homens e mulheres possuam naturalmente. Segundo ela, a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais. (LOURO, 1999. 6p.)

Continuando o processo de análise das respostas observamos que os participantes gostariam de tratar o tema de maneira leve, descontraída e com muitas possibilidades de ampliar as discussões até tirar dúvidas. Apenas um estudante “achou vergonhoso”, falar de sexualidade na escola, os motivos não foram explicados por ele.

Como a escola estudada já possui um sistema de rádio escolar, o veículo como meio de comunicação foi escolhido de forma unânime para o desenvolvimento do trabalho, visto que será uma forma de estimular a prática dos mesmo. A rádio nesta escola é usada durante os intervalos para colocar música ou quando um professor ou diretor quer dá um aviso importante. Fora isso fica sem utilidade. Cartazes, banner e divulgação de podcast do programa de sexualidade no site da escola também foram citados como processo de intervenção e contemplação.

Entre os temas sugeridos pelos participantes para serem discutidos no programa estão em prioridade de escala: Gravidez, prevenção, masturbação, violência sexual, aborto, primeira vez e tipos de sexualidade.

No segundo encontro o grupo voltou a se reunir para uma análise de material didático, slides e posteriormente discussões. Primeiro foi apresentar o conceito de gênero na visão de Louro. Segundo esta autora o gênero refere-se às construções sociais e históricas sobre o que é considerado como masculino e feminino em cada cultura.

Muitas vezes os padrões do que é considerado como adequado e desejável para cada gênero são naturalizados e essencializados, principalmente a partir da justificativa das diferenças anatômicas, biológicas, de forma que características, atributos, funções, comportamentos e sentimentos são considerados como inerentes, reforçando diferenças, desigualdades e hierarquias. (LOURO 1999). Em seguida os participantes tiveram contato com a figura do biscoito sexual onde mostra a diferença entre identidade, sexo, orientação e expressão de gênero.

Diante do exposto um aluno chegou a dizer: “Sou um jovem pós identitário. Ainda estou passando por minhas elaborações. Não me definirei, pois posso incorrer em erro”. Para avaliar como a sexualidade é discutida dentro de casa, na família fizemos uma rodada de perguntas e respostas e o que mais chamou a atenção foi o relato de uma menina que disse: “Os pais são péssimos! Não sabem mesmo conversar com os filhos. Meus pais, por exemplo, são dos tempos antigos”. E entre as dúvidas mais frequentes estão relacionadas à prática do sexo, como desejo. Ao questionar a pesquisadora sobre o tema, uma jovem queria saber porque ela sente desejo pelo menino, “tudo que pode e não pode fazer com ele”. Dúvidas sobre sexo anal, sexo oral e ereção também surgiram durante o bate papo. Um menino pergunta: Professora, porque acontece de ficar ereto quando acorda?

Nesse sentido, notamos que a sexualidade ainda é algo privado, que só pode ser conversado com alguém muito íntimo, de preferência, que não seja nem o pai nem a mãe e que está reservada apenas a vida adulta, mas até lá o que devemos fazer? Como encarar as dúvidas que aparecem na adolescência? De fato o ser humano não foi criado e nem educado sexualmente, como explica Louro.

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. (LOURO, 1999 p.4) .

Partido dessa análise podemos acrescentar ainda que as formas de sexualidade são também distorcidas e aceitas por um ciclo de indivíduos que não se preocupa em aprimorar os conhecimentos ou ao menos entender sobre. Sem o saber devidamente correto e aplicado repassam como discursos dissonantes algo falso.

Percebemos esta falta de argumentação nos debates com os participantes que incorporaram falas socialmente difundidas, como por exemplo, três citações dos estudantes: “Conseguimos sim, viver sem sexo! basta não termos a primeira relação”, “Sexo a três não é pecado! É uma fuga do óbvio. Uma fuga da traição” e por último, “Sexo anal é uma delícia, mas pode gerar doenças graves no pênis”. E ao finalizar a conversa com os estudantes, notamos, o quão preconceituoso é o olhar dos professores da unidade de ensino diante da temática. Uma coordenadora chegou a abordar a pesquisadora na saída e pediu para “ter cuidado com alguns termos”.

Conclusão:

A realização dessa pesquisa foi uma experiência bastante rica para entendermos a dificuldade que os adolescentes tem no ambiente escolar em aprender sobre sexualidade e suas representações. É uma análise que ainda está em andamento, portanto, existem espaços para novos olhares e novas conclusões. Usar o sistema de rádio que já existe na escola pesquisada como instrumento pedagógico através da criação de um programa de sexualidade mostra a importância dessa ferramenta como meio de ligação entre alunos e temas tabus. O que vai estimular a compreensão mais ampla e abrangente da sexualidade e gênero de uma maneira leve, descontraída e com linguagem objetiva, proporcionando a reflexão e a visão crítica de cada um. Visto que há um interesse e envolvimento principalmente dos estudantes sujeitos desta pesquisa.

Referências

BUENO, S.M.V. Educação Preventiva em Sexualidade, DST - AIDS e drogas na escola: Pesquisa Ação e o compromisso social. 2011. 263 f. dissertação (livre docência). Escola de Enfermagem, Universidade de Ribeirão Preto, São Paulo. 2001

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. *Semina: Ciências Sociais/Humanas*, v.17, n.3, p.286-293, set. 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia da autonomia. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção leitura)

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa – Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Araraquara: UNESP, 2011, v. 15, n. 1, p. 76-84.

LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 176 p.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: Rabelo, A. O; Pereira, G. R.; Reis, M. A. S. Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: D & PA, 2013, p. 7-15.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.36, p.99-110, fev. 1981.

A pornografia nas obras de Aretino e Sade em uma perspectiva a partir da educação sexual emancipatória

Aline Castelo BRANCO¹
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO²

A história da Literatura é permeada por discussões sobre o que pode se dizer ou não. Em se tratando de erotização, esses diálogos ficam mais restritos, principalmente em seus personagens, performances e produções. Um dos maiores questionamentos sobre este tema está de acordo com a sua estética e a dicotomia entre o belo e o grotesco. Sabe-se que até o surgimento dos libertinos, nenhuma filosofia podia se passar de Deus, ou seja, nada que estivesse fora das normas da Igreja poderia ser exposta ao público. Os primeiros autores que ousaram transgredir a literatura e os costumes da época, e escreverem obras eróticas, aparecem no século XVII.

De acordo com Lynn Hunt³ a pornografia nascida nos séculos XVI e XVII não foi espontânea, foi definida num longo processo de conflitos entre escritores, pintores e gravadores, por outro lado, por espíões, policiais, padres e funcionários públicos.

O desenvolvimento da pornografia ocorreu a partir dos avanços e retrocessos da atividade desordenada dos escritores, empenhados em por à prova os limites do decente e a censura da autoridade eclesiástica e secular (HUNT, 1999, P.10)

Nessa época muitos movimentos repressivos se esboçaram, mas o apego dos eruditos católicos e protestantes às antigüidades greco-latinas moderou esses movimentos. O sexo, como rótulo de erotismo ou pornografia, ficou então, categorizado historicamente como algo feio e imoral, frente aos padrões morais e aos valores ascéticos. No entanto, a pornografia⁴ até o final do século XVIII servia para chocar e criticar autoridades políticas e religiosas. (HUNT, 1999, p.12).

É nesse sentido que surge o conceito de pornografia e erotismo. Pornografia é um termo originado do grego *pornographos*, que significa escritos sobre prostitutas, sendo este um gênero criado no século II pelo escritor Luciano de Samósata, em Diálogos das Cortesãs (MORAES; LAPAIZ, 1993, p.109). A palavra pornógrafo surgiu pela primeira

¹ Jornalista e Mestranda em Educação Sexual na UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: alinecastelo@gmail.com

² Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual e coordenador do Curso de Mestrado em Educação Sexual na UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: paulorennes@fclar.unesp.br

³ Hunt é professora de História Européia e especialista em revolução francesa. No livro *Invenção da pornografia, obscenidade e as origens da modernidade (1500-1800)*, ela mostra como atos obscenos, eróticos e pornográficos foram construídos e moldados ao longo da história da humanidade.

⁴ A palavra pornografia apareceu em 1957 no *Oxford English Dictionary*, e a maioria de suas variações data do mesmo período.

vez em 1769, em um panfleto do escritor francês Restif de La Bretonne sobre prostituição (HUNT, 1999, p.14). Já o erotismo é derivado de erótico, um adjetivo de Eros, deus grego do amor e paixão carnis e surge apenas no século XIX.

Os dois termos pretendem descrever uma série de sensações e atitudes relacionadas ao ato sexual, mas existe uma grande diferença entre eles. A representação da sexualidade pornográfica e erótica está definitivamente situada no imaginário do sujeito, visto que ambos pretendem chegar a um objetivo comum: o prazer.

Para Jorge Leite, a pornografia evoca um conceito carnal, explícito, é aquilo que transforma o sexo em produto de consumo, está ligada a prostituição e visa à excitação dos apetites mais desregrados e imorais. O erotismo por outro lado tende ao sublime, ao delicado, ao sentimental. “É o tesão sexual implícito” (LEITE, 2006, p. 22). O autor dá um exemplo dessa distinção:

A imagem de um pênis penetrando uma vagina pode ser então considerada de dois modos: se for estilizada, utilizando-se das mais variadas técnicas ditas artísticas para minimizar o impacto de tal cena, é considerada erótica, pois, por envolver uma reflexão e uma técnica sobre a obra, tende mais para o campo da arte. Por outro lado, se esta mesma figura for apresentada com intenção de ressaltar certa crueza, sacrificando uma idealizada reflexão em nome de uma demonstração é tida como pornografia (LEITE, 2006, p.23).

Fica claro que neste período (sec. XVI e XVII), a obscenidade tem como função principal a crítica social e política e para romper com o preconizado pelas leis do Estado, foram usadas descrições e ilustrações nas quais os corpos, desejos e atos sexuais são detalhadamente apresentados. Era como se os “filósofos eróticos” da época quisessem afrontar o social dizendo: ora, se o Estado é imoral porque os indivíduos devem ser morais?

Nesse sentido, podemos definir como um dos pioneiros escritores libertinos, o italiano Pietro Aretino⁵. Sua obra prepara o palco para a difusão da pornografia nos séculos seguintes, “Os mistérios do mundo estão ocultados entre as pernas”, já dizia o poeta. Seus livros *Sonetos Luxuriosos* (1527) e *Ragionamenti* (1534 -1536) representam os antecedentes da moderna pornografia não apenas como balizas históricas, mas também como modelos para as produções obscenas desde então.

Aretino destacou-se por expor “a coisa” em si. “Fale claramente – aconselha uma das prostitutas de *Ragionamenti*⁶ – e, se você quiser alguém, diga ‘foda’, ‘pau’, ‘boceta’ e ‘cu’; só os sábios da Universidade de Roma não vão entendê-la” (HUNT, 1999, p.44).

Aretino foi um transgressor de sua época. Chegou a ser comparado a definição de pornografia elaborada por Peter Wagner, quando diz ser “a representação realista, escrita ou

⁵ Escritor, poeta e dramaturgo italiano. Autor de "Diálogo das Prostitutas" e "Sonetos Luxuriosos". Conhecido no seu tempo pelo nome de "secretário do mundo". Libelista terrível e sem escrúpulos, vendia a pena a quem melhor pagasse.

⁶ A obra consiste em três dias de um bate-papo entre Nanna - uma rica prostituta já aposentada - e Antonia, sua amiga - uma pobre prostituta também aposentada, a respeito da melhor ocupação para Pippa, filha da primeira, então com 17 anos: freira, puta ou dona de casa? Nanna solicita a opinião de Antonia, que lhe pede que relate sua experiência pessoal prévia como... freira, mulher casada e cortesã. Com base nesse relato, Antonia conclui que a melhor opção é fazer de Pippa uma cortesã.

visual, de órgãos genitais ou condutas sexuais, que implica transgressão deliberada da moral e dos tabus sociais existentes e amplamente aceitos”⁷ (HUNT, 1999, p. 46).

Esses elementos usados na obra de Aretino ajudaram a formar posteriormente a chamada pornografia comercial, vista nos séculos seguintes e que se uniram cedo à filosofia e ao racionalismo. Assim, reafirmando todo este processo, surge no fim do século XVIII na França, um escritor que vai levar a crítica social, política e religiosa, o racionalismo iluminista, a fragmentação dos corpos e o prazer sexual egoísta e absoluto às suas conseqüências mais radicais: o Marquês de Sade (séc XVIII).

Nascido em 1740 na França, de origem nobre, viveu um dos períodos mais conturbados da História - a Revolução Francesa. Sade passou 27, de seus 74 anos de vida, encarcerado. Foi dentro de prisões ou hospícios que ele criou uma vasta obra, esta sim repleta de horrores, regada com muito, muito sangue e esperma:

Sou libertino sim, confesso. Imaginei tudo o que se pode conceber nesse gênero mas certamente não fiz tudo o que concebi e seguramente jamais o farei. (SADE, 1992. p. 13).

Sade colocou lado a lado filosofia e erotismo. Na obra *Filosofia na Alcova* (2008) retrata as mais estranhas práticas sexuais a partir da educação da jovem Eugênia, uma moça recém-saída de um convento, iniciada sexualmente por três libertinos, a devassa senhora de Saint Ange, senhor Mirvel, seu irmão, e Domancé. Primeiro ensinam a menina a conhecer por si o seu próprio corpo e o corpo do outro, tanto masculino, quanto feminino e, em seguida, a obter prazer por meio destes.

Para alguns teóricos a narrativa se constrói através de uma des(educação) dos costumes e dos valores cristãos. Segundo Borges (2008, p. 215), o que se vê é uma educação pelo avesso, em que é atacado “[...] tudo aquilo que de alguma forma se interpõe entre o indivíduo e a sua felicidade”.

Já para o próprio autor é uma forma de educação modificada pela natureza, que por sua vez é a matéria em movimento, é a ação criadora e mantenedora, que se manifesta por combinações desconhecidas. “Ela é, assim, indiferente à virtude e à moral, não fazendo distinção de bem ou de mal. Sua lei obedece apenas ao prazer e às paixões; e a crueldade é o primeiro sentimento que ela nos transmite” (SADE, 2008, p. 39). E continua.

[...] Todos nascemos com uma dose de crueldade que só a educação modifica; mas a educação não está na natureza e prejudica tanto seus efeitos sagrados quanto o cultivo prejudica as árvores. [...] A crueldade não é outra coisa senão a energia do homem ainda não corrompida pela civilização; é uma virtude, portanto, e não um vício. [...] É no estado de civilização que ela se torna perigosa, porque quase sempre falta ao ser lesado força ou meios de repelir a injúria; mas num estado incivilizado, se ela age sobre o forte, será repelida por ele, e se age sobre os fracos, não lesando senão um ser que cede ao mais forte pelas leis da natureza, não terá a menor inconveniência. (SADE, 2008, p. 81).

Dessa maneira, Eugênia é iniciada no mundo da perversão e da aversão moral, e sua educação visa a incitar a mente e o corpo para a sensibilidade libertina, desobstruindo sua

⁷ Texto extraído da *Invenção da Pornografia* de Lynn Hunt

potência natural dos condicionamentos sociais. Consoante, Giannattasio (2012, p. 69) ao citar a Filosofia da Alcova, diz que as ideias estão submetidas ao crivo do corpo, o que significa “[...] empregar um mecanismo de avaliação que vai da experiência sensível, como campo privilegiado de construção de significação, ao cognoscível”.

Portanto, engana-se quem acredita, numa visão superficial e preconceituosa, que essa sua obra é uma simples exaltação da promiscuidade. Muito pelo contrário, a intenção de expor o “pecado” se faz como denúncia, e não como defesa, porém há configuração de processo pedagógico, como veremos adiante em trechos do livro. O romance é escrito para saciar sua excitação sexual furiosa e comunicá-la, eventualmente, a outro de uma forma conceitual, técnica, metodológica e pedagógica.

Entretanto, porque essa literatura não é vista desta maneira? O problema é a noção de perigo gerada por esse tipo de obra, que ao possuir o caráter subversivo confirmou a sua capacidade de colocar em xeque nossos códigos culturais, causando indignação. Conforme Elaine Moraes⁸, traduzindo Bataille, tem a sua noção de perigo por ameaçar a sociedade em certo sentido e poder trazer o conhecimento, ela fica nesse limiar. Somente a literatura pode ousar ser perigosa, pois ela está circunscrita ao plano simbólico. “Sendo inorgânica, a literatura é irresponsável. Nada pesa sobre ela. Ela pode dizer tudo” (BATAILLE, 1989, p. 22).

Se a literatura pode dizer tudo, ela também pode ensinar e está a serviço da pesquisa. A figura da mãe libertina nos ensinamentos da descoberta da sua sexualidade pode servir de indicador de como passagens simbólicas e ilustrativas constituem elementos pedagógicos no processo de educação sexual emancipatória. Partindo do princípio do senso comum e popular de que a educação dos filhos deve vir primeiro de dentro de casa, Moraes (2006) sugere que a mãe representa, por excelência, o espaço do lar e, com ela, os ideais de infância, de educação das crianças, de amor pela família, etc. Ela ainda reforça esse simbolismo ao analisar a Filosofia da Alcova:

Vale notar ainda que a alcova de Mme. de Saint-Ange contém os elementos típicos do lar: o leito, mas substituído pela otomana, objeto emblemático da volúpia; a educação, expressa na rigorosa conjunção de teoria e prática que orienta a atividade dos preceptores libertinos; a criança, no elogio à prática do infanticídio; e, finalmente, a mãe e o pai, que se revelam no incesto, no matricídio, no parricídio. Através de uma troca de sinais, o boudoir projeta a face noturna da família, dá-lhe segredos inconfessáveis, ao mesmo tempo que descortina por completo o que há de mais oculto nela: o sexo. Nesse sentido, a alcova é o lar pelo avesso”. (MORAES, 2006, p. 117)

Logo, há, nesta obra, o imaginário dentro do imaginário, o qual apresenta uma relação mais próxima com o real. Na busca de outra passagem a qual simbolize a presença de elementos pedagógicos e educacionais há uma epígrafe⁹ – “A mãe proscreverá a leitura deste livro a sua filha” – contida num panfleto revolucionário de 1791, intitulado *Fureurs Utérines de Marie Antoniette, Femme de Louis XVI*. Aqui, o “proscrever” é substituído por um irônico “prescrever”. Já Yvon Belaval acredita que Sade faz alusão ao prefácio de Les

⁸ Elaine Moraes é uma das maiores pesquisadoras da literatura erótica e pornográfica do Brasil, sendo especialista em Sade.

⁹ Texto extraído do livro Lições de Sade, de Eliana Moraes (p. 117).

Liaisons Dangereuses, no qual Laclos sugere, não sem ironia, que “todas as mães de família prestariam grande serviço às suas filhas dando-lhes seu livro antes do casamento”¹⁰.

O que Sade propõe então é que para que acontecessem mudanças era preciso um pouco mais de esforço por parte das pessoas, era preciso destruir o passado e os vínculos com ele, como nos é demonstrado no último diálogo da obra em que a mãe de Eugênia aparece, sendo completamente usada e destruída pela filha e seus companheiros. A Sra. de Mistival sofre todo o tipo de torturas, mas tenta mesmo assim resgatar a virtude da filha, alegando que tem todo o direito de levá-la embora, pois fora ela quem educara Eugênia, educação destruída pela Sra. de Saint-Ânge e seus amigos, pois consideravam errados todos os ensinamentos dados à menina pela mãe. A própria Eugênia considera, após ter tido todas as experiências sexuais descritas no livro, que a educação que sua mãe lhe dera não prestava. O personagem Dolmancé defende fielmente a ideia de manter Eugênia naquela casa, dizendo que a educação que a Sra. de Mistival dera a filha, deveria ter sido muito ruim, pois eles tiveram que refazê-la, tudo estava errado, era preciso refazer, recriar (PEDRO, 2007).

No artigo *O sexo e a lei em Kant e a ética do desejo em Lacan*, Daniel Perez (2009) afirma que a *Filosofia na Alcova* pode ser entendida como uma obra de literatura erótica, mas também como um ensaio de propedêutica libertina, como pedagogia prática que não deixa de ter a virtude como alvo. Já Lacan, compara a alcova sadiana com as antigas escolas da filosofia, como Academia, Liceu e a Stoá (LACAN, 1998, p.776 citado em Perez, 2009). Sade nos escritos não descreve apenas uma relação sexual do aristocrata libertino com a donzela virgem, ele age segundo um método contra a virtude.

Nesse sentido, concordamos com o autor quando se refere à obra de Sade como um método que serve de introdução e que prepara o sujeito para o saber completo. O que nos leva a reafirmar o sentido pedagógico do texto, como um meio de educação sexual emancipatória, conceito que será visto mais adiante. Para tal ideia se faz necessário permear os propósitos de Lacan ao opor Kant com Sade numa relação de complementaridade, visto que a *Filosofia na Alcova* surgiu oito anos depois da *Crítica da razão prática*. (LACAN, 1998, PP.776-777). O artigo de Perez complementa essa lógica ao afirmar:

Assim, o dever kantiano seria um recalque – ou pelo menos, o controle dos impulsos do desejo, pela obediência da lei, o gozo sádico não seria propriamente um para-além-da-lei, uma transgressão da lei, mas uma afirmação da lei de que é possível alcançar o gozo que a lei, a outra lei, proíbe, na tentativa de regular, determinar as relações entre os sujeitos. (PEREZ, 2009).

No entanto é possível notar que Sade goza pelo movimento pulsional que o leva para as instituições de disciplinamento. Portanto, se toda ordem de disciplina designa um conjunto de aulas práticas ou teóricas e se, partindo do pressuposto de que para haver aula existe a necessidade de um aprendiz no qual se possa transmitir o conhecimento, chegamos ao ponto no qual o método pedagógico se estabelece para tal desenvolvimento disciplinar. É o que, desta maneira, enxergamos na *Filosofia na Alcova*.

¹⁰ Conforme Yvon Belaval, op. cit., p. 297 do livro *Lições de Sade*.

Discussão

No entanto, uma questão para problematizar aparece como constante nas obras dos dois autores analisados neste artigo: onde se encaixa a representação da sexualidade? Seria a descrição ou a imagem de uma relação perversa algo também perverso? Uma obra de pintura, cinema ou uma literatura poderiam estimular a perversidade humana? Ou estimular um conhecimento?

Se pensarmos através da ciência, os gozos sexuais foram fragmentados e classificados em “saudáveis” ou “doentes”, delimitando o campo do prazer útil e organizando os desvios e transgressões nas chamadas “perversões” ou “perversidades”.

Sendo assim, o alvo dos crimes dos devassos é sempre a noção cultural de mulher. Todas as atitudes consideradas femininas e assim valorizadas - como a meiguice, a graça, a ternura, o recato, o romantismo e principalmente a maternidade - são destruídas pela crueldade de pessoas de ambos os sexos (LEITE, 2006. p.41). O que podemos afirmar a partir daí é que há também uma desconstrução da divisão de gênero, masculino/feminino, visto que, tanto Aretino quanto Sade, empoderam suas personagens femininas detendo-as do conhecimento do próprio corpo e suas diversas possibilidades para sentir sensações, o que na época era inadmissível, ou melhor, proibido, cabendo somente ao homem o prazer.

Pensando pelo lado social, a luta por classificar e separar erotismo do pornográfico, perverso do bondoso, certo do errado, entrando na eterna disputada pelo binarismo, é a batalha por legitimar um poder estabelecido através da distinção social. Ou seja, pornografia é feita pelos pobres e para os pobres e o erotismo é uma prática exclusiva dos ricos e da elite que prefere o prazer silenciado, como afirmado por Bourdieu em uma das passagens de seus estudos sobre simbologia:

Assim, pornografia não é apenas o sexo dos outros, mas também o sexo das classes populares, das massas e de todos aqueles que não possuem “capital cultural”, não pertencendo às esferas do monopólio do chamado gosto legítimo (BOURDIEU, 1983 p.17).

Portanto, Aretino e Sade trazem, de forma intencional, elementos como a exposição do corpo e do desejo humano como armas políticas contra o medo paranóico que dominava, não apenas a mentalidade dominante da aristocracia, mas também a própria sensibilidade burguesa. Em uma perspectiva não intencional, pode-se pressupor a existência de um processo educativo, ainda não estudado e nem mencionado em trabalhos de outros pesquisadores sobre os libertinos Aretino e Sade. O que tentamos neste artigo é ventilar a hipótese problematizando o assunto em questão.

Partindo de elementos como: representação explícita da atividade sexual, a forma como é elaborada o diálogo entre mulheres, a discussão sobre o comportamento das prostitutas e os desafios às convenções morais da época, levam a um sentido de transmissão de conhecimento e formação. Se pensarmos a pornografia como resultado de mudanças sociais podemos tratá-la também, como meio pedagógico. Apesar de reconhecermos a sexualidade como prazerosa, o sexo que por algum tempo foi ligado a algo "sujo" e "mau", também é usado em nossa sociedade como fonte de lucro e opressão. Ora, se tal conhecimento serve como comércio, pode também ser usado como pedagogia na forma de Educação Sexual emancipatória.

No entanto, para fazermos tal associação é preciso entender e deixar claro o que vem a ser, primeiro, uma Educação Sexual emancipatória, porque como proposto neste artigo, este processo também está presente, mesmo que de maneira implícita, nas obras dos autores analisados. Vamos utilizar o conceito de Ribeiro (1990), que associa a Educação Sexual "aos processos culturais contínuos desde o nascimento, que de uma forma ou de outra direcionam os indivíduos para diferentes atitudes (...) é dada na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão", completando com a explicação de Maia; Ribeiro (2011, p. 75-76) que dizem:

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual. Tem um caráter não intencional e existe desde o nascimento, ocorrendo inicialmente na família e depois em outros grupos sociais. É o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais, e se constitui de discursos religiosos, midiáticos, literários etc.

Werebe (1998) até reforça a importância da educação sexual que acontece no meio familiar. Para a autora, muitas vezes os pais nem se dão conta do alcance de suas medidas, de seus discursos, de suas atitudes frente a seus filhos. Nem se dão conta de que educam mais pelo que fazem do que pelo que dizem. Por serem os primeiros modelos de casal que a criança conhece como homem e mulher são com eles que ela irá aprender o que cada um destes papéis representa. Assim, os pais contribuem, consciente ou inconscientemente para reforçar e perpetuar os estereótipos em relação aos papéis sexuais. "Os pais carregam da infância a marca de sua própria sexualidade que é revivida na sexualidade infantil dos filhos". (WEREBE, 1998, p. 149).

No entanto,

quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos sócio-culturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área. A educação sexual, de processo cultural indistinto se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade Maia; Ribeiro (2011, p. 76).

Portanto, observando mais além destes conceitos, percebemos que a terminologia educação sexual é usada para se referir a dois tipos de processos: formais e informais. A informal acontece de maneira não planejada, ou não intencional. Está presente nas nossas

ações do dia-a-dia, sem que muitas vezes nos apercebamos disto. É quando transmitimos os valores éticos, morais e culturais de forma indireta. Freitas (1999), dá alguns exemplos dessa transmissão de valores normativos, quando falamos: “meninos não choram”, “meninas são sensíveis” ou quando omitimos algo diante das perguntas das crianças, silenciando, como se quisesse dizer: “falar disso é proibido”. Já a formal, acontece nos espaços institucionais de maneira estruturada, planejada.

Isso nos leva a pensar ainda a Educação Sexual como dois processos: repressora e emancipatória, que no caso dos libertinos estaria associada à última. Entendemos como emancipatória quando o indivíduo busca o diálogo humanizado, as artes ou a leitura para construir o saber, ao contrário da repressora que faz questão de manter as normas de proibição da cultura judaico-cristã. No entendimento de Freitas (1999), a educação sexual emancipatória é aquela que procura, integrando os aspectos formal e informal, possibilitar que cada pessoa viva sua sexualidade de forma sadia, feliz e responsável. É aquela que deve proporcionar ao indivíduo o estabelecimento de uma relação saudável, plena e harmoniosa consigo mesmo e com o outro, além de constituir-se numa criteriosa forma de combater tabus, preconceitos, angustias decorrentes da desinformação e do despreparo comuns.

Considerações finais

O estudo sobre pornografia como processo pedagógico para educação sexual ainda é amplo e não cessa neste artigo e nestes questionamentos. Entretanto, pode-se notar que alguns elementos contidos nas duas obras analisadas permitem associar a prática da pornografia, como técnica para aprender sexo, a um processo pedagógico e/ou educativo, com configurações propostas por uma educação sexual emancipatória, não no sentido de que tudo pode ou tudo é liberado, mas, através da literatura erótica se chega a um conhecimento e a quebra de determinados padrões. Se observarmos os séculos XVII e XVIII na literatura erótico-pornográfica percebemos que quando a sexualidade deixa de obedecer às regras torna-se escândalo e tal quebra de padrões sociais cria rótulos, às vezes, equivocados. Portanto, se é possível dizer tudo na escrita, a literatura torna-se perigosa mediante as leis sociais. A literatura não é inocente, e mesmo sendo perigosa pode ajudar em um processo de construção pedagógica e de educação sexual, sem culpa, modificando o rótulo de pornografia como algo ruim, constrangedor ou imoral e quem sabe, fazendo-a sair do não lugar na qual sempre se encaixou, para o eixo visível social e moral.

Referências

- ARETINO, Pietro. *Sonetos Luxuriosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal*. Porto Alegre. LP&M, 1989.
- BORGES, Contador. A revolução da palavra libertina. In: SADE, Marquês de. *A filosofia na alcova ou os preceptores imorais*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- FINDLEN, Paula. Humanismo, política e pornografia no Renascimento Italiano, in HUNT, Lynn. (org.) *A invenção da pornografia: a obscenidade e as origens da modernidade (1500-1800)*. São Paulo: Hedra, 1999.

FINDLEN, Paula. O sentido político e cultural mais antigo. In: HUNT, Lynn. (org.) *A invenção da pornografia: a obscenidade e as origens da modernidade (1500-1800)*. São Paulo: Hedra, 1999.

FREITAS, Dilma Lucy de. *Por uma educação sexual emancipatória: contribuição de autores clássicos e contemporâneos*. Monografia apresentada no Curso de Pós-Graduação em Educação Sexual, Centro de Ciências da Educação FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, 1999.

HUNT, Lynn (org.) *A Invenção da Pornografia*. São Paulo, Hedra, 1999.

GIANNATTASIO, Gabriel. *O corpo em Sade e Nietzsche ou, quem sou eu, agora?* Londrina: EDUEL, 2012.

LEITE Júnior, Jorge. *Elementos Para uma História do Conceito de Sadomasoquismo*. Trabalho de Iniciação Científica. São Paulo: PUC-SP/ CNPQ, 2000.

_____. *Das Maravilhas e Prodígios Sexuais: a pornografia “bizarra” como entretenimento*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2006.

Lições de Sade. SP: Iluminuras, 2006.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa – Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Araraquara: UNESP, v. 15, n.1, 2011, p. 75-84.

MORAES, Elaine. O efeito obsceno. *Cadernos Pagu*. Campinas: UNICAMP, v. 20, 2003, p. 121-130.

_____. *A literatura e a Pornografia*. Palestra de Eliane Robert Moraes no Café Filosófico – TV Cultura em 2004. Acesso em: <http://www.youtube.com/watch?v=oqasXWtpxBk>. Publicado em 28/11/2012

_____. LAPEIZ, Sandra M. *O que é pornografia?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

PEDRO, Renata Lopes. *Literatura e transgressão: Sade, Mosoch e Bataille*. Anuário de Literatura. Florianópolis, 2007.

PEREZ, Daniel Omar. O sexo e a lei em Kant e a ética do desejo em Lacan. *Revista Adverbum*. 4 (2) Ago a dez de 2009, pp. 104-112.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

SADE, Marquês de. *A filosofia na alcova ou os preceptores imorais*. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

_____. *Ciranda dos libertinos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

Educar em sexualidade com os *media*: analisando questões de sexualidade e género em campanhas de prevenção da infeção VIH/SIDA

Ana FRIAS¹
Filomena TEIXEIRA²

Numa era em que a trajetória do VIH/Sida indicia sucessivos sinais de progresso, a visão “*getting to zero*” (zero novas infeções, zero novos casos de morte e zero discriminação) permanece ainda por alcançar e a problemática subsiste como um grave problema de saúde pública mundial. A infeção afeta, atualmente, cerca de 36.9 milhões de pessoas (UNAIDS, 2015), estimando-se que apenas 51% dos/as portadores/as do VIH/Sida tenham conhecimento de o ser (WHO, 2015). No contexto desta problemática existe uma particular situação de vulnerabilidade para jovens e mulheres, sendo as desigualdades de género importantes obstáculos à prevenção.

A produção de campanhas de prevenção da infeção VIH/Sida, veiculadas um pouco por diversos países, destinadas a diferentes públicos, ainda que constituam artefactos pedagógicos que visem a sua prevenção, incorporam, reproduzem e veiculam representações de género, múltiplas, instáveis e conflituantes (MEYER et al., 2004). A necessidade de sensibilizar e consciencializar as pessoas para a importância de as analisar criticamente, questionando os discursos nelas veiculados, consubstancia-se na esfera da educação, na educação em sexualidade e para a cidadania, numa lógica de afirmação dos direitos humanos. A Escola detém o importante papel de proporcionar essas ferramentas de análise crítica dos *media* (TEIXEIRA et al., 2010a), de desconstrução de mensagens mediáticas e da sua transformação em energia social transformadora (MARQUES, 2010). Saber ‘ler’ criticamente as campanhas de prevenção do VIH/Sida é imprescindível ao exercício da cidadania e uma oportunidade à implementação de uma efetiva educação em sexualidade, tão proclamada por entidades mundiais como a UNAIDS.

Na sequência da investigação realizada³, que testou e validou uma metodologia de análise de campanhas de prevenção da infeção VIH/Sida, em contexto de formação de professores/as, apresentam-se nesta comunicação os seus principais resultados.

Objeto de estudo e descrição do trabalho desenvolvido

O estudo, de natureza qualitativa, analisou conceções de sexualidade e de género veiculadas em campanhas de prevenção da infeção VIH/Sida produzidas, na década de 2000, por Organizações Governamentais e Organizações não Governamentais de Portugal, Brasil, Moçambique e Angola, procurando responder às questões: i) quais os modos de educar a sexualidade e o género veiculados nas campanhas?; ii) que relações se estabelecem nos *media* entre sexualidade, género e Sida?; e iii) como integrar em materiais

¹ Neurocirurgia B – Centro Hospitalar Universitário de Coimbra – CHUC – Coimbra – Portugal - ana.carol.f.frias@gmail.com

² Escola Superior de Educação – ESEC – Instituto Politécnico de Coimbra – Coimbra; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF – Universidade de Aveiro – Aveiro – Portugal - filomena@esec.pt

³ Tese de Doutoramento em Didática e Formação na Universidade de Aveiro, Portugal (FRIAS, 2015).

didáticos, a utilizar em sala de aula, abordagens críticas das concepções de sexualidade e de género identificadas no discurso dos *media*, nomeadamente em campanhas de prevenção do VIH/Sida?

O quadro teórico-metodológico de suporte resultou das perspetivas dos estudos culturais, pós-estruturalismo e educação para os valores. Seguindo a metodologia de DÍEZ GUTIÉRREZ (2004)⁴, que convida a pessoa a submergir-se num processo cada vez mais comprometido com a transformação da realidade que os discursos das campanhas veiculam, construiu-se um instrumento de análise, respeitando as quatro fases propostas pelo autor – (1) “aprender a olhar”; (2) “compreender e analisar”; (3) “interpretar e avaliar”; e (4) “transformar”. Após validação prévia o guião foi aplicado às 81 campanhas do *corpus* (28 de Portugal, 26 do Brasil, 23 de Moçambique e 4 de Angola), contemplando na sua estrutura: 1) inicialmente, os dados gerais da campanha (título, data, país de origem, entidade produtora, público-alvo, entre outros); 2) seguidamente a descrição da campanha, sua síntese (recortes de imagem e descrição do conteúdo), mensagens de sexualidade e de género veiculadas (encenações românticas e sexuais, expressões corporais de sexualidade, cenários em que decorre a ação, características físicas e psicológicas das personagens, papéis desempenhados, estereótipos de género), mensagens sobre VIH/Sida veiculadas e valores; e por fim 3) a transformação da campanha.

À luz desta proposta metodológica, foi possível sugerir a reconstrução de cada *spot* do *corpus*, procurando ‘eliminar’ estereótipos de sexualidade e de género, incorporando, ainda, diversas mensagens e valores relevantes no âmbito da prevenção do VIH/Sida. A investigação permitiu, assim, propor novas histórias para cada *spot*, adotando, pelas perspetivas dos estudos culturais, “um discurso crítico e auto-reflexivo” de “redefinição e crítica do trabalho já feito”, e desmistificação de tetos culturalmente construídos, mitos e ideologias subjacentes (BAPTISTA, 2009, p. 459). Através da problematização constante das visões de masculinidade e feminilidade veiculadas, bem como das sexualidades encenadas e dando ênfase à linguagem enquanto sistema de significação, questionaram-se as definições de “verdade”, os “significados transcendentais” e os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual (LOURO, 2003). Da perspetiva pós-estruturalista, mobilizou-se ainda a noção de “poder” assumida por FOUCAULT (1994), bem como o “discurso”. A interligação com o quadro da educação para os valores resultou por seu lado da necessidade de abordar criticamente as problemáticas ético-sociais ligadas à sexualidade e às questões de género. Incluiu diversas técnicas e métodos como a análise documental e videográfica, a análise de conteúdo e análise crítica do discurso, implicando também os contributos da sociosemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 1997).

Resultados

No que diz respeito à análise das campanhas os resultados do estudo indicam que estas têm como alvo preferencial jovens heterossexuais, visando essencialmente promover o uso do preservativo, quase sempre masculino. Aliás, das campanhas analisadas, apenas

⁴ Adaptada e adotada no Projeto de Investigação “Sexualidade e Género no Discurso dos *Media* (SGDM): implicações sócio-educacionais e desenvolvimento de uma abordagem alternativa na formação de professores(as)” que decorreu no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (TEIXEIRA, F. et al., 2010a).

uma, produzida por uma Organização Governamental Portuguesa, permitiu incluir o preservativo feminino.

Os discursos veiculam frequentemente encenações que remetem para relacionamentos sexuais, estáveis (em 21 campanhas), ocasionais (15 campanhas) e/ou com múltiplos parceiros/as (19 campanhas). Para além destes também o amor (em 30 campanhas), a paixão, traição/infidelidade, entre outros. Os cenários mais frequentes remetem para o espaço público em detrimento do espaço privado. De entre os valores veiculados, a responsabilidade foi o mais recorrente sobretudo através do apelo ao uso do preservativo nos relacionamentos sexuais (48 campanhas) e realização do teste diagnóstico (20 campanhas).

Relativamente às características físicas e psicológicas das personagens predominaram as pessoas de pele branca, imagem cuidada, ativas e dinâmicas. Assumem sobretudo padrões corporais e papéis sexuais e de género tradicionais, independentemente do país de onde provem cada campanha. A feminilidade ‘ousa’ acima de tudo expor/exibir o corpo, dominar a imagem, a beleza e a aparência, e a masculinidade parece querer liderar a confiança, a força e a virilidade. Indo ao encontro dos resultados de TEIXEIRA et al. (2010b, p.288), na investigação sobre a revista juvenil “Bravo”, evidenciou-se uma clara relação entre o universo feminino e “a importância atribuída à aparência física e ao desejo de agradar ou seduzir” (com os estereótipos mais frequentes atraente, vaidosa e sensual), e o masculino com os seus “traços tradicionais de supremacia” (assente em estereótipos de virilidade, dominação, confiança e descontração). Mais visivelmente marcado no contexto moçambicano, os papéis sexuais e de género veiculados, reforçam a ideia da cultura do ‘macho’ (ligado à conquista e ao ser infiel), naturalizando também uma relação de dependência da feminilidade face à masculinidade.

Indícios de desigualdade *versus* transformação

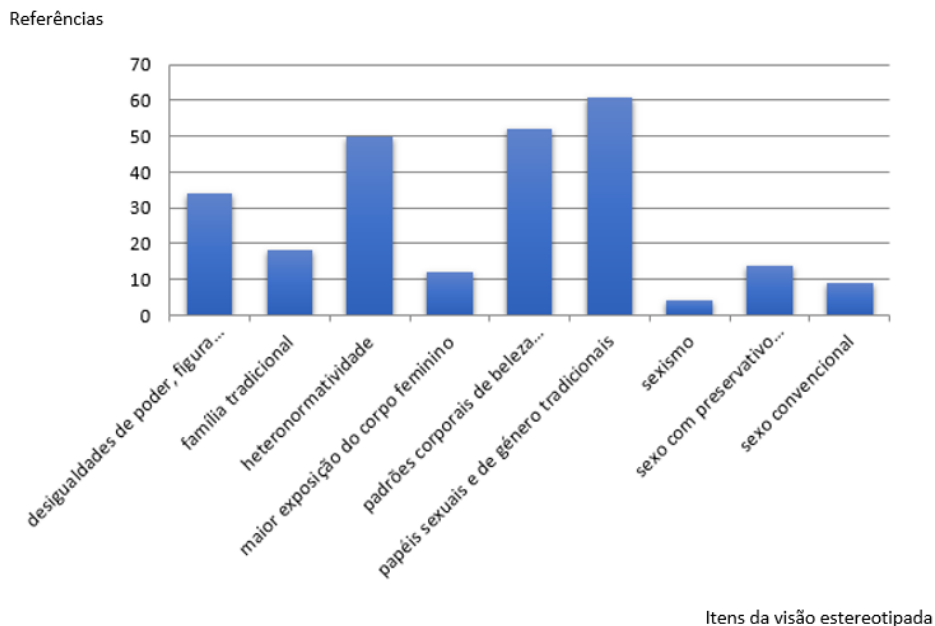
Respondendo à questão ‘em que medida a campanha é ou não transformadora’ (último item do instrumento de análise aplicado) os resultados obtidos agruparam-se em três grandes categorias: *transformadoras*, *desiguais* e *realistas*. Seriam consideradas *transformadoras* as campanhas com mensagens claras sobre a infeção VIH/Sida; valores/direitos humanos; visões não estereotipadas da sexualidade e do género; e/ou que promovessem o *empowerment* (feminino, homossexual, lésbico). As campanhas *desiguais* seriam as portadoras de uma visão estereotipada da sexualidade e do género, mensagens pouco esclarecedoras sobre VIH/Sida; praticamente despojadas de valores; centradas exclusivamente no contexto urbano; e/ou com uma feminilidade submissa. Por fim, seriam consideradas *realistas* as que, não sendo completamente *transformadoras*, estariam mais próximo de o ser, veiculando mais indícios de transformação do que de desigualdade.

Assim, à luz destes critérios, a análise feita evidenciou a inexistência de campanhas *transformadoras*, verificando-se antes a predominância de campanhas *desiguais* (77 spots), e apenas 4 *realistas*.

O grupo das campanhas *desiguais* mostrou incluir preferencialmente uma visão estereotipada da sexualidade e do género (em 68 campanhas), seguindo-se as mensagens pouco esclarecedoras sobre VIH/Sida (60 campanhas) e o facto de se explorarem pouco os valores (58 campanhas). Esta visão estereotipada da sexualidade e do género incluiu diversos aspetos como (gráfico 1): papéis sexuais e de género tradicionais, padrões

corporais de beleza tradicionais, heteronormatividade, desigualdades de poder, entre outras, e, por fim, o sexismo (em 3 campanhas moçambicanas).

Gráfico 1: Elementos que compõem a visão estereotipada da sexualidade e do género no *corpus*.



Os papéis sexuais e de género veiculados, assentes em padrões tradicionais, e expressos preferencialmente através de discursos heteronormativos, associaram as masculinidades e feminilidades a dois territórios diferentes, bem definidos, onde os homens disputam autonomia, supremacia, confiança, virilidade e as mulheres a beleza, a sensualidade, a aparência física e a docilidade (a maternidade tem um lugar próprio). Gozando de desiguais relações de poder, a exposição do corpo feminino é um outro elemento que sobressai nessa visão estereotipada cabendo, mais frequentemente, às jovens e mulheres o papel de exhibir, perante o ecrã e os olhares daqueles com quem contracenam, o corpo nu, construído para manter um desejo heterossexual presente. Nestes jogos de nudez, poses provocantes e de insinuação das formas corporais (que normalizam padrões tradicionais), é a mulher que sobressai, sobretudo para ser alvo do olhar masculino (que deseja tomá-la) e do feminino (que deseja ser como ela para que possa ser também tomada por outro). Mesmo que caiba à jovem ou à mulher o protagonismo (exposição do corpo), é ele que detém o domínio de a possuir.

Contudo, ainda que tenham predominado indícios de desigualdade no *corpus* do estudo, um grupo de 4 campanhas, classificadas como *realistas*, mostrou exhibir a intenção clara de romper com visões estereotipadas da sexualidade e do género, além de outros elementos transformadores. Procurando alcançar diferentes públicos, estas campanhas (figura 1), provenientes de Portugal e Brasil, têm em comum a ideia de que o preservativo

deve ser usado em todos os relacionamentos sexuais, que pode ser parte integrante da sexualidade humana, promovendo valores e o respeito integral pelos direitos humanos.

Figura 1: Recortes de imagens das campanhas *realistas*.



No contexto português a campanha (SP1) “homens que têm sexo com homens, relações estáveis” procura naturalizar no âmbito da prevenção da infeção VIH/Sida uma possibilidade afetiva fora do contexto da heterossexualidade (a mais comum), apelando à ideia de que o uso do preservativo pode integrar o quotidiano amoroso de qualquer homem. Situada também no contexto da homossexualidade masculina, a campanha Brasileira (SP33) “Dia Mundial da AIDS 2007” mostrou querer alcançar o público jovem, satirizando a ideia de família convencional, e promovendo o uso do preservativo enquanto atitude individual de extrema relevância na prevenção do VIH/Sida. Dirigida a pessoas heterossexuais a campanha portuguesa (SP15) “5 razões para não usar preservativo” abstém-se de colocar homens ou mulheres em posição de desigualdade, veiculando a ideia de que o preservativo pode ser usado por qualquer pessoa em qualquer idade e que ele pode integrar a sedução e o desejo. A campanha brasileira (SP43) “Casais Serodiscordantes” é a única do *corpus* que procura alcançar diversos públicos em simultâneo (homossexuais e heterossexuais jovens e pessoas idosas) num contexto em que um/a dos/as participantes é portador/a do vírus. Este *spot* expressa a ideia de que a não discriminação de pessoas com VIH/Sida é um fator relevante no âmbito da prevenção, abstendo-se também de estereótipos de sexualidade e de género.

Considerações finais

Ainda que se evidenciem no corpus indícios de ruturas com convenções hegemónicas de sexualidade e de género, a transformação com vista à igualdade de género não chega realmente a ocorrer na maioria das campanhas (apenas 4 mostraram estar mais

próximas de o conseguir), (re)produzindo-se preferencialmente normas assentes na desigualdade. As conclusões deste trabalho questionam também a omissão de algumas realidades, como corpos ‘disformes’, pessoas envelhecidas, e a homoafetividade feminina, nestes discursos predominantemente heteronormativos, que pouco investem no *empowerment* feminino. O protagonista da prevenção da infeção VIH/Sida é, neste *corpus*, o preservativo exclusivamente masculino. Por fim, reserva-se um espaço insuficiente à diversidade de valores (centrados quase apenas na responsabilidade), e mesmo que expressando mensagens relevantes no âmbito da problemática, a sua clareza, na maioria das campanhas, fica ainda por notar.

Referências

BAPTISTA, M. Estudos Culturais: O quê e o como da Investigação. Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, n° spécial, automne / hiver, p. 451-461, 2009.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (Coord). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer, 2004. 468p. Disponível em: <<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/libro-videojuegos.pdf>>

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I- A Vontade de Saber. Lisboa: Relógio d’Água, 1994. 161p. ISBN 9789727082407

FRIAS, A. Sexualidade e Género em Campanhas de Prevenção da Infeção VIH/Sida. 2015. 383f. Tese (Doutoramento em Didática e Formação), Universidade de Aveiro, Portugal, 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2nd ed. London: Routledge, 2006. 320p. ISBN 10: 0-415-31914-5.

LOURO, G. Género, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva Pós-estruturalista (6ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 180p. ISBN 85-326-1862-6.

MARQUES, F. Os trajetos da sexualidade entre a esfera íntima e a esfera pública. Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Braga: Edições CIED - Universidade do Minho (ebook), p. 261-270, 2010

MEYER, D. et al.. ‘Mulher sem vergonha’ e ‘traidor responsável’: problematizando representações de género em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids. Estudos Feministas, Florianópolis, vol.12, nº2, 264, p. 51-76, Maio/Agosto, 2004.

TEIXEIRA, F. et al. Sexualidade e género nas revistas juvenis: o caso da Bravo. Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas. Braga: Edições CIED - Universidade do Minho (ebook), p. 285-291, 2010b.

TEIXEIRA, F. et al. Sexualidade e Género no Discurso dos *Media*: Implicações Sócio-Educacionais e Desenvolvimento de uma Abordagem Alternativa na Formação de Professores(as). Género e Culturas Mediáticas. Mariposa Azul. (ebook), p. 675-693, 2010a.

UNAIDS. How AIDS Changed Every Thing. MDG 6: 15 Years, 15 Lessons of hope from the AIDS response. 2015. 520p.

WHO. Fact Sheet to the Who Consolidated Guidelines on HIV Testing Services. July, 2p. 2015.

Educação sexual e universidade: compreensões de graduandos sobre sexualidade e gênero

Ana Paula Leivar BRANCALEON¹
Rosemary Rodrigues de OLIVEIRA²

A sexualidade e sua expressão estão em constante transformação, seja no âmbito dos sujeitos que a experienciam, seja na relação com os significados sociais atribuídos às mesmas. Assim, entende-se que ambas se constituem em um processo contínuo de construção, articulado também aos sistemas culturais e relações de poder estabelecidos (SANTOS, 2010). Assim, relaciona-se com a busca do prazer, compondo o ser humano desde o nascimento até a morte, podendo manifestar-se de diferentes formas, a cada etapa do desenvolvimento, envolvendo as dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Portanto, a sexualidade se constrói a partir das possibilidades individuais e da interação com o meio e a cultura, permeadas de valores, crenças e de padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Vivemos em uma sociedade heteronormativa que se organiza a partir de uma concepção binária de gênero, que define como natural a relação direta entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Dessa forma, se alguém nasce com pênis é entendido que naturalmente é homem e heterossexual. Compõem-se, dessa forma, uma performática de gênero que legitima a exclusão dos diversos (BUTLER, 2003). Portanto, essa naturalização da sexualidade e do gênero, que são de fato construções discursivas, acaba por patologizar muitas identidades que se constroem fora desses padrões (LEITE JUNIOR, 2012).

A Universidade é um espaço de interação, circulação e construções de valores. Os Universitários, em sua maioria, encontram-se em uma fase de descobertas e experiências sexuais, assim como de questionamentos acerca da sexualidade e do gênero. Por outro lado, o meio universitário também se trata de um espaço em que preconceitos e estereótipos sobre sexualidade e gênero são mantidos e reproduzidos.

Estudos realizados com universitários indicam lacunas que precisam ser superadas para que os mesmos vivenciem a sexualidade de forma segura e menos marcada por preconceitos e estereótipos. Como afirmam Rabello e Gomes (2012), ao estudar universitários do gênero masculino, esses constituem roteiros sexuais alicerçados no “modelo hegemônico de ser homem”, em que o cuidado não é associado à figura masculina, mas atribuído ao feminino, assim como a manutenção da ideia de que a “sexualidade masculina é desenfreada” o que justifica o não uso do preservativo.

Segundo Zampieri (2012), que estudou o comportamento sexual do universitário brasileiro, uma porcentagem bastante significativa de jovens não usam qualquer meio para evitar a gravidez indesejada, ou prevenir doenças sexualmente transmissíveis. Ressalta

¹ Departamento de Economia, Administração e Educação, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/UNESP, cep 14084-900, Jaboticabal, São Paulo, Brasil, e-mail: anapaulabrancaleoni@gmail.com

² Departamento de Economia, Administração e Educação, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/UNESP, cep 14084-900, Jaboticabal, São Paulo, Brasil, e-mail: anapaulabrancaleoni@gmail.com

ainda a redução do uso preservativo, na medida em que vão compreendendo a relação com o parceiro como mais estável. A constatação da redução do uso do preservativo também comparece no trabalho de Rebello e Gomes (2012) que investigaram jovens universitários do gênero masculino. Segundo os autores, constata-se também a necessidade de rever a questão do cuidado com a saúde masculina que acaba sendo preterida, em uma sociedade machista.

Silva et al (2010), ao estudarem as diferenças regionais de conhecimento, opinião e uso de contraceptivo de emergência entre universitários brasileiros de cursos da área de saúde, apontam para o fato de que 30% por cento dos jovens pesquisados não usam qualquer tipo de contracepção. Os autores destacam ainda que os conhecimentos sobre os contraceptivos de emergência são da ordem do “ouvir falar”, mas que esses jovens não procuram com frequência orientações de profissionais de saúde e/ou na Universidade.

Esses dados indicam para a relevância da educação sexual direcionada a jovens universitários. Destaca-se que há uma atenção maior para a questão da educação sexual no Ensino Fundamental e Médio, até porque é preconizada como tema transversal pelos PCNs (BRASIL, 1996), mas pouco discutida tendo como foco os estudantes do Ensino Superior.

Na vivência com jovens de uma Faculdade de uma Universidade Pública Paulista, vários elementos formam se reunindo, através da observação de situação e de conversas cotidianas, indicando a relevância de um trabalho de educação sexual com esses jovens. Destaca-se que, nessa mesma faculdade, há um projeto de extensão que promove oficinas de educação sexual com crianças e adolescentes de escolas públicas, mas não contemplara, até então, os estudantes da universidade em questão.

Ressalta-se, ainda, conforme Silva (2002), que o fato dos jovens terem informações sobre sexualidade não garante que os mesmos mudem de atitude e/ou comportamento. Até porque para que essas mudanças ocorram é necessário que subjetivem essas informações, ou seja a mudança não pode ser garantida por um processo meramente cognitivo.

Frente a isso, buscou-se reunir elementos mais sistematizados no sentido de saber a pertinência, ou não, da educação sexual a universitários, propondo-se o presente estudo exploratório.

Assim, tem-se por objetivo compreender as percepções de um grupo de universitários do terceiro ano de um curso de humanas, de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, acerca de temas referentes à sexualidade e ao gênero.

Descrição do trabalho desenvolvido

Trata-se de um estudo qualitativo que, conforme afirma Triviños (1987), não implina na desconsideração dos dados quantitativos, mas na preocupação com a qualidade que os dados podem fornecer, não visando generalizações.

Foram aplicados instrumentos estruturados, respondidos por 32 alunos do terceiro ano de um curso de graduação, na área de humanas, de uma Faculdade Pública do Estado de São Paulo. O instrumento era composto por questões fechadas e abertas que versavam sobre: perfil dos entrevistados; informações sobre sexualidade; primeira relação sexual; práticas sexuais e orientação do desejo, contracepção e uso do preservativo, DSTs e mitos sobre sexualidade. As questões fechadas foram quantificadas, calculando-se a porcentagem

simples das respostas, as abertas foram analisadas através do método de análise de conteúdos, conforme Bardin (1977).

Resultados obtidos

Perfil dos entrevistados

Constata-se que 40,6% (13) dos respondentes afirmaram-se do gênero feminino, sendo que apenas uma das respondentes encontra-se na faixa acima dos 25 anos, os demais encontram-se entre 20 e 25 anos, na seguinte distribuição: 38,5% entre 20 e 21 anos, 38,5% entre 22 e 23 anos, 15,32 entre 24 e 25 anos.

Temos 59,4% (19) dos respondentes de pessoas que se afirmaram do gênero masculino, sendo que: 57,9% está na faixa entre 20 e 21 anos, 10,5% entre 22 e 23 anos, 21,1% entre 24 e 25 anos e 10,5% acima de 25 anos.

Entre os respondentes que se afirmaram do gênero masculino oito afirmaram ter religião, seis afirmaram não ter e cinco não responderam. Já entre aquelas que afirmaram do gênero feminino dez respondentes afirmaram ter religião e três não.

Informações sobre sexualidade

Quando questionados sobre as fontes que utilizam para obter informações sobre sexualidade e gênero se destaca que o grupo de pares é a fonte privilegiada; seguida pela família e por meios de comunicação como a internet, a TV e imprensa escrita. Os profissionais de saúde e a Universidade são as fontes menos citadas, conforme pode ser observado na distribuição que segue.

Tabelas I. Distribuição das respostas segundo as fontes utilizadas para obter informações sobre sexualidade

Fontes	Gênero feminino	Gênero masculino	T total**
Família	9	14	23
Colegas	12	18	30
Televisão	5	10	15
Revistas	5	6	11
Livros	4	5	9
Internet	8	11	19
Universidade	2	4	6
Profissionais de saúde	5	4	9
Outros	1	1	2

* Fonte: Dados coletados pelas autoras

**cada respondente poderia assinalar mais de uma resposta

Entre os respondentes que se afirmaram do gênero feminino, oito (61,5%) afirmam acreditar possuir informações suficientes sobre sexualidade, enquanto cinco (38,5%) afirmam que não possuem. Já os respondentes que se afirmaram do gênero masculino, 14 (73,7%) acreditam possuir informações suficientes e cinco não (26,3%). Ainda assim, apenas cinco (38,5%) do gênero feminino afirmaram que sempre agem de acordo com seus conhecimentos sobre sexualidade, frente a nove (47,4%) do gênero masculino. Dessa forma, até mesmo pela percepção dos respondentes, podemos indicar que as informações acerca da sexualidade não garantem que as mesmas seja incorporada nas práticas e vivências afetivo-sexuais dos sujeitos.

Primeiras relações sexuais

No que se refere à orientação do desejo, apenas um respondente do gênero masculino se afirmou homossexual, todos os demais respondentes, de ambos os gêneros se afirmaram heterossexuais.

Quando questionados sobre a primeira relação sexual, constatam-se diferenças no perfil de respostas das pessoas do gênero feminino e masculino. Entre as mulheres a primeira relação ocorreu com o namorado (76,9%), com paquera 14,4% e uma respondente afirmou que ainda não tivera uma relação sexual. Já entre os respondentes do gênero masculino apenas 15,8 % tiveram sua primeira relação sexual com a namorada, sendo que 31,6% com paquera, 15,8 com amigo, uma respondente com pessoa da vizinhança, outros dois com outros que não referiram e um ainda não tivera um primeira relação sexual.

Entre os respondentes que se afirmaram do gênero feminino, dez (76,9%) afirmaram que usaram contraceptivos na primeira relação sexual. Já os respondentes que se afirmaram do gênero masculino, 11 (57,9%) afirmaram que usaram. Destaca-se, assim, o número significativo de jovens que se expôs a gravidez indesejada e contágio de doenças na primeira relação sexual.

Vida sexual atual

Em relação à satisfação com a vida sexual, dez respondentes do gênero feminino afirmaram ter uma vida sexual ativa e satisfatória, uma pessoa não respondeu e duas referiram a vida sexual como inativa e insatisfatória. Já entre os respondentes do sexo masculino tem-se quinze que afirmam ter uma vida sexual ativa e satisfatória, 2 ativa e insatisfatória e dois inativa e satisfatória.

No que se refere às experiências sexuais dos respondentes temos que:

Tabela II. Distribuição das respostas por experiências sexuais dos respondentes

	Gênero feminino	Gênero masculino	Total**
Beijo “de língua”	13	18	31
Carícias nos genitais	12	18	30
Material Erótico	5	11	16
Desejo de ver/observar (voyeurismo)	3	4	7
Masturbação Mútua	8	15	23
Carícias nos seios	11	15	26
Abraços sem roupas	9	16	25
Pagar por sexo		4	4
Relações com pessoas do mesmo sexo		1	1
Sadomasoquismo		2	2
Troca de casais		1	1
Sexo grupal		1	1

* Fonte: Dados coletados pelas autoras

**cada respondente poderia assinalar mais de uma resposta

Em relação às experiências sexuais, conforme a tabela, também é possível identificar diferenças entre os gêneros, sendo que algumas práticas só foram referidas por pessoas do gênero masculino.

Quando questionados sobre o uso frequente de preservativos nas relações sexuais com penetração, apenas duas pessoas (15,3%) que se afirmaram do gênero feminino referiram que sempre usam o preservativo, seis (46,2%) disseram que às vezes usam e cinco (38,5%) nunca usam. Já as respostas do gênero masculino assumiram a seguinte configuração: nove (47,4%) respondentes afirmaram que sempre usam o preservativo em relações sexuais com penetração, oito disseram que às vezes (42,1%) usam e um (5,3%) que nunca usa. Ressalta-se o número significativo de respondentes que não fazem o uso do preservativo em todas as relações sexuais.

Doze (92,3%) pessoas do gênero feminino afirmam que nunca usam qualquer proteção quando praticam sexo oral e uma pessoa (6,7%) referiu que usa às vezes. No que se refere aos respondentes do gênero masculino 15 (78,9%) afirmaram que nunca usam, 3 (15,8%) às vezes e um não responderam. Destaca-se que a proteção é ainda menor no sexo oral em relação ao sexo com penetração.

Quando questionados se tranzam embriagados, ou sob o efeito de outras drogas, oito (61,5%) das universitárias afirmaram que às vezes ocorre e cinco (38,5%) que isso nunca

ocorre. Já entre os respondentes que se afirmaram do gênero masculino, um afirmou que sempre ocorre, 14 (73,7%) referiram que às vezes trazam sob o efeito de drogas, 3 (15,8%) nunca e outros dois não responderam.

Contudo, quando questionados se fazem uso de drogas junto com seus parceiros, apenas uma pessoa que se afirmou do gênero feminino e duas do masculino referiram que ocorre às vezes.

Quando questionados se consultam o médico com frequência, apenas uma pessoa do gênero feminino afirmou que não vai ao ginecologista com regularidade. Já os respondentes do gênero masculino o resultado é praticamente inverso, apenas dois afirmaram que vão com regularidade ao proctologista. Atenta-se que há uma maior disseminação da necessidade de cuidado com a saúde sexual feminina.

Uso de contraceptivos e gravidez indesejada

Já em relação à frequência do uso de métodos contraceptivos, 11 (84,6%) pessoas do gênero feminino afirmam que sempre usam, uma (7,7%) às vezes e uma (7,7%) nunca usa. Em relação ao gênero masculino, seis (31,6%) afirmaram que sempre usam métodos contraceptivos, cinco (26,2%) às vezes e dois (26,2%) nunca, os demais (31,6%) não responderam à questão. Destaca-se a questão do gênero na contracepção, ficando mais a cargo das mulheres.

Os métodos contraceptivos, citados como utilizados, são a camisinha masculina e a pílula, com especial destaque para essa última. Os motivos atribuídos para escolha desses métodos são a facilidade de manuseio e acesso.

Referem dificuldades na utilização do método contraceptivo escolhido duas (15,4%) pessoas que se afirmaram do gênero feminino e cinco (26,3%) do gênero masculino.

Na questão que versava sobre a idade que consideram mais adequada para uma pessoa ter filhos as respostas indicam idade superior aos 22 anos.

Quando questionados sobre os motivos que levam uma pessoa a engravidar sem desejar, têm-se a distribuição que segue.

Tabela III. Distribuição das respostas por motivos atribuídos à gravidez indesejada.

Motivo	Gênero feminino	Gênero masculino	Total**
Falta de oportunidades para estudar e/ou trabalhar	1	3	4
Falta de opções na vida	1	1	2
Gostar de crianças		1	1
Brigas ou tristezas com a família	1	1	2
Vontade de ter a própria família		3	3
Desconhecimento sobre métodos anticoncepcionais	9	16	25
Satisfazer a vontade do companheiro	2	6	8
Dificuldade para comprar anticoncepcionais	1	3	4
Recusa do parceiro em usar algum método contraceptivo	9	10	19
Livrar-se de problemas com drogas	1	-	1

Motivo	Gênero feminino	Gênero masculino	Total**
Irresponsabilidade	9	17	26
Imaturidade	9	15	24
Falta de preservativo na hora	5	8	13
Prazer	1	4	5

* Fonte: Dados coletados pelas autoras

**cada respondente poderia assinalar mais de uma respost

Observa-se que o maior número de respostas apontam para irresponsabilidade e imaturidade dos sujeitos, mas também para a falta de conhecimento dos métodos. Chama atenção ainda o grande número de respostas que indicam como motivo a falta do preservativo na hora da relação sexual e a recusa do parceiro em usar o preservativo.

Saberes e crenças sobre sexualidade

Ao serem questionados sobre os seus saberes e crenças sobre sexualidade, constatou-se que muitos dos respondentes não sabem responder ou baseiam-se em mitos e estereótipos, conforme apresentado abaixo.

Sete pessoas do gênero feminino (53,8%) compreendem que a habilidade de fazer amor é inata, cinco (38,5%) afirmam que não é e uma (7,7%) refere não saber. Oito pessoas do gênero masculino (42,1%) afirmam que a habilidade de fazer amor é inata, quatro (21,1%) referem que não e sete (36,8%) afirmam não saber.

Nove pessoas do gênero feminino (69,2%) afirmaram que a mulher não tem a mesma necessidade de sexo que o homem, uma (7,7%) refere que não sabe e três (23,1%) compreendem que ambos tem a mesma necessidade. Seis pessoas do gênero masculino (31,6%) afirmam que a mulher não tem a mesma necessidade de sexo que o homem, 12 (63,2%) afirmam que sim, um (5,3%) refere não saber e outros dois (10,6%) não responderam.

Quando questionados sobre a existência de dois tipos de orgasmo feminino o vaginal e clitoriano, seis pessoas do gênero feminino (31,6%) afirmaram que sim, duas (15,4%) que não, quatro (30,8%) referiram não saber, e uma (7,7%) não respondeu. Já entre os respondentes do gênero masculino onze afirmaram que sim, um que não e sete referiram não saber.

Quanto à afirmação de que um homem de pênis grande proporciona mais prazer em uma relação sexual, onze pessoas do gênero feminino (84,6%) afirmaram que não e duas (15,4%) referiram não saber. Já aquelas do gênero masculino, quinze (78,9%) afirmam que não e quatro (21,1%) referem não saber.

Acerca do questionamento de se os travestis e transexuais são necessariamente homossexuais, cinco pessoas do gênero feminino (38,5%) afirmaram que sim, quatro (30,8%) que não e quatro (30,8%) referiram não saber. Já entre os respondentes do sexo masculino quatro (21,1%) afirmaram que sim, 10 (52,6%) que não e cinco (26,3%)

referiram não saber. Indica-se a falta de clareza de grande parte dos respondentes de orientação sexual e identidade de gênero.

Quanto à afirmação de que a pornografia estimula as pessoas a cometerem atos criminosos, temos que quatro pessoas do gênero feminino (30,8%) acreditam que sim, sete (53,8%) que não e duas (15,4%) referiram não saber. Já em relação aos respondentes do gênero masculino, dois (10,5%) afirmam que sim, onze (57,9%) que não e quatro (21,1%) afirmam não saber.

Quanto à afirmação de que uma mulher lésbica preferiria um homem se fosse um “homem de verdade” e “usasse a técnica correta”, dez pessoas do gênero feminino (76,9%) afirmaram que não e três (23,1%) referiram não saber. Já entre os respondentes do gênero masculino um (5,3%) afirmou que sim, 14 (73,8%) que não e cinco (26,3%) afirmaram não saber.

Conclusões

Conclui-se que é relevante a educação sexual para esses universitários, na medida em que os dados indicam que, com frequência, praticam sexo sem cuidado, mantém estereótipos de gênero e mitos sobre a sexualidade, estando vulneráveis a processos de adoecimento e gravidez indesejada.

Os dados encontrados são bastante consonantes com achados de outros estudos presentes na literatura, conforme apresentados na introdução, o que aponta para a relevância de se pensar na questão da educação sexual no Ensino Superior de uma forma mais ampla, possibilitando que a Universidade e também os profissionais de saúde possam ser reconhecidos como meios de obtenção de informação e promotores de reflexão acerca de questões relacionadas à sexualidade e ao gênero.

Entende-se que, na Universidade, podem se constituir espaços favorecedores da subjetivação de informações sobre sexualidade e gênero, promovendo a mudança de comportamento o respeito aos diversos, mesmo porque, como indicam os dados, ainda que esses jovens tenham informação nem sempre agem em consonância com as mesmas.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LEITE JUNIOR, Jorge. Transitar para onde?: monstrosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, ago. 2012.

REBELLO, Lúcia Emilia Figueiredo de Sousa; GOMES, Romeu. Qual é a sua atitude?: Narrativas de homens jovens universitários sobre os cuidados preventivos com a AIDS. *Saude soc.*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 916-927, dez. 2012.

SANTOS, P. Desejos, conflitos e preconceitos na constituição de uma travesti no mundo da prostituição. *Revista latino-americana de geografia e gênero*. 1. 1. 2010, p. 39-48.

SILVA, Flávia Calanca da et al . Diferenças regionais de conhecimento, opinião e uso de contraceptivo de emergência entre universitários brasileiros de cursos da área de saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 26, n. 9, p. 1821-1831, set. 2010 .

SILVA, R.C. *Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania*. São Paulo: Vetor, 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

ZAMPIERI, Maria Cristina. O comportamento sexual do universitário brasileiro: estudo

analítico-descritivo acerca de suas concepções, valores e atitudes sobre a sexualidade . (tese) Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008, 272 f.

A expressão da sexualidade na juventude: um estudo de caso

Brunna Dias CARDOSO¹
Calixto Junior de SOUZA²
Flávio Munhoz SOFIATI³

Partindo do pressuposto que a sexualidade é um tema que sempre é resguardado de segredos e mitos, é preciso conceber que cada sujeito possui a sua própria expressão de sexualidade, consistindo em uma individualidade quando se trata da vida sexual. É importante frisar que o ser humano é marcado por desejos, erotismo e sentimentos de amor que o torna diferente dos demais, porém há a peculiaridade de buscar em tal expressão uma forma de suprir as suas carências emocionais e afetivas.

Maia e Ribeiro (2010) afirmam que não é possível determinar se a vida sexual de uma pessoa é ativa ou satisfatória, pois cada pessoa vivencia a sua sexualidade de acordo com a sua expressão e consciência sobre o assunto. Portanto, ao se tratar de sexualidade, não se pode generalizar e, muito menos, determinar que ela ocorra mediante um padrão de normalidade.

Diante desse panorama, este estudo tem objetivo de analisar como se constitui a expressão da sexualidade para um Grupo de Oração Universitário (GOU), como forma de identificar como o GOU influencia as ações e a formação das identidades dos jovens. Outrossim, constata-se, por meio do pensamento weberiano, uma possível disputa entre a esfera religiosa e as outras esferas sociais, tendo como ponto de partida a vivência da sexualidade.

Método

Por meio deste estudo enquanto método tem-se a possibilidade de trazer, por meio de uma perspectiva diferenciada, a distinção qualitativa do sagrado e do profano, através das revisões bibliográficas, da observação participante, da realização e análise de questionários aplicados via internet aos participantes do Grupo de Oração Universitário. Obtendo assim dados que são fidedignos, a partir da identificação e análise das opiniões dos sujeitos da pesquisa. Colocou-se em evidência uma perspectiva teórico-metodológica com um direcionamento pronunciado, mas ampliando e diferenciando das produções monográficas existentes, com relação ao tema, que vem sendo trabalhado, porém dentro de outras perspectivas de análises.

Desta forma, tem a intencionalidade de analisar por meio do levantamento bibliográfico e do trabalho de campo, a influência que os dois conceitos apresentados e

¹ Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Cep. 75400-000, Inhumas- Goiás, Brasil, brunnadiascardoso@yahoo.com.br.

² Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Assistente em Administração no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Cep. 75400-000, Inhumas-Goiás, Brasil, calixtojr_ufg@yahoo.com.br.

³ Orientador e Professor adjunto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-Goiás, Brasil, sofiati@gmail.com

abordados por Eliade (1992), têm na vida dos jovens que participam do GOU “Enchei-vos” da UFG. Assim, busca-se analisar uma possível disputa existente entre a esfera religiosa e as esferas sociais, tendo como ponto de partida a vivência da sexualidade (WEBER 1982; SOFIATI, 2011). Assim, busca-se identificar como o GOU influencia as ações e a formação das identidades dos jovens.

Além da fenomenologia, recorreremos à sociologia compreensiva de Weber (1982) e ao seu conceito de esferas sociais, trazendo-o para a realidade carismática para desenvolver uma análise da ética e moral religiosa da Igreja Católica e de seus valores teológicos e morais, refletidos no movimento de Renovação Carismática Católica (RCC).

Grupos de oração universitários: desdobramentos para a sexualidade

Gabriel (2005) afirma que os Grupos de Oração Universitários (GOUs) têm suas origens na Universidade Federal de Viçosa na década de 90, tendo como fundador Fernando Galvani que recebe de Deus uma revelação, que mais a frente foi transformada em missão, se difundindo pelas universidades de todo país. Os GOUs têm em suas reuniões a atividade central de o louvor, a glossolalia e a cura, dando sustentação ao movimento pentecostal católico.

Esses grupos deram forma ao Projeto Universidades Renovadas (PUR) que favorecem leigos ao consagrarem suas vidas ao catolicismo carismático, por meio a obediência e a castidade. Silva (2001) atesta que GOUs tem como intuito a evangelização, transformando os jovens universitários em agentes de renovação espiritual, conciliando fé e razão, contribuindo para o crescimento da Igreja Católica, abrigando uma quantidade significativa de leigos.

Mas o PUR (atual Movimento das Universidades Renovadas/MUR) chegou ao conhecimento dos demais universitários, por meio do depoimento de Galvani no Seara em 1994. Gabriel (2005) relata que o universitário fez uma comparação de uma realidade bíblica com a sua, convidando todos a assumirem suas missões enquanto cristãos. Desta forma, Sofiati (2011, p. 164) afirma que o movimento trabalha na realidade acadêmica em duas frentes, sendo uma com os estudantes a partir do GOU e outra com os indivíduos formados a partir de projetos dos profissionais (GPP).

Os GOUs possuem quatro objetivos gerais, sendo evangelizar com o espírito de renovação, evangelizar idealizando sempre o concílio entre fé e razão, evangelizar em comunhão com a Igreja e evangelizar por meio do Espírito Santo (GABRIEL, 2005, p. 49). A função dos GOUs é a reprodução da teologia católica intimista, estabelecendo vínculos e a partilha de questões individuais, onde o lado profissional é absorvido pelo subjetivo, distanciando os jovens dos problemas seculares e os aproximando do mundo sagrado.

Silva (2001) afirma que existem duas visões que os jovens assumem ao frequentarem o GOU, sendo uma individual e outra teológica. A individual tida quando absorvem os discursos oficiais da Igreja Católica e o teológico quando deixam explícitas ações fundamentadas em textos bíblicos. Os jovens carregam essa visão e encontram nos GOUs a possibilidade de difundir o sonho de amor para as universidades, tendo como objetivo a preparação dos universitários para disseminar a palavra. Representando a possibilidade de aproximação do sagrado em um espaço secularizado, como as universidades.

Os espaços universitários têm sido marcados pela presença da juventude, de forma frequente no catolicismo carismático, embora esses indivíduos não sejam somente parte pertencente a Renovação carismática Católica (RCC). Atesta Santos (2009) que agregam um grupo que faz parte e configura a realidade brasileira, compreendendo que a construção da identidade dos jovens se insere em um contexto de diversidades, encontrando respostas para suas aflições nos espaços religiosos. A religião sendo um desses espaços de socialização, permite que a construção das identidades sejam feitas, ao mesmo tempo que dão sentido para as suas vidas, sendo elas fábricas de soluções de problemas. Os jovens se tornam reprodutores dos discursos trazidos pela religião, sendo ela estruturadora de uma ordem social, além de regular os comportamentos dos indivíduos, principalmente na forma de vivenciar a sexualidade, pela negação do uso de preservativos e pela preservação da castidade.

A Igreja condena o uso inadequado do corpo com relação a sexualidade, sendo a castidade exaltada, por meio da repressão à sexualidade. Cardoso (2013) afirma que os jovens buscam mesmo que de forma idealizada, um comportamento sexual, pois o ideal conforme a Igreja, não recebe uma adesão massificada, mesclando apenas elementos das demais esferas de valor. Sendo possível apreender e compreender de forma clara nos estudos desenvolvidos por Cardoso (2013) com relação a um Grupo de Oração Universitário em específico, o grupo “Enchei-vos”, que realiza suas reuniões na Universidade Federal de Goiás/Campus Goiânia (UFG).

O GOU presente na UFG afirma Cardoso (2013) ser considerado por seus participantes como um momento de intimidade divina, sendo as reuniões realizadas todas as quintas-feiras, sendo de responsabilidade dos membros. Foi por meio da pesquisa participante que Cardoso (2013) atesta que o grupo exerce influência na forma de conceber e vivenciar a sexualidade por parte dos jovens, apresentando dificuldades em expor conteúdos referentes a sexualidade, sendo a mesma, um tabu, neste meio religioso. Os jovens emitiram seus discursos em questionários, que evidenciaram a influência na conduta moral religiosa em textos bíblicos.

As escolhas desses jovens que determinarão a garantia dos valores morais, influenciando o comportamento dos demais. Cardoso (2013) apresenta diversos questionamentos com relação a Igreja, principalmente com relação ao sexo antes do casamento, que ao responderem deixam em evidência o favorecimento aos discursos produzidos pela IC. Reproduzindo uma ética moral religiosa, condenando o uso de contraceptivos. Sendo os mesmos reprodução dos princípios e regras impostas pela Igreja. Tendo a castidade como princípio de ser carismático, são obrigados a se posicionarem com relação a opção sexual, recriminando a homossexualidade.

Cardoso (2013) deixa evidente que a vivência da sexualidade é influenciada pela educação familiar, que vive a fé e suas doutrinas, sendo os mesmos oriundos da Igreja. A autora não nega a intransigência da Igreja Católica em seus discursos, impondo seu posicionamento com relação ao sexo e o uso de preservativos, mas aponta posicionamentos que a favorecem e alguns que contrapõem-se á posição eclesial da Igreja. Sofiati (2011) deixa evidente que essas posturas deixam claro que há uma contestação com relação a sexualidade, dada pela valorização da sexualidade dentro dos movimentos católicos. Havendo a negação dos valores religiosos, tendo a sexualidade em uma função de salvação, dando abertura para uma possível competição, ao qual Sofiati (2011) afirma que a sexualidade se sobressai, devido os jovens possuírem um forte desejo de experimentação.

Desta forma, podemos encontrar em Weber (1982) e em sua sociologia compreensiva, a esfera religiosa sendo sobressaída pela erótica, onde o mundo é rejeitado pelas religiões de salvação. Deixando evidente essa possível disputa, onde a esfera erótica oferece salvação pelo prazer, e a esfera religiosa de salvação oferece a promessa de livramento do sofrimento por meio da castidade. Atesta Weber (1982, p.393) que:

A ética fraternal da religião de salvação está em tensão profunda com a maior força irracional da vida: o amor sexual. Quanto mais sublimada é a sexualidade, e quanto mais baseada em princípio, e coerente, é a ética de salvação da fraternidade, tanto mais aguda a tensão entre sexo e religião.

WEBER (1982, p.394-397) afirma que a tensão entre religião e sexo teve destaque quando houve o culto da castidade sacerdotal, dando início e forma a oposição divergente por parte da ética religiosa. Desta forma, a religião de salvação rejeita a sexualidade, pois coloca em risco a salvação. Essa rejeição do mundo é feita a partir das religiões de salvação, tendo como por exemplo, RCC que promete aos seus fiéis a obtenção da felicidade por meio da libertação do sofrimento, adquirida pela castidade.

Sofiati (2011) ao abordar as esferas seculares afirma que estão de uma forma direta em uma competição com a esfera religiosa, por meio da conquista da autonomia de cada esfera com relação aos valores religiosos.

A valorização da castidade e o sexo como meio de procriação é o motivo aparente deste atrito, deixando-nos a possibilidade de afirmação de que os discursos produzidos pela Igreja e por ela disseminados, tem como foco a exaltação da castidade, como possibilidade de salvação e obtenção da felicidade da juventude carismática, tendo a mesma como característica definidora de identidade do pentecostalismo católico. Tendo ainda a religião como afirma Bertolazo (2008), através de seus discursos influências na forma de conceber e vivenciar a sexualidade dos jovens participantes do GOU, atendendo o propósito ao qual a Igreja foi criada, manter a sociedade por meio de valores, que são sempre reafirmados, embora contestados.

Resultados e discussão

Conforme Cardoso (2013) o modo que é concebida a vivência da sexualidade seria um exemplo da reprodução de uma ordem já estabelecida, em que nega-se o uso de preservativos, o sexo antes do casamento, preservando a virgindade e, conseqüentemente, a castidade, sendo essas negações baseadas nas orientações da Igreja. Defende-se, assim, o uso sadio da sexualidade e o comportamento correto do homem e da mulher diante de suas determinações biológicas e os papéis sociais a eles definidos, concebendo os mesmos como dados e não construídos (SANTOS, 2009, p. 62).

Nessa linha de pesanemnto, Nóbrega (2007, p. 77) elucida que o uso inadequado do corpo é condenado pela doutrina católica, condenando o vestuário inadequado e a expressão da sexualidade. A castidade é exortada, mais uma vez, ao condenar qualquer manifestação sexual como contrária a Igreja. A repressão da sexualidade aparece como forma de agradar a Deus, dando sentido ao comportamento casto, obtendo assim uma moral repressora da sexualidade. Os jovens buscam, mesmo que de forma idealizada, um

comportamento sexual, pois o comportamento tido como ideal não recebe uma adesão massificada, sendo uma forma de mesclar os elementos do mundo. Essas regras que são estabelecidas e os mecanismos de autoridade e o poder dentro dos Grupos de Oração são definidos pela crença na ação do Espírito Santo, sendo este um elemento de compreensão do ethos carismático.

Por meio das participações no GOU, percebe-se que, além de fazer parte da vida religiosa no meio universitário, ele exerce influência na vida subjetiva dos que participa do mesmo, influenciando os jovens, sendo uma forma de reproduzir a ética moral do catolicismo. Nota-se, então, a influência na forma de conceber a vivência da sexualidade dos jovens, que têm dificuldades de exporem conteúdos referentes à sexualidade, considerada um tabu, que no meio religioso resiste na desconstrução.

No estudo em questão foi indagado o que os jovens entendem sobre a opinião da igreja no que tange ao sexo antes do casamento bem como o uso de preservativos e contraceptivos:

Eu concordo plenamente. A Igreja Católica não produz ensinamentos, ela simplesmente repassa aquilo que está na sagrada escritura. Para todo ensinamento existe um fundamento bíblico no qual está associado (ENTREVISTADO 1, Goiânia/UFG, junho de 2013).

Sou contra o sexo antes do casamento, porém em caso de relações após o casamento não tenho opinião fortemente definida sobre o uso de preservativos (ENTREVISTADO 2, Goiânia/UFG, junho de 2013).

1º Em si mesmo não há problema nenhum no sexo, antes, durante ou depois do casamento. 2º A Igreja deveria pedir a moderação ou algo do tipo, como aviso ao perigo do hedonismo dos meios contraceptivos e não sua abstenção total. Isto é algo totalmente insensato, tanto socialmente, politicamente, quanto para a intimidade do casal. A Igreja vê o prazer sexual como resultado da imperfeição da criação proveniente do pecado original, uma vez que ele não esta nos planos de Deus para o homem; portanto ele é um mal necessário, que deve ser contido da maior forma possível. Isto é um absurdo (ENTREVISTADO 3, Goiânia/UFG, junho de 2013).

A posição da igreja gira em torno do amor, bem estar e da vida, não é uma posição tida sem muita pesquisa e sabedoria. Se formos buscar documentos e os porquês, o fundamento da posição da igreja, vemos que nada é tomado de forma imatura ou simplesmente por imposição. Tudo tem como base o amor pelo ser humano e a vida, dons de Deus dados a cada um de nós, a palavra de Deus e a base científica, bem como meios de seguir o que é a vontade de Deus. Os métodos contraceptivos além de provocar uma série de alterações na saúde da mulher, podem ser abortivos e impedem a geração de filhos. Hoje em dia por exemplo, o uso de contraceptivos já é feito desde o início da menstruação em jovens, por vários motivos, acne, cólica, dor de cabeça, entre inúmeros outros motivos. O seu uso, ao longo de muito tempo, inibindo a ovulação dessa mulher, torna seu ovário praticamente morto, de modo que não possa engravidar por métodos naturais e ai o modo é optar por meios artificiais. Foi só um exemplo, pois há muitos danos tanto para a mulher quanto para a provável criança. Mas além desse foco, a igreja pede que vivamos a castidade, e se buscamos a vontade de Deus, optaremos por meios que não levam a danos à mulher nem à geração da vida. Há métodos naturais

comprovados cientificamente e indicados pela igreja, em que a mulher passa a se conhecer seu corpo e também o homem o dela, o processo de mudança do seu ciclo, além de não causar dano algum. Lembrando que a igreja defende a fidelidade, então se o casal uno pelo matrimônio tem como valores a confiança, respeito e amor, não é necessário o uso de preservativos para prevenção de uma doenças sexualmente transmissíveis. Entre tantos outros pontos, pois o tema é amplo e não cabe tentar expor muito, até por que é necessário muito mais leitura e conhecimento (ENTREVISTADO 4, Goiânia/UFG, junho de 2013).

Como pode ser analisado nos discursos supracitados há a predominância da reprodução dos princípios e regras que são impostas pela Igreja, dando a possibilidade de continuação dos tabus e a impossibilidade da desconstrução dos mesmos. Principalmente no que tange a sexualidade, a forma que é concebida, vivenciada e ditada, sendo a aceitação do encorajamento a castidade uma virtude e uma forma de se manter fiel a Deus e a santa Igreja, mantendo o catolicismo como forma legítima de religião e de se obter a felicidade. Condenando o sexo, como obtenção de prazer e santificando-o como sendo ele a forma que Deus deu para que a humanidade continuasse, por meio da procriação entre cônjuges e da obtenção de filhos, que devem ser concebidos no amor matrimonial.

Segundo Bertolazo (2008), a Igreja busca combater a forma que a ciência trata a secularização, concebendo a mesma como forma natural de acontecimentos e fatos. Assim, consideram que ela deve ser combatida, pois possuem uma artimanha que afastam os homens de Deus. Assim, a forma que a IC concebe a maneira correta da sexualidade, os indivíduos as adotam como verdades incontestáveis, vindas como manifestação do amor de Deus.

Por meio dos discursos dos jovens foi possível observar que a religião ainda exerce grande influência na forma de conceber e vivenciar a sexualidade dos jovens que frequentam o GOU. Bertolazo (2008) afirma que essa influência é devido a suficiência que a religião tem ao atender os propósitos para qual foi criada, mantendo a sociedade por meio de valores que são sempre reafirmados e não contestados.

Os jovens atendem o chamado e os propósitos da Igreja, mas por meio dos discursos dos participantes do GOU “ENCHEI-VOS”, que em sua maioria os reproduziram corretamente em conformidade aos preceitos católicos, observamos a possibilidade de se contestar os mesmos, no tocante a sexualidade. Essa contestação se dá pela valorização do prazer sexual e na perda de valores religiosos que, segundo Sofiati (2011) essa valorização sexual nos mostra uma perspectiva dual existente dentro dos movimentos carismáticos.

Destarte, os jovens negarão e suspeitarão de valores religiosos, que assumiram uma função de salvação para o mundo e ao mesmo tempo construiu sua autonomia, da mesma forma que a religião assume a função de salvação a sexualidade aparece, formando deste modo uma competição. Segundo Sofiati (2011), quem se sobressai nessa acirrada competição é a sexualidade, dentro do movimento, pois sua composição é de jovens que tem um forte desejo de experimentação. Desta forma, temos um atrito existente entre as esferas sociais, as quais Weber (1982) buscou entender por meio de sua sociologia compreensiva, segundo o qual no mundo moderno a esfera erótica se sobressai à esfera religiosa.

Considerações finais

Neste estudo, percebe-se a regulamentação de comportamentos por meio da percepção da forma que é concebida e vivenciada a sexualidade. Com isso, defendendo o uso sadio do sexo e os papéis sociais ao homem e a mulher concebidos, sendo eles dados, reproduzindo dessa forma, os discursos papais, como, por exemplo, o da auto-educação, que é a fidelidade aos mandamentos, que se volta para uma ética-sexual, tendo a intransigência da IC ao afirmarem suas posturas diante do assunto.

Diante do exposto, a proposta da religião é oferecer segurança e prazer ao mesmo tempo para os jovens por meio da evangelização, que tem como base a reprodução do discurso papal, de que a segurança e o prazer são o único meio de se alcançar a felicidade. E que ser feliz corresponde a ser católico e este corresponde a estar nos moldes éticos propostos pela IC, sendo a instituição um espaço de ressignificação da vida, mas através do batismo do Espírito Santo e as vivências dos carismas. Dessa forma, por meio dos discursos dos jovens foi possível observar a influência que a religião ainda tem, por meio da reprodução dos discursos dos jovens do GOU “ENCHEI-VOS”, na forma que concebem e vivenciam a sexualidade.

A religião ainda apresenta determinada suficiência ao atender os propósitos para qual foi criada, mantendo a sociedade por meio de valores que são sempre reafirmados e dificilmente contestados. Nota-se nos discursos dos jovens a reprodução correta e conforme aos preceitos católicos, mas percebemos a possibilidade de se contestar os mesmos, quando se refere à sexualidade. Contestação essa que surge com a valorização do prazer e na desvalorização de valores religiosos, negando e suspeitando de valores religiosos que assumiram uma função de salvação para o mundo e ao mesmo tempo construiu sua autonomia. Dando espaço a uma competição entre a religião e as demais esferas sociais.

Assim, pretende-se destacar o processo de rejeição que é feito do mundo no movimento católico-carismático, se apresentando como uma religião de salvação, com a promessa de libertação do sofrimento aos jovens. Mas que só se torna possível quando o indivíduo professa e vivência a fé católica. Ainda, quando se trata da expressão da sexualidade para os jovens católico-carismáticos, ela é influenciada pelo discurso religioso de salvação e castidade e, por sua vez, torna-se equivocado ao conceber a esfera religiosa e a esfera erótica, pois, certamente, a segunda será predominante na prática dos jovens.

Referências

BERTOLAZO, Gizele S. *Moral e Comportamento Sexual: a perspectiva dos jovens do grupo de oração universitário “valei-nos São José”*. Campo Grande- MS: Dissertação de Mestrado, UFMS, mimeo, 2008.

CARDOSO, Brunna D. *As Representações do Sagrado e do Profano na Juventude Católico-Carismática*. Goiânia-Goiás. Trabalho de Conclusão de Curso, UFG, 2013.

GABRIEL, Eduardo. *A evangelização carismática católica na universidade: o sonho do grupo de oração universitário*. São Carlos-SP: Dissertação (Mestrado), UFSCar, mimeo (2005).

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*- Marília. v.16, n.2, p. 159-176, mai-ago, 2010.

SANTOS, Vanildes Gonçalves. *Juventude e Gênero na Renovação Carismática Católica em Goiânia*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SILVA, Bernadete F. A. *Grupo de Oração universitário (GOU) na Universidade Católica de Goiás- Uma análise sociológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

SOFIATI. *Religião e Juventude: os novos carismáticos*. Aparecida, SP: Idéias& letras; São Paulo: FAPESP, 2011.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

Relações de gênero no movimento dos trabalhadores sem terra - mst: perspectivas a partir da concepção pedagógica do movimento

Claudia Pereira de Pádua SABIA¹
Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO²

A presença de mulheres no Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é encontrada na criação do movimento, desde o início da década de 1980. Num primeiro momento, elas apresentam identidades subordinadas à ordem patriarcal, “a modelos instituídos no tempo histórico e pela cultura, alimentados pela ordem binária e universalizada, e sem o reconhecimento de suas práticas nas instâncias sociais, econômicas, políticas e organizativas do MST. Além disso, conforme a literatura mostra, nesta perspectiva patriarcal, como em outros espaços da sociedade e da ciência, elas são invisibilizadas pelo domínio hierárquico da categoria de classe social, que orienta o Movimento e homogeneiza os sujeitos em coletivos políticos, denominados Trabalhadores Sem Terra. Conforme expõe Esmeraldo (2007),

o MST é um movimento social que defende e trabalha para a formação de sujeitos coletivos com uma identidade política e social de Trabalhadores Sem Terra. É um Movimento que instiga uma vontade e uma consciência voltada para uma ação política coletiva, pautada na matriz teórica leninista/marxista. Esta se move para construir e alicerçar a unidade entre os trabalhadores e para forjar a luta de classes. (ESMERALDO, 2007, p.265)

Entretanto, apesar desta particularidade, as mulheres, que no primeiro momento se reconhecem, assim como os homens, como sujeitos coletivos homogêneos, como Trabalhadoras Sem Terra,

[...] ao longo de sua caminhada desenvolvem estratégias de luta, como: a participação em Comissões, a criação de um Coletivo de Gênero, a participação nos espaços de formação do Movimento, a reivindicação de inscrição do debate de gênero em todos os processos formativos, a inclusão de reivindicações de interesse da mulher nas pautas de negociação, a criação de uma política de cotas para a ocupação com equidade de homens e de mulheres nas

¹ Claudia Pereira de Pádua Sabia, Doutora em Educação, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC/UNESP- Campus de Marília. E-mail: fsabia@uol.com.br

² Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Pós-doutoramento em Educação, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC/UNESP-Campus de Marília. E-mail: tamb@terra.com.br

instâncias de direção, para afirmarem uma identidade outra para si. (ESMERALDO, 2007, p. 266)

Seguindo o pensamento da autora e o que a literatura aponta, considerando que historicamente, os movimentos sociais que adotam a hegemonia da divisão social de classe como central em suas lutas, não incorporam outras dimensões políticas como de gênero, de raça, de etnia, de geração, para não deslocarem o foco principal de suas ações. Portanto, o estudo indica que as poucas a questão de gênero vai sendo incorporada nas discussões do Movimento.

Após estas considerações preliminares, cabe destacar que o estudo tem por objetivo identificar as relações de gênero no interior do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e se o processo educativo do MST tem contribuído para as ações e discussões sobre o tema.

Este trabalho faz parte de um projeto intitulado “Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no MST” e contou com o financiamento do CNPQ. Neste estudo, a metodologia utiliza à abordagem qualitativa e as pesquisas bibliográfica, documental e a coleta de dados. A coleta de dados consistiu em entrevistas com coordenadoras de escolas localizadas em assentamentos do MST e também uma entrevista com uma ex-dirigente do Setor Nacional de Gênero do Movimento.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizaremos o seguinte percurso: iniciamos com uma breve reflexão sobre o conceito de gênero. Em seguida, abordamos a perspectiva de gênero na concepção pedagógica do MST e finalizamos com as ações desenvolvidas para as mulheres do Movimento desde o início até o estágio atual com o Coletivo Nacional de Gênero. Finalizamos apontando os avanços e os desafios a se enfrentados.

O conceito de gênero

María Jesús Izquierdo (2006), utiliza o conceito de "gênero" como categoria analítica para compreender desigualdades sociais. Essa autora considera que a desigualdade fundamental entre homens e mulheres reside nas formas como os seres humanos se relacionam na produção da sua existência, ou seja,

[...] a sociedade se acha estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana, e o que produz e administra riquezas mediante a utilização da força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência com relação ao setor dedicado à produção da riqueza e à administração (IZQUIERDO, 2006, p. 48).

Conforme Medrado (2008), essa autora diferencia sexo e gênero, bem como desigualdades de gênero - distribuição desigual de poder em função do pólo produção/reprodução da vida e produção/administração de riquezas - e desigualdades de sexo - decorrentes do fato de essas atividades serem executadas por homens ou mulheres, desigualdades essas que podem, ou não, coincidir:

[...] em nossa sociedade o que se apresenta como específico do gênero feminino é o fato de que sua contribuição para a produção da existência é a produção da própria vida humana como tal em contraponto as atividades

e posições sociais atribuídas aos homens de ter um trabalho assalariado e participar na vida política [...] (IZQUIERDO, 2006, p. 48).

Após estas breves conceituações de gênero, retomamos a seguir como o conceito vai ser abordado na Pedagogia do Movimento.

A questão de gênero na pedagogia do mst

Caldart (2003), contribuí para o nosso entendimento sobre a Pedagogia do MST, ao afirmar que

O MST forma os Sem Terra colocando-os em movimento, o que quer dizer, em ação permanente; ações da dinâmica de uma luta social: ocupações, acampamentos, marchas, manifestações de solidariedade, construção de uma nova forma de vida nos assentamentos, conquista de escolas, atividades de formação... É pela ação que vão aprendendo que nada é impossível de mudar, nem mesmo as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida, seus valores. As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura); nestas relações as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades, seu jeito de ser. (CALDART, R.S., 2003, p.54)

Especificamente sobre a formação para a questão do gênero, Araujo (2011), considera como um desafio, o desenvolvimento de um processo educativo que permita a superação da dominação machista imposta pela cultura que estamos inseridos, e um melhor entendimento sobre o tema.

[...] Superar concepções tradicionais de família e de relacionamento entre gerações, também faz parte desta construção. Outro desafio é a superação do racismo e o aprofundamento da questão étnica. Outro ainda é o respeito às diferenças que existem no jeito de ser das pessoas, e uma preocupação específica com os educandos portadores de necessidades especiais, para o que ainda não olhamos com atenção devida. (ARAUJO, 2011, p.99-100)

O estudo desta autora citada, intitulado: “A Pedagogia do Movimento Sem Terra e Relações de Gênero: incidências, contradições e perspectivas em Movimento”, se utiliza da análise documental, para desvelar as questões do gênero no MST, problematizando como são percebidas e representadas, pela Pedagogia do MST, as diferenças entre os sexos, buscando analisá-las, não apenas no âmbito do cotidiano, mas em todas as esferas de vida dos Sem Terra.

Segundo Araujo (2011), a Pedagogia do MST em suas formulações trata das questões de gênero refletindo as relações e seu vínculo entre processos educativos mais amplos de organização da sociedade em suas relações e estruturas organizativas. Neste sentido, a autora afirma “que para a o MST as relações sociais são conteúdos e a educação é

mais que processo de ensino, é mais que escola. Ela corresponde a todas as práticas formais e não formais que vêm sendo construídas na luta do MST”. (ARAUJO, 2011, p.90)

Conforme a autora citada, o próprio MST reconhece as desigualdades e a discriminação da mulher na sociedade e no campo tanto ao nível de sua inserção econômica quanto na esfera política. O que coloca a necessidade de pensar os processos de organização social e as intencionalidades pedagógicas.

Na concepção pedagógica do MST a educação deve ser integrada e articulada ao debate político e as problemáticas do campo onde se coloca a questão da opressão e exploração da mulher entre estas, as trabalhadoras rurais. Para Araujo (2011),

isso requer ter presente práticas sociais que propiciem novas relações nas dimensões tanto sociais, afetivas e cognitivas. Por outra parte, nesta concepção há uma compreensão da dimensão formadora fora da escola, no trabalho produtivo, nas lutas, assentamentos e acampamentos, nas diversas práticas sociais e na estrutura organizativa do Movimento. (ARAUJO, 2011, p.93)

Nesta direção, o MST tem buscado construir uma ação pedagógica e atuar como sujeito educativo para os (as) Sem Terra e também para o conjunto da sociedade, de modo a contribuir de alguma maneira para reorientar as possibilidades de formação e vivências que induzam a práticas mais democráticas e solidárias nas relações de gênero.

Entretanto, ainda que identifiquemos todo um esforço do Movimento desde a década de 1980 neste sentido, destacamos a dificuldade de participação das mulheres em eventos e várias atividades do MST, pois as mães não tinham onde deixar as crianças. Foram criadas as cirandas, e aos poucos, as mesmas, foram se constituindo como um tipo de escola itinerante em tempo integral organizada pelo MST durante suas atividades de mobilização para assegurar as condições da participação das mães sendo um espaço educativo destinado aos Sem Terrinha que junto com a família participam das atividades, eventos e mobilizações dos Sem Terra.

Portanto, as medidas concretas avançam à medida que, os problemas são identificados, e as propostas e tentativas para solução buscando ser viabilizadas. Do mesmo modo, que as cirandas, a demanda por educação infantil no MST, teve origem a partir da necessidade das mães trabalharem nas cooperativas do Movimento. Destacamos a afirmação de Araujo (2011),

vimos que a demanda e a discussão da educação infantil surgiu a partir do trabalho nas cooperativas. Ou seja, não surge no debate das crianças, nem das mulheres, mas no debate econômico. A necessidade de integrar o trabalho das mulheres irá trazer a demanda das “creches”. (ARAUJO, 2011, p.121)

Diante das dificuldades, dos acertos e erros, das idas e vindas, o MST foi entendendo a necessidade de avançar para a organização das cirandas permanentes nas áreas de assentamento e acampamentos para uma maior participação das mulheres. O Setor de Educação abraçou a luta pela educação infantil, envolvendo outros aspectos como o tipo de educação necessária a formação da infância.

De acordo com Araujo (2011, p.122), “foi quando os papéis sociais na família e na organização do MST passam a ganhar visibilidade e provocar a busca de soluções”,

construindo uma preocupação coletiva com a necessidade de promover as condições para que as mulheres Sem Terras possam ter o direito a escolarização, a participação política e seu reconhecimento enquanto trabalhadoras, dirigentes e militantes sociais.

A participação da mulher na luta do Movimento

Segundo Mafort (2013), desde a criação do Movimento Sem Terra em 1984, existe a discussão sobre como envolver os diferentes sujeitos da luta no processo organizativo: homens, mulheres, jovens, idosos, crianças. Conforme a autora

Durante esse debate, a participação das mulheres se colocou como desafio para o MST. A organização de coletivos específicos de mulheres e a discussão sobre sua situação de opressão de classe e de gênero foi ao longo do tempo envolvendo o conjunto do Movimento, e foram na verdade as condições para o debate de gênero. (MAFORT, 2013, p. 99)

É possível acompanhar a produção de uma preocupação em promover a participação das mulheres em todas as instâncias, setores e atividades do MST ao longo de sua história. Um trabalho, que mesmo com recuos e rupturas, permaneceu insistindo numa mudança acerca do lugar do feminino na luta. De acordo com Silva (2004), os assentamentos e acampamentos passaram a ter inclusive a incumbência de constituir grupo de mulheres que discutam questões específicas relacionadas à situação da “mulher no campo”.

Silva (2004) enfatiza que é possível acompanhar em documentos e relatórios das reuniões acontecidas no início da década de 1980 que o MST vinha discutindo, um meio de organizar o trabalho com as mulheres do Movimento. A autora afirma que

nos Cadernos de Formação, a partir do 5º número, passaram também a imprimir em suas páginas a preocupação em “inserir as mulheres na luta”. Isso se observa nas figuras que ilustravam suas publicações oficiais, onde a representação do feminino começa a ser frequente, mesmo que no meio de 20 homens tenha apenas duas mulheres. (SILVA, 2004, p.86)

Para Mafort (2013), foi no I Congresso Nacional do MST, realizado em 1985, que foram aprovadas dentre as normas gerais a organização de comissões de mulheres dentro do MST para discutir problemas específicos, particularmente,

o estímulo à participação das mulheres em todos os níveis de atuação, instâncias de poder e representatividade, assim como combater toda a forma de discriminação das mulheres, a luta contra o machismo, e todas as manifestações que impedissem igualdade de direitos e condições das mulheres trabalhadoras.(MAFORT, 2013, p.100-101)

Essa preocupação do MST em avançar nas discussões sobre a questão a mulher, é corroborada por Silva (2004) ao apresentar as determinações presentes no capítulo VIII das “Normas Gerais” do MST publicadas em 1989. As mesmas informam a preocupação de estabelecer e organizar regras gerais que disciplinem a construção do “novo” (novo sujeito social) numa perspectiva de mudanças em suas relações. De acordo com a autora, esse capítulo possui cinco artigos que versam sobre a “articulação das mulheres.” Dos quais ela destaca :

51- O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra deve estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação, em todas as instâncias de poder, e de representatividade.

52- Devemos combater todo e qualquer tipo de discriminação às mulheres, em todas as atividades do Movimento, e lutar contra o machismo em todas as manifestações que impeçam a igualdade de direitos e condições das mulheres trabalhadoras.

53- Deve-se estimular a organização de comissões de mulheres dentro do Movimento dos sem-terra, nos assentamentos e nos acampamentos, para discussão dos seus problemas específicos. (SILVA, 2004, p.87)

No trabalho de Silva (2004), a autora vai descrevendo as publicações, os eventos que foram sendo realizados ao longo dos anos, discutindo as questões relacionadas “as companheiras” até chegar na constituição do Coletivo Nacional de Mulheres do MST, na segunda metade da década de 1990. Conforme a autora citada, a organização desse grupo oportunizou um maior número de materiais produzidos, além das discussões que buscavam fazer uma reflexão mais teórica sobre a questão das mulheres. Malfort (2013, p.100), considera que o debate sobre o desafio de construir novas relações de gênero e a necessária vinculação com o componente de classe contido no objetivo estratégico da Via Campesina e do MST levou essas Organizações ao encontro com o legado feminista. Somente posteriormente a esse processo reflexivo procuraram incorporar em seu discurso a palavra gênero.

Corroborando a análise de Silva (2004), Mafort (2013), afirma que

por meio da organização destas comissões e coletivos de mulheres do/no MST, as lideranças femininas começaram a estudar e debater o conceito de gênero a partir de meados dos anos 1990. A necessidade de envolver o todo da organização neste debate deságua na criação do setor de Gênero no Encontro Nacional do MST em 2000. Este teria a tarefa de estimular o debate de gênero instancias e espaços de formação da organização, de produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuíssem para a construção de condições objetivas para participação igualitária de homens e mulheres e assim fortalecendo o próprio MST. (MAFORT, 2013, p.101)

Conforme Malfort (2013), a partir do Encontro Nacional do MST do Setor de Gênero, foram definidas as linhas políticas de gênero a serem implantadas nos diversos espaços de atuação, dando ênfase tanto os aspectos da luta de gênero quanto da luta de classes e a transformação da sociedade. Destacamos as linhas políticas de gênero do MST (2005):

1. Garantir que o cadastro e o documento de concessão de uso da terra sejam em nome do homem e da mulher;
2. Assegurar que os recursos e projetos da organização sejam discutidos por toda a família (homem, mulher e filhos que trabalham), e que os documentos sejam assinados e a execução e controle também sejam realizados pelo conjunto da família.

3. Incentivar a efetiva participação das mulheres no planejamento das linhas de produção na execução do trabalho produtivo, na administração das atividades e no controle dos resultados.
4. Em todas as atividades de formação e capacitação, assegurar que haja 50% de participação de homens e mulheres;
5. Garantir que em todos os núcleos de acampamentos e assentamentos tenha um coordenador e uma coordenadora;
6. Garantir que em todas as atividades do MST tenha Ciranda Infantil;
7. Assegurar a realização de atividades sobre o tema gênero e classe em todos os setores e instâncias do MST;
8. Garantir a participação das mulheres na Frente de massa e no Sistema Cooperativista dos Assentados para incentivar as mulheres a ir para o acampamento, participar das atividades no processo de luta, e ser ativa nos assentamentos;
9. Realizar a discussão da cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberem a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, incentivando a organização de refeitórios, lavanderias comunitárias etc;
10. Garantir que as mulheres sócias de cooperativas e associações com igualdade na remuneração das horas trabalhadas, na administração, planejamento e na discussão política e econômica;
11. Combater todas as formas de violência, particularmente contra as mulheres e crianças que são as maiores vítimas da violência no capitalismo. (MST, 2005, p.31)

Nas linhas políticas do gênero apresentadas, o MST propõe que se discuta a cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberem a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, incentivando a organização de refeitórios, lavanderias comunitárias, etc.

De acordo com Malfort (2013, p.101), com a definição destas linhas políticas, as mesmas, passaram a fazer parte da vida das famílias sem terra. “Ainda persistem muitos desafios na prática, mas a definição das linhas fortalece e estabelece metas que o conjunto do Movimento deve atingir”. Isso possibilita um novo significado à luta pela terra, onde todos e todas se sentem sujeitos participantes de um processo de mudança.

O MST vem propondo iniciativas objetivando propiciar condições para a participação das mulheres. Estas iniciativas podem contribuir para repensar novas formas de relações nos diversos espaços; seja no lar, na escola, na roça, ou nas mobilizações. Conforme entrevista concedida por ex-dirigente do setor de gênero e atual participante da coordenação nacional:

no final da década de 1990, contávamos com uma ativa participação das mulheres na base do movimento, mas nos espaços de decisão política era muito masculinizado. O Movimento define as políticas de gênero, entre elas que em cada Núcleo de Base, tenha um homem e uma mulher. Mas na Direção Política do Movimento, isto só ocorreu a partir de 2006. Foi definida a composição de 02 pessoas por Estado onde o MST está

organizado, sendo um homem e uma mulher. Só a partir deste ano, conseguimos em nível nacional a participação das mulheres, pois a Direção nacional tinha em sua trajetória de direção que os melhores eram homens.

Tivemos que trabalhar um processo de formação das mulheres, projeção de liderança, fala pública, para que as mulheres pudessem estar nesta posição. Este processo foi desenvolvido antes do ano de 2006 e então tivemos um coletivo de mulheres muito preparadas para esta posição na Direção Nacional do Movimento. (Mulher Participante da Coordenação Nacional do MST, 2014)

Conforme relato, é possível identificar ações voltadas à capacitação das mulheres em vários processos de formação (política, escolar, liderança, falar em público), proporcionados pelo Movimento. Apesar das dificuldades enfrentadas pelo MST para o desenvolvimento das questões de gênero no interior do movimento, no cotidiano de homens e mulheres “de carne e osso”, cabe destacar também, o avanço obtido com a instituição da titulação conjunta da terra para lotes de assentamentos, instituído com a Portaria n. 981/2003 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Essa garantia permitiu a mulher usufruir da renda e todos os benefícios sociais e econômicos e se colocar em condições de igualdade para gerir os créditos e projetos agrícolas. (Araujo, 2011, p.139)

Considerações finais

O MST vem incorporando as questões de Gênero em seus discursos e tem procurado dar seus passos, não importa se no interior de estratégias políticas ou econômicas. Mas, as antigas e sedimentadas estruturas de poder impõem ainda, a necessidade do Movimento, repensar, e, sobretudo, transpor os limites em que as relações entre homens e mulheres estão colocadas.

Na trajetória histórica do desenvolvimento das questões de gênero no MST é possível identificar os avanços alcançados, como por exemplo, a titularidade conjunta, dando legalmente as mulheres os mesmos direitos de posse e uso da terra dentre outros aspectos abordados, como por exemplo, o fato das mulheres terem conseguido seus espaços na direção política do Movimento em nível nacional a partir de 2006, após um amplo processo de formação das mesmas. Entretanto, permanece o grande desafio de criar possibilidades de uma maior igualdade na divisão do trabalho realizado e de oportunidades para as mulheres Sem Terra.

Portanto, a luta do Movimento deve persistir investindo no questionamento das velhas estruturas hierárquicas e verticais de poder, as quais têm fortalecido a representação masculina nas instâncias associativas e nas direções, mantendo as mulheres em condições numéricas bem inferiores aos homens, diminuindo sua força de pressão, bem como dificultando a sua formação técnica em função da falta de oportunidades para essa qualificação, o que diminui ainda mais as suas possibilidades de inserção nestes espaços, indicando que essa discussão ainda tem um longo caminho pela frente, pois sabemos que a cultura instituída em nossa sociedade não muda facilmente.

Referências

ARAÚJO, Djacira Maria de Oliveira. A Pedagogia do Movimento Sem Terra e as Relações de Gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento. 154p. 2011. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições da Pedagogia. Revista Currículo Sem Fronteiras. Porto Alegre, v.3.n.1.p.50-59, jan./jun. 2003

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004

ESMERALDO, Gema Galgani S. L. Re-significações do Feminismo e da Política em Práticas de Mulheres Assentadas. In: VALE, Alexandre Fleming C. & PAIVA, Antonio Cristian S. (Orgs.). Estilísticas da Sexualidade. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFC; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 95-113.

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de gênero. In: VILANOVA, Mercedes (Org.) Pensar las diferencias. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994. p. 31-53.

_____. "Los costos ocultos de la masculinidad". La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, v. I, n. 2, 2006. Disponível em: www.estudiosmasculinidades.buap.mx. Acesso em: 16 mar. 2008. [Links]

MAFORT, Kelli Crsitine de Oliveira. A hegemonia do agronegócio e o sentido da reforma agrária para as mulheres da Via Campesina. 134p. 2013. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

_____. Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento. Página do MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/15654> . Acesso em 20 de março de 2014.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v.16, n.3, set./dez. 2008.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005> Acesso em 28 de junho de 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA - MST. Construindo Novas Relações de Gênero – desafiando relações de poder. Brasília: Ministério do Trabalho e do Emprego, 2005, 110p.

SILVA, Cristiani Bereta. Homens e Mulheres em Movimento. Relações de Gênero e Subjetividades no MST. Florianópolis: Momento Atual, 2004.

***Grounded theory* nas pesquisas em educação sexual: uma teorização em sexualidade infantil**

Claudionor Renato da SILVA¹
Ana Claudia Bortolozzi MAIA²

O método da Grounded Theory (GT), chamado no Brasil como Teoria Fundamentada ou Teoria Enraizada, é um método de pesquisa para coleta e análise de dados que visa a geração de teoria que emergem de fatos da realidade. Sua origem data o ano de 1967 com a publicação do livro *The Discovery of Grounded Theory* de autoria dos sociólogos norte-americanos Anselm Strauss e Barney Glaser. As principais referências desse método são os autores: Glaser; Strauss (1967), Corbin; Strauss (1990), Laperrière, (2008); Charmaz (2009) e Tarozzi (2011).

A GT não é um método utilizado com frequência nas pesquisas em educação, tão pouco na Educação Sexual. Uma hipótese para isto, talvez seja o fato de que a Pedagogia e outras licenciaturas sejam consideradas no âmbito de uma ciência da prática social ou ciência da práxis (Franco, 2008; Ghedin; Franco, 2011). E, neste sentido, toda produção do conhecimento não chega à constituição de uma teoria ou um modelo teórico interpretativo. A Grounded Theory no campo educacional é justamente a proposição por esta *práxis* sócio científica (PIMENTA, 2012).

O objetivo deste estudo é apresentar a GT no campo da educação sexual em como os caminhos até aqui estão sendo delineada para a teorização da sexualidade infantil que leva em consideração a Pedagogia como ciência da práxis e a possibilidade de que a GT construtivista (Charmaz, 2009), com base nos documentos permita a teorização da sexualidade infantil na área da Educação Sexual. Assim, o método da GT é tanto para coleta como para a análise dos dados documentais.

Os estudos sobre a sexualidade infantil vêm sendo cada vez mais sendo foco das pesquisas nos espaços escolares, seja pela vivência dos professores (as) diante das manifestações de sexualidade das crianças e adolescentes, na educação infantil e no ensino fundamental, sejam pela negação, por parte dos atores escolares e mesmo alguns pais, desta sexualidade aflorada, real, impregnada de vida e de prazer e intimamente ligada às vivências infantis cheia de curiosidades de si, de seu corpo, do outro mais próximo e do seu entorno maior, sejam outras crianças, sejam os adultos com quem convive ou vê cotidianamente. A negação dos corpos e a consideração de que as crianças são assexuadas não são muito diferentes dos tempos de S. Freud em seus *Três Ensaios sobre Sexualidade* quando chama a atenção de médicos, professores e pais, sobre a sexualidade dos pequenos

¹ Curso de Pedagogia - Câmpus de Arraias - Universidade Federal do Tocantins - UFT/CUA – CEP 77330-000 – Arraias – Tocantins – Brasil - crenato@uft.edu.br - Doutorando em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

² Departamento de Psicologia - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências de Bauru e Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/FCLar/UNESP/FC – CEP 17017-324 - Bauru – São Paulo – Brasil – e-mail: aclaudia@fc.unesp.br.

(as). A estranheza e a negação ainda são as mesmas em pleno século XXI em que as pessoas não se emanciparam sexualmente, embora os movimentos sócias tenham alcançado legitimidade na sociedade e no Estado brasileiro, este último, mesmo com as pressões das religiões e outros setores mais conservadores vem aos poucos organizando políticas neste sentido da emancipação sexual dos indivíduos e da coletividade.

Kathy Charmaz representa, atualmente, a vertente Construtivista da GT, vertente esta que aceita o múltiplo e o plural no olhar sobre a realidade observada, investigada, ou seja, fatos e significados destes fatos podem ser construídos pelo pesquisado e pelo pesquisador, na construção, junto aos dados, da teoria emergente.

A coleta de dados inicial é denominada por Charmaz como *Dados Relevantes*, à medida que se constituem o “coração da pesquisa”, podendo ser observação, entrevista ou documentos (análise textual). Os documentos foram os dados eleitos para esta pesquisa em sexualidade infantil, partindo da questão geral, própria da GT: O que dizem os documentos sobre a sexualidade infantil? A fonte dos dados em textos arquivados, acessados constituem o que Charmaz denomina de *textos existentes* “(...) discussões da internet e os banco de dados de materiais qualitativos anteriores. Quando os pesquisadores utilizam textos existentes, os seus leitores podem acreditar que esses textos refletem a realidade (p. 61)”.

Charmaz não descarta as limitações dos textos existentes como dados ao pesquisador. Por isso, alerta quanto a alguns procedimentos básicos para tratar destas limitações, como por exemplo contextualizar os dados e estudar os autores. Nesta etapa inicial de acesso aos textos e primeiras leituras tem-se a produção de conceitos provisórios e algumas sentenças ou categorias, de modo que o pesquisador tem que ter em mente, sempre, as seguintes questões, para, de fato, se ter dados relevantes.

A organização de conceitos para formatação da teoria é uma exigência na fase de codificação dos dados. Charmaz se baseia em H Blumer - *conceitos sensibilizadores* - como forma de organização das codificações que se fazem ao longo da geração da teoria. Conceitos são sempre pontos de partida e não devem nunca ser limitadores da produção do pesquisador. “Sendo assim, desenvolvemos conceitos específicos pelo estudo dos dados e pelo exame das nossas ideias por meio dos níveis sucessivos de análise (CHARMAZ, 2011, p. 34)”.

Para Charmaz (2009) a GT pode contribuir para o avanço do conhecimento científico, transformar a prática e a realidade social. Neste sentido, encontra-se consonância com autores da área da Pedagogia, sobre a possibilidade de transformação social, pela práxis: Franco (2008); Ghedin; Franco (2011) e Pimenta (2012). Além disso, autores da área da educação sexual que a partir do conceito freireano de “emancipação” também apostam que o tema da sexualidade, na grande área da Educação Sexual deve pautar-se neste conceito, o da emancipação do sujeito – Furlani (2011).

Mas o que é, como deve ser, e no que se constitui uma teoria na GT? Na abordagem construtivista de Charmaz (2009) toda teoria construída sob o método da GT deve atingir aos seguintes objetivos:

- Desenvolver as propriedades de cada categoria construída e demonstrar como elas se articulam.
- Identificar os atores que participam nas fontes de dados iniciais: suas falas, seus posicionamentos em seus respectivos contextos.
- Sugerir e explicitar a teoria constituída no encadeamento das propriedades categoriais e na identificação dos atores.

Configura-se a presente pesquisa no formato de uma teorização, justamente porque, conforme a própria Charmaz (2009) afirma, é a teorização mais importante que uma teoria, ou seja, a interpretação da realidade investigada: “(..) a teorização é uma *prática*, a qual requer a atividade prática de dedicar-se ao mundo e de construir compreensões abstratas sobre ele e dentro dele (p.176)”.

A GT em um estudo sobre sexualidade infantil – o método

Optou-se por uma coleta de dados documental no interior da GT, seguindo a vertente construtivista de K. Charmaz. Assim, a partir do Google Acadêmico foram localizados os trabalhos referentes ao descritor “sexualidade infantil” publicados de 2004 a 2014. Num primeiro momento da coleta de dados (Coleta de Dados I) foram elencados 60 trabalhos, sendo, cinco (5) por cada ano, de 2004 a 2014, exceto o ano de 2014, em que, para aprofundamento dos dados, organizou-se 10 trabalhos.

Estes dados foram submetidos ao método da GT, de maneira que, desde este momento já se desenvolve a construção da teorização em sexualidade infantil.

Seguindo o método da GT efetuou-se a Coleta de Dados II sob o mesmo descritor “sexualidade infantil” focando trabalhos, somente do ano de 2010 a 2014, no Banco de Teses da CAPES, totalizando 33 trabalhos, para fins de saturação dos dados, temas e categorias vinculadas às primeiras Sentenças Categrorais Conceituais.

Destes 33 trabalhos apenas 19 tomaram parte na pesquisa, os demais, totalizando 14 trabalhos, foram excluídos da amostragem, após leitura na íntegra dos Resumos e textos completos - aqueles acessíveis. A razão é que se direcionavam efetivamente ao tema da sexualidade infantil e a pergunta central da pesquisa “O que está acontecendo aqui?”, sob ótica da GT. Como também adiantamos foi possível o acesso aos textos completos – portanto dos 18 que compõem a amostragem da Coleta de Dados II – de 11 dissertações/teses. Grande parte dos trabalhos não está disponível pelos autores, por motivo, talvez, para publicação em livro. E, geralmente, os Programas de Pós-graduação – a maioria deles - não dispõem em seus sites, as dissertações e teses em *pdf* na forma de texto completo.

De qualquer forma, os dados da amostragem, sejam os Dados I ou II não sofreram nenhum tipo de interferência por estas questões acima mencionadas, pois não se trata de entender a “saturação de dados” como repetição ou quantificação de elementos ou propriedades para as codificações, mas sim, orientações de como encaminhar as categorias e conceitos no encaminhamento da teorização.

Sobre os materiais e ética da pesquisa: são materiais desta pesquisa artigos científicos, dissertações e teses, indexadas no Google Acadêmico, resultantes de publicações em Revistas Científicas e Programas de Pós-graduação na área da educação e da psicologia que tratam da sexualidade infantil, bem como a fonte na CAPES, dissertações e teses. Neste sentido, se dispensam documentos éticos em pesquisa e encaminhamento à Comitê de Ética em Pesquisa.

A análise dos dados é realizada ao mesmo tempo em que serão formulados os conceitos, encaminhando as categorias que darão base à teorização, seguindo o método da GT, que engloba a coleta e a análise dos dados para fins de construção da teoria. A análise do material coletado é tanto descritiva, quanto interpretativa, formulando conceitos e

unidades de análise, ao mesmo tempo, em que hipóteses também serão elaboradas para a formulação da teorização. O retorno aos dados iniciais é realizado continuamente.

Resultados e discussão

Na Coleta de Dados I, temos um total de 60 trabalhos: 03 Monografias/TCC; 03 Dissertações; uma Tese e 53 Artigos indexados em Revistas Científicas. Foram geradas 207 Sentenças Categoriais Conceituais (SCC). O Quadro 1 é a sistematização de algumas das Unidades Categoriais (UC) originadas das SCC.

Quadro 1. Unidades Categoriais dos Dados Iniciais.

UNIDADES CATEGORIAIS
Sexualidade infantil: manifestações ou expressões da sexualidade na educação infantil.
Neuroses, pulsões sexuais e a psicanálise.
Medicalização em Educação Sexual – patologização

Fonte: Elaborado pelos autores.

As UC são fundamentais para a construção teórica. São títulos muito gerais extraídos do conjunto das SCC; estes títulos são formulados a partir de agrupamentos de SCC, ligadas, assim, diretamente aos dados documentais da pesquisa, organizados codificadamente na em fragmentos de texto. Por exemplo: a UC “Sexualidade infantil: manifestações ou expressões da sexualidade na educação infantil” são extraídas de um conjunto de SCC, citaremos a seguir, pelo menos:

- A sexualidade infantil evidenciada na escola da infância: manifestações e dúvidas.
- Situações do cotidiano da educação infantil: contributos à Didática.
- A sexualidade infantil é explícita nos espaços da escola de educação infantil. O corpo, nas brincadeiras é a “matriz” das descobertas sexuais.

A SCC “A sexualidade infantil evidenciada na escola da infância: manifestações e dúvidas” é extraída do seguinte fragmento de texto:

Na educação infantil não é diferente, a criança também já apresenta na escola seus comportamentos frente à sexualidade; alguns, muitas vezes reprimidos, porque foram ensinados que o toque sobre si é uma coisa feia, e também chegam cheios de dúvidas, uma vez que as respostas nem sempre foram dadas como se eles ainda não tivessem maturidade para entender. Por estes e outros motivos, o debate sobre o tema sexualidade da criança ainda é um tema tabu, tanto na escola como no ambiente familiar, devido à crença de que a educação sexual estimula o sexo (MARQUES, 2014, p.8)

Assim é realizado com todas as UC originadas destas primeiras SCC.

Sentenças categorias conceituais (scc) da coleta de dados ii. Geração de novas unidades categoriais (uc).

A saturação de dados permite “orientar” as propriedades que deram forma às SCC e às UC. Estas novas Unidades Categoriais foram geradas a partir de 60 SCC a partir da leitura dos 18 trabalhos, dentre os 33 selecionados para a coleta de dados visando a saturação, portanto, e orientando os primeiros movimentos de teorização. O Quadro 2 apresenta algumas das novas Unidades Categoriais.

Quadro 2. Unidades Categoriais dos Dados Saturados

UNIDADES CATEGORIAIS
Relação mente/corpo na teoria psicanalítica.
Professores homens na educação infantil e impactos na sexualidade infantil.
Violência sexual doméstica infantil.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A UC “Relação mente/corpo na teoria psicanalítica” está ligada ao seguinte fragmento:

Trata-se de posicionar na relação corpo mente as categorias linguagem, representação e afeto, tarefa essa fundamental para explicar as influências mentais sobre o corporal. Adentrar ao universo dos fatores que explicam os sintomas é também entender a sexualidade infantil como molas mestras do processo de consolidação do trauma psíquico, responsável por grande parte dos sintomas (FARIA, 2011, RESUMO BANCO DE TESES DA CAPES).

Este estudo é uma das ampliações da interpretação da sexualidade infantil em Freud como componente necessário aos conhecimentos científicos aos docentes em formação inicial e em serviço. Outro estudo importante no interior das temáticas psicanalíticas em Freud e que originou a UC “Professores homens na educação infantil e impactos na sexualidade infantil” é de Rosa (2012). Este estudo encaminha uma discussão de teorização em sexualidade infantil ainda muito complexa, sobretudo, polêmica.

No conjunto dos estudos sobre questões sociais que tangenciam o tema da sexualidade infantil está o tema da violência sexual contra a criança.

(...) às representações que os professores mantém acerca da violência sexual doméstica infantil, pondera-se: se falar sobre violência física é desconfortável, falar sobre a sexualidade infantil violentada é algo ainda mais difícil, talvez até impossível para alguns. O tabu que envolve sexualidade, violência, sexualidade na infância e relações incestuosas torna a presente investigação um grande desafio (VOLLET, 2012, p.24).

É representativo nas SCC e UC os seguintes blocos de teorização: (1) a realidade da sexualidade infantil na escola e como ela é tratada pelos atores desta (crianças, professores, gestores e pais); (2) referências à psicanálise de S. Freud até os dias atuais; (3) temas

relacionados à infância, à violência e temáticas em políticas públicas. Estas são as bases da teorização em sexualidade infantil.

Organização dos primeiros conceitos da teorização

Esta etapa, segundo Charmaz (2009, p. 190): “Em vez de deter a análise na etapa da codificação, os pesquisadores podem elevar as suas categorias principais a conceitos”. Elevar categorias à conceitos teóricos implica em considerar aquelas categorias que

[...] transportam uma carga analítica substancial. Essas categorias contêm propriedades essenciais que tornam os dados significativos e levam a análise adiante. Decidimos elevar determinada categoria a um conceito em função de aspectos como alcance teórico, caráter incisivo, capacidade para o uso geral e a relação com outras categorias. Elevar categorias a conceitos compreende submetê-las a um novo refinamento analítico e implica a demonstração das suas relações com outros conceitos (CHARMAZ, 2009, p. 191).

Alguns conceitos referentes às práticas/ao cotidiano escolar.

O Quadro a seguir apresenta estes conceitos.

Quadro 3. Conceitos em sexualidade infantil – prática pedagógica

CONCEITOS	ALGUMAS IDEIAS INICIAIS DE TEORIZAÇÃO
Docência inacabada e incompletude de formação em sexualidade humana.	O conceito define a realidade dos dados que indicam que os cursos de formação de professores e a atuação de professores na educação básica são insuficientes para que se possa lidar com a realidade das manifestações da sexualidade infantil presentes, sobretudo, na educação infantil e nos anos iniciais. Ademais, os poucos cursos de formação de capacitação nas redes municipais, principalmente, não são suficientes para preparar os docentes e sobretudo os pais para lidarem cientificamente e confortavelmente com a temática.
Educação Sexual Infantil de Direito.	A ideia de teorização em sexualidade infantil neste conceito é afirmar que a Educação Sexual é um direito da criança na escola. Este não deve ser omitido pelos sistemas educacionais. A atualidade do debate sobre a “ideologia de gênero” nos Planos Municipais de Educação de todo o Brasil são um momento propício para reflexões sobre o tema articulados às políticas públicas de educação sexual.

FONTE: Elaborado pelos autores.

3.2.2 Alguns conceitos referentes às teorias da psicanálise em Freud e na contemporaneidade.

A apresentação destes conceitos estão no Quadro 4.

Quadro 4. Conceitos em sexualidade infantil – psicanálise

CONCEITOS	ALGUMAS IDEIAS INICIAIS DE TEORIZAÇÃO
Transferência ao professoral: as crianças esperam orientação sexual na escola.	A teoria psicanalítica da transferência indica que as crianças “transferem” ao professorado, às vezes intencionalmente, às vezes não, a espera por respostas às suas dúvidas ou anseios sobre sua sexualidade, respostas estas que não encontram em casa ou nos lugares institucionais outros. Diante do tabu, das resistências e dos preconceitos a teoria da transferência parece indicar um conhecimento necessário aos professores em cursos de pedagogia, no sentido de uma sexualização curricular e profissional.
Sublimalidade sexual infantil - educação infantil.	O conceito indica um pensamento freudiano de que a libido pode ser “desviada” para atividades de cultura, para produção artística. Os fragmentos de texto dos dados elencados indicaram esta possibilidade nos espaços da educação escolar, sobretudo entre as crianças na educação infantil e anos iniciais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um dos conceitos referente às diversas relações da sexualidade infantil com outras temáticas, sobretudo de cunho social e de políticas públicas.

O conceito de desenvolvimento biopsicossexossocial é um dos principais conceitos elaborados na pesquisa em que o objetivo é evidenciar a sexualidade nas discussões, evitando o implícito do tema sexualidade na prática dos professores (Quadro 5).

Quadro 5. Conceitos em sexualidade infantil – temas sociais e políticas públicas

CONCEITOS	ALGUMAS IDEIAS INICIAIS DE TEORIZAÇÃO
A criança e seu desenvolvimento biopsicossexossocial.	Este conceito em desenvolvimento pretende evidenciar o elemento sexualidade no desenvolvimento e, portanto, não mais deixa-lo implícito no <i>bio</i> , no <i>psico</i> e no <i>social</i> . Na sistematização dos dados foi possível perceber a todo tempo a invisibilidade da sexualidade infantil. Entende-se que quanto mais explícita maiores serão os ganhos contra as resistências tão presentes nos docentes ao se tratar da sexualidade. Desta forma, o tratamento natural com as próprias sexualidades individuais contribuam para uma sensibilidade em relação às manifestações infantis tão reprimidas e não compreendidas na escola da infância e nos anos iniciais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalizando... A teorização em sexualidade infantil

A etapa da teorização é a retomada das SCC, das UC e dos conceitos formulados. Neste momento há um ir e vir aos dados, como já foi assinalado. Utilizando-se da GT, a formulação de uma teorização em sexualidade infantil está configurada nos três blocos já mencionados: (1) a realidade da sexualidade infantil na escola e como ela é tratada pelos atores desta (crianças, professores, gestores e pais); (2) referências à psicanálise de S. Freud até os dias atuais; (3) temas relacionados à infância, à violência e temáticas em políticas públicas.

Estas bases da teorização em sexualidade infantil indicam que a resistência em se considerar a sexualidade dos infantis é a mesma dos tempos freudianos quando dos Três Ensaio sobre a sexualidade. Tanto professores quanto pais e gestores escolares evidenciam a assexualidade infantil, ou seja, esta não é uma preocupação a ser explicitada e neste sentido reprimir, desviar a atenção são ações comuns, quase que naturalizadas no meio escolar, e altamente polemizada pelos pais e responsáveis das crianças. Daí, por exemplo, que o conceito *biopsicossocial* assume uma perspectiva de melhor aceitação da sexualidade como uma dimensão importantíssima na formação do professor e na maneira como esta formação múltipla se dará no desenvolvimento da criança, desde a educação infantil.

Os estudos da psicanálise assumem a orientação referencial na teorização e, não raramente aparecem nos dados a defesa de que a formação dos professores deveria perpassar os conhecimentos científicos psicanalíticos para compreensão e didaticidade sobre como lidar com as manifestações da sexualidade das crianças sem o convencional reprimir ou “dedurar” aos pais para que tomem providências. A teorização neste bloco discute as teorias psicanalíticas ligadas à sexualidade infantil no sentido de se compreender como estes conhecimentos podem ajudar a escola e também os pais a lidarem com tranquilidade com a sexualidade em construção por seus filhos(as) até para que uma compreensão mais crítica seja empreendida na família e na escola com relação às concepções midiáticas erotizadas e tão evidenciadas sobretudo na TV aberta e no acesso às redes sociais e internet.

A compreensão também dos temas sociais e de políticas públicas corroboram para a ampliação dos estudos da sexualidade infantil, sob dois ângulos possíveis: o primeiro diz respeito, por exemplo, ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) no que se refere ao abuso sexual principalmente quanto à responsabilidade dos professores e das redes educativas em fazer cumprir o ECA no espaço escolar e na relação com a família das crianças abusadas, seja na escola pública, seja na escola privada. O segundo ângulo de análise sobre as políticas sociais e educativas relacionadas à sexualidade infantil tem a ver com a necessidade fulcral de que a educação sexual esteja na escola de educação básica e que os professores estejam preparados para lidarem, como já se disse aqui, com naturalidade e profissionalidade com os temas relacionados à sexualidade das crianças. Isto é importante, sobretudo, com a atualidade do debate sobre a “Ideologia de Gênero” em que as câmaras de vereadores de todo o país retiraram dos Planos de Educação os estudos sobre gênero nas escolas. Evidenciamos, assim, a questão política professoral contra todo preconceito e discriminação, sobretudo, a necessidade de uma luta por educação sexual com qualidade, com conhecimentos científicos e, principalmente, voltados para uma formação emancipatória em sexualidade, tanto de docentes quanto de educandos da escola básica brasileira.

A teorização permite assim não só o entendimento da realidade como organiza uma perspectiva de cientificidade em sexualidade infantil na grande área da educação sexual para a formação inicial e continuada de professores que atuam especificamente na educação infantil e nos anos iniciais.

Referências

CHARMAZ, K. A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORBIN, J. STRAUSS, A. L. Grounded Theory Research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, v. 13, n. 1, p. 3-21, 1990.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FURLANI, J. Educação Sexual na sala de aula. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLASER, B. G. STRAUSS, A. L. The discovery of Grounded Theory – Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.

LAPERRIÈRE, A. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J. et al. a pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p.353-385.

MARQUES, J.J. Sexualidade na educação infantil: concepções de professoras no município de Campina Grande-PB. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, F.J.P. O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

TAROZZI, M. O que é a *Grounded Theory*? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

O humor das tiras em quadrinhos na educação para a diversidade sexual

Denise Maria MARGONARI¹
Amaro Xavier BRAGA JR²

O Ministério da Educação, por meio de suas subsecretarias especiais, como a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, entre outras, têm publicado diversos documentos com orientações para o desenvolvimento da educação para as questões de Gênero e Diversidade Sexual. Essas questões contemplam diversas instâncias relacionadas às práticas de constituição do gênero social, da identidade de gênero e suas problematizações sociais e políticas de enfrentamento; a orientação sexual e as questões relativas à Heteronormatividade e seus problemas decorrentes, tais como o Sexismo e a Homofobia, visando, sobretudo, promover parâmetros para uma pedagogia sobre o gênero e a sexualidade nas escolas.

Tais questões, polêmicas, enfrentam muitas barreiras para a sua efetivação, como, por exemplo, a política contrária da escola (principalmente quando são de administração religiosa), as ideologias não assertivas dos pais e professores, e a falta de material didático ou orientações pedagógicas aos professores no desenvolvimento dessas ações.

Os dois primeiros aspectos são macrossociais e dependem de políticas públicas que discutam e reorientem as mentalidades sociais. Já a última, tem uma aplicação microssocial e pode ter um direcionamento, a partir das indicações de uso e descobertas de práticas, as quais os professores tenham acesso.

Nesse sentido, nosso trabalho visa se dirigir a esse último patamar: identificar a aplicabilidade de diversas publicações juvenis, por meio do uso do humor, no desenvolvimento de planos de ação pedagógicos que trabalhem essas questões na sala de aula e por vias de um veículo que é de fácil acesso e aceitação por parte dos educandos: as histórias em quadrinhos. E, mais enfaticamente, a um tipo de quadrinho que desperta bastante o interesse dos jovens na contemporaneidade, pelo acesso diário em jornais de circulação nacional e regional: as tiras em quadrinhos.

A inter-relação entre quadrinhos e educação tem ocupado muito o tempo de investigadores que demonstraram, por meio de diversas pesquisas, qualitativas e quantitativas, que seu uso é eficaz e benéfico. Dos relatórios educacionais de censo estatístico da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE - Brasil (RETRATO DA ESCOLA 2, 2002) às investigações qualitativas de Anselmo (1975), Gottlieb (1996), Calazans (2004), Mattos (2009), Carvalho (2006) e as coletâneas de diversos autores organizadas por Vergueiro e Ramos (2009a; 2009b), Santos Neto e Silva (2011; 2013; 2015) e Modenesi e Braga Jr (2015a; 2015b), de resumo sintetizam, como afirmamos em um momento anterior, que:

¹ Professor Assistente Doutor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas Estrangeiras e de Língua Portuguesa, Departamento de Didática – UNESP/Araraquara, São Paulo, Brasil, denisemargonari@fclar.unesp.br

² Professor Assistente Doutor nas áreas de Sociologia e Antropologia no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, Brasil, axbraga@gmail.com

[...] o nível baixo de rendimento escolar dos alunos **não está** associado ao consumo e leitura de histórias em quadrinhos. Ao contrário, os dados (referem-se à pesquisa do CNTE, supracitada) mostram que os alunos leitores de quadrinhos, sejam oriundos de escolas particulares ou públicas, tendem a ter **notas melhores** com uma diferença percentual significativa. Os dados também mostram algo interessante: entre os alunos que tiveram baixo rendimento escolar, encontra-se uma associação com **a não leitura de quadrinhos**. (BRAGA JR, 2013, p. 41-42, grifo nosso).

A grande profusão de trabalhos sobre o tema demonstra claramente as benesses desse tipo de publicação no universo escolar. O que os pesquisadores querem, sobretudo, defender, é que nenhum recurso é melhor do que aquele ao qual o aluno já conhece e consome sem que o “professor, o pai ou o padre” o mandem ler. Além disso, se reconhece que esses veículos de formação exercem importante papel de educação não-formal entre os educandos, conforme orientam os PCNs: “A criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos.” (BRASIL, 1997, p.77). Os quadrinhos enquanto mídias são ótimas ferramentas pedagógicas, pois já são materiais que estão sendo consumidos pelos estudantes. São publicações que eles não esperam que estejam envolvidas em suas dinâmicas diárias de estudo, principalmente porque são produtos de entretenimento que contem uma cultura, muitas vezes tachada historicamente como “cultura inútil” e, por isso mesmo, despertadora de interesse no alunado. Não há muito esforço ou convencimento na hora de pedir a leitura de uma HQ (ou congêneres).

Os quadrinhos e seus congêneres

As histórias em quadrinhos, de maneira ampla, podem ser entendidas como um hiper gênero, que envolve uma gama variada de produtos artísticos (pois se manifestam por vias de imagens desenhadas) e midiáticos (pois são publicadas em veículos de comunicação, como jornais, Internet e impressos em geral), que se relacionam, em algum nível, com esferas de entretenimento e diversão. Além disso, são objetos sociais (pois possuem uma materialidade) e circulam no meio social como itens de consumo comercial, colecionáveis e de troca. É, sobretudo, a sua materialidade, o que define a sua existência. Não se trata apenas de uma linguagem, de um meio de fazer algo, mas algo concreto que é amparado pelas regras culturais e pelo consumo. Assim sendo, é correto entender as histórias em quadrinhos como “objetos artístico-midiáticos de entretenimento” (BRAGA JR, 2015c).

O que chamamos de quadrinhos (enquanto hiper gênero) são desenhos que, às vezes, podem apresentar parâmetros estéticos particulares, que terminam por nomeá-los de

formas diferentes: Caricaturas, Charges, Cartuns, Tiras em Quadrinhos, Revistas de Histórias em Quadrinhos (ou Gibis), Fanzines e Fotonovelas³.

A trajetória histórica dessas publicações manteve uma relação muito próxima dos quadrinhos com o humor. As caricaturas, as charges e os cartuns surgiram dessa interface, ou seja, fazer humor e escracho por meio dos desenhos. Esse humor sempre foi baseado em estereótipos sociais e visões de mundo que em um processo de comunicação inter-simbólico manteve-se em constante diálogo com os leitores. Os desenhos (e os desenhistas) captavam valores sociais em torno da aparência dos indivíduos e os reproduziam por meio da ilustração, despertando o riso ou a piada pela simples relação entre a representação mental de algo e sua representação visual, normalmente, exagerada ou posta em ridículo. Nos Estados Unidos, por exemplo, a origem e a definição do termo para tiras em quadrinhos (*comic strips*) possuem vínculos diretos com a comicidade e o humor.

Antes que adentremos na relação entre o humor, os quadrinhos e a educação sexual, precisamos de um breve esclarecimento quanto a essência do que é o humor e suas implicações.

O humor e suas origens

De acordo com a definição apresentada pela Enciclopédia Britânica (HUMOR, 2001), a palavra humor é etimologicamente derivada do latim “umor” e significa “líquido” ou “fluído”. Segundo a teoria fisiológica ocidental, que permaneceu durante toda a Idade Média e o período da Renascença, o corpo humano era regido por quatro tipos diferentes de humores: o sangue, a fleuma, a bile amarela e a bile negra. As diversas combinações desses quatro elementos determinavam o temperamento, as complexidades, as disposições e as qualidades físicas e mentais das pessoas.

Assim, os indivíduos considerados “ideais” eram aqueles que possuíam uma mistura equilibrada dos quatro fluídos, pois a predominância de apenas um determinaria o homem sanguíneo, o fleumático (calmo), o colérico ou o melancólico. E, de alguma forma, por extensão da teoria, a visão do humor até o século XVI ficou associada a um desequilíbrio de temperamento, a uma condição mental não balanceada, a um estado ou capricho, tolice ou vício irracional.

Neste estudo, dentre as várias acepções modernas sobre o tema que foram sendo observadas ao longo da pesquisa (MARGONARI, 2001 e 2006), adotamos as definições de humor que aparecem no Dicionário da Oxford (HUMOR, 1995, p. 582-583, tradução nossa) para aprendizes da Língua Inglesa em níveis avançados: 1) “a qualidade de ser divertido ou cômico”, 2) “a habilidade de apreciar coisas, situações ou pessoas que são cômicas; a habilidade de ser divertido” e 3) “um estado mental de uma pessoa; um estado”⁴.

Já no que concerne às definições do cômico, do riso e do risível, foram utilizadas aquelas propostas por Alberti (1999), estudiosa acerca desses assuntos na história do pensamento ocidental e que aborda o riso como um “conceito ao mesmo tempo filosófico e histórico” e o cômico e o risível como “o objeto do riso” ou “aquilo de que se ri”.

³ Para se aprofundar nas características estéticas de cada um desses padrões estéticos, consultar: Braga Jr (2015b, p. 15ss).

⁴ No original: 1) “the quality of being amusing or comic”, 2) “the ability to appreciate things, situations or people that are comic; the ability to be amused” e 3) “a person’s state of mind; a mood”.

Entretanto, a autora afirma que as definições terminológicas constituem-se em um verdadeiro obstáculo para se discutir o tema, pois:

[...] São muitas as categorias ligadas ao nosso objeto de estudo: humor, ironia, comédia, piada, dito espirituoso, brincadeira, sátira, grotesco, gozação, ridículo, *nonsense*, farsa, humor negro, palhaçada, jogo de palavras ou simplesmente jogo. (ALBERTI, 1999, p. 25).

Nesse sentido, Alberti ressalta a importância de não se deter nas diferenças terminológicas, pois elas não são expressamente destacadas pelos autores e coincidem ou variam dentre esses estudiosos.

Conforme foi observado, o humor, o cômico, o riso e o risível vêm sendo preocupações permanentes do homem. Segundo Schmitz (1996) e Morreall (1997), humor e riso são componentes básicos da existência humana e estão entre as mais antigas e mais poderosas manifestações sociais que os seres humanos possuem, pois desde os filósofos pré-socráticos já é possível encontrar evidências de estudos dessa natureza.

De acordo com Alberti (1999), o diálogo de Platão *Filebo* parece ser o primeiro estudo sistemático sobre a natureza do riso, que começa com uma discussão sobre o prazer, da qual participam Sócrates e o próprio Filebo. Segundo Platão, existem os prazeres verdadeiros e os prazeres falsos. Os primeiros são puros e precisos, enquanto os segundos são sempre afecções mistas, em que dor e prazer se misturam. Essas afecções mistas se dividem em três categorias: corporais, semi-corporais e semi-espirituais e puramente espirituais. É no contexto dessas últimas que se dá a discussão sobre o riso – “[...] o estado de alma em que nos colocam as comédias [...], que é também uma mistura de dor e prazer.” (PLATÃO, 1973, p. 48). Para ele, a comédia – que a princípio só se constituiria de prazer – mistura-se, na realidade, com a dor.

A questão do risível é duplamente definida logo em seguida como um desconhecimento de si mesmo e como uma fraqueza. Aqueles que não se conhecem são vítimas da ilusão em relação a si mesmos e, portanto, se tornam fracos porque se imaginam mais sábios, mais ricos, mais belos ou mais virtuosos do que realmente são.

Durante o diálogo com Filebo, Sócrates também reflete sobre aquele que ri quando trata da definição da inveja, afecção mista puramente espiritual. Quem ri dos males de seus amigos mistura o riso à inveja, o prazer à dor, “[...] pois concordamos há muito que a inveja é uma dor da alma e que o riso é um prazer, e ambos coexistem nessas ocasiões.” (PLATÃO, 1973, p. 49).

Aristóteles segue a mesma linha de Platão, ressaltando o caráter moral do riso. Entretanto, sua definição de cômico corresponde a uma deformidade que não implica dor nem destruição. Segundo Alberti (1999), talvez seja dele a influência mais importante na história do pensamento sobre o riso, pois essa definição, que se encontra na *Poética*, estabelece-se como uma característica do cômico já na Antiguidade e atravessa os séculos seguintes.

A concepção sobre o cômico corresponde a passagens dispersas de sua obra *Poética*, pois o livro II, que trataria especialmente do assunto, se perdeu. A comédia é citada entre as artes que representam as ações humanas baixas, ou seja, as personagens são representadas em ações piores:

A comédia é, como já dissemos, imitação de maus costumes, não contudo de toda sorte de vícios, mas só daquela parte do ignominioso que é o ridículo. O ridículo reside num defeito e numa tara que não apresentam caráter doloroso ou corruptor. Tal é, por exemplo, o caso da máscara cômica feia e disforme, que não é causa de sofrimento. (ARISTÓTELES, 1964, p. 269.).

Para Aristóteles, o cômico é uma deformidade moral ou física que, sendo inofensivo e insignificante, não causa dor nem destruição, ao contrário da tragédia, que expressa o terror e a piedade por meio da representação de personagens melhores em ações humanas nobres e verossímeis. A comédia é o não-trágico, suas personagens são inventadas e seus nomes escolhidos ao acaso, ao passo que os poetas trágicos “[...] recorrem a nomes de personagens que existiram, pela razão de que o possível inspira confiança.” (ARISTÓTELES, 1964, p. 279).

Convém, ainda, destacar que um dos traços característicos da expressão cômica é o emprego de metáforas que, segundo a concepção aristotélica é desmedida e fora de propósito, causando o efeito cômico. Por último, cabe apresentar alguns trechos de sua obra *Retórica*, que no livro primeiro apresenta o riso e o risível entre as “coisas agradáveis” (ARISTÓTELES, 1964, p. 77): “Como são agradáveis o jogo, o riso e toda a espécie de folga, necessariamente o deve ser tudo o que provoca o riso: pessoas, ditos, atos [...]”. Segundo esse pensador, as “coisas agradáveis” estão relacionadas a tudo que produz prazer, como o habitual, o natural e todo o desejo inato. No que diz respeito ao jogo e à festa, Aristóteles caracteriza o riso e o risível como circunstâncias propícias à calma e à amizade, em que haveria, enfim, ausência de sofrimento.

O livro terceiro da *Retórica* também contém referências ao riso. Uma delas, localizada na parte consagrada ao estilo, refere-se à troca de letras em uma palavra e a troca de palavras em um verso como recursos cômicos. Aristóteles ressalta a necessidade de se manter evidentes os dois sentidos da palavra, pois, se o orador não consegue expressá-los ao mesmo tempo, ou se o ouvinte não conhece a ambos, o jogo de palavras fica sem efeito.

Outra reflexão que merece destaque é sobre o riso como fator surpresa. Para ele, a palavra modificada pela troca de letra produz um efeito diferente do esperado, surpreendendo o espectador e chamando a atenção do ouvinte. Nesse aspecto, o riso e o risível são de grandes utilidades para o orador, adquirindo funções de destaque no discurso oratório.

Segundo Alberti (1999), que tem como base os estudos de Fuhrmann⁵, o texto pós-aristotélico *Tractatus Coislinianus* é um conjunto de fragmentos anônimos reunidos sob o título *Comicorum Graecorum Fragmenta*, composto por textos da antiguidade tardia e bizantinos, em que aparecem definições do cômico semelhantes às de Aristóteles, como, por exemplo, a classificação de suas origens em dois tipos: as expressões da língua (lexis) e os eventos e as coisas (pragmata), ou seja, o cômico nasce do que é dito ou da ação, correspondendo aos discursos e atos de que fala Aristóteles na *Retórica*.

Para Alberti (1999), as teorias de Cícero e Quintiliano são provavelmente os primeiros tratados sistemáticos sobre o riso e o risível no pensamento ocidental, em que se dedica um capítulo inteiro de suas obras de retórica ao “ridiculum” (aquilo de que se ri).

⁵ Alberti se baseia nos estudos de FUHRMANN, M. *Einführung in die Antike Dichtungstheorie*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973.

Em seu tratado *De oratore*, escrito em 55 a.C. e constituído sob a forma de diálogo, Cícero destina um lugar específico ao risível, que deve ser empregado pelo bom orador. A obra de Quintiliano *Institutio oratoria*, escrita entre os anos 92 e 94 d.C., também apresenta em meios aos doze livros que a compõem, o terceiro, que se dedica ao ensino do risível na arte retórica e que objetiva a formação do orador. Ambos procuraram definir os modos e os objetivos do emprego do riso como um recurso da oratória, contudo, seus trabalhos continuam fortemente inseridos na análise do tema sob a perspectiva ética.

As concepções do riso nos textos medievais dizem respeito à definição de “próprio do homem” e que distingue os seres humanos dos animais e de Deus. De acordo com Alberti (1999), que se utiliza dos estudos de Suchomski⁶, ao longo de toda a Idade Média os julgamentos sobre o riso e o risível variaram segundo duas tendências: a que se referia à Bíblia e a que se apoiava em autores da Antiguidade. As diferenças em relação à apreciação do tema variavam, assim, dependendo do autor ser adepto dos dogmas teológicos ou mais familiarizado com o pensamento clássico.

A primeira delas condenava o riso e o risível, tendo por fundamento as provas bíblicas de que Jesus Cristo jamais rira. Segundo Alberti, nos textos dessa vertente analisados por Suchomski, o risível era proibido por fazer parte do discurso superficial e inútil de que o homem deveria prestar contas no Juízo Final. Observa-se, entretanto, que essas proibições eram dificilmente cumpridas, inclusive pelo próprio clero, ressaltando-se uma grande lacuna entre as prescrições oficiais da Igreja e a prática.

A segunda tendência é baseada em argumentos de Aristóteles, Cícero, Quintiliano e Sêneca e também tratava da medida e subordinação do riso e do risível aos propósitos sérios. Sua tolerância variava de acordo com o grupo no qual a pessoa se incluía, mais admitido entre cristãos leigos e menos entre sacerdotes e monges. Essas recomendações regulamentavam, assim, o discurso oratório e a conduta digna dos homens livres, determinando o espaço conferido ao riso na vida dos bons cristãos.

Analisando a Idade Média e o Renascimento, Bakhtin (1987), estudioso da cultura popular nesse período a partir da obra de François Rabelais, assinala que as formas e manifestações do riso se opunham “[...] à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época.” (BAKHTIN, 1987, p. 3). Para ele, as múltiplas manifestações da cultura popular desse período podem subdividir-se em três grandes categorias: 1) as formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas em praças públicas, etc.); 2) obras cômicas verbais, orais e escritas em latim ou em língua vulgar (paródias) e 3) diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, etc).

Segundo o autor, os festejos de carnaval ocupavam, incluindo atos e ritos cômicos relacionados, um lugar muito importante na vida do homem medieval:

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. (BAKHTIN, 1987, p. 8).

⁶ Alberti se utiliza do estudo de SUCHOMSKI, J. ‘Delectatio’ und ‘Utilitas’. Ein Beitrag zum Verständnis mittelalterlicher komischer Literatur. Bern, Munique, Franke, 1975.

Nessas festas criava-se uma segunda vida na população, um “mundo ao revés”, em que desapareciam relações hierárquicas, permitindo o estabelecimento de interações novas e verdadeiramente humanas entre os participantes.

Já no que se refere às obras verbais em língua latina e vulgar, Bakhtin afirma que essa literatura, justamente porque estava repleta dessa concepção carnavalesca de mundo, era festiva e recreativa, repercutindo, até mesmo, dentro dos muros dos mosteiros, de forma que os sábios passavam a escrever tratados cômicos em suas celas. Assim, o riso fazia parte de diversas atividades e manifestações do cotidiano medieval, ou seja, um mundo menor e “não-oficial”, que se opunha à visão “oficial” e ao tom de seriedade correspondentes às normas da Igreja e do Estado.

De acordo com Bakhtin, o século XVI foi marcado pelo apogeu da história do riso, que culminou com a obra de Rabelais, em que o tema teve um profundo valor de concepção do mundo. Contudo, no século seguinte, o autor afirma que o riso perdeu seu “colorido histórico”, pois o novo regime governamental – a monarquia absolutista – estava impregnado de seriedade e autoritarismo, domesticando o risível e banindo-o em função da moral e dos bons costumes para o terreno do ridículo, ou seja, do erro, do vício e do desvio.

Alberti (1999) aponta que esse julgamento negativo não era um fenômeno novo, pois a oposição riso versus pensamento sério acompanha e marca toda a história do riso e do risível, observando-se sua presença mais acentuada até a teoria de Hobbes (1651 e 1658), que via no riso um estado essencialmente afetivo e o explicava como uma eclosão súbita do sentimento de superioridade.

Segundo Neves (1974), em ensaio dedicado ao estudo da ideologia da seriedade a partir de uma perspectiva antropológica, a dificuldade de tratamento do riso, assim como a existência, por um longo período, de poucas análises científicas relacionadas ao assunto, evidenciam o abandono a que o mesmo era relegado. Para esse autor, as causas de tal abandono tinham como fundamento os aspectos históricos acima levantados, que culminaram na construção de uma ideologia da seriedade e que foi responsável pela imposição de um repertório nobre e sisudo, não apenas ao humor, mas, também, a uma série de temas considerados relevantes e pertinentes que deveriam ser honrados por estudos científicos.

Contudo, no decorrer da história do pensamento ocidental, o julgamento ético negativo e preconceituoso foi se atenuando e começou a ser lentamente modificado ao longo dos séculos com o auxílio de estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Alberti, que se utiliza dos estudos de Schalk e Tave⁷, a partir da segunda metade do século XVIII, com as crescentes preocupações acerca do ridículo, bem como com a introdução das concepções sobre o riso benevolente, houve uma ruptura em relação à censura sobre o objeto cômico enquanto deformidade e desvio.

Entretanto, esse rompimento, que também coincide com o final do Antigo Regime na França, bem como com as obras de Diderot e Rousseau, não é linear, muito menos obedece a uma rígida precisão cronológica, pois, de acordo com Alberti, essa cisão não significa um total abandono do pensamento negativo que vem acompanhando o riso.

⁷ Alberti se baseia em SCHALK, F. Das Lächerliche in der französischen Aufklärung. In: *Studien zur französischen Aufklärung*. 2. ed. rev. e ampl. Frankfurt, Vittorio Klostermann, 1977, p. 164-205 e TAVE, S. M. *The amiable humorist: A study in the comic theory and criticism of the 18th and early 19th centuries*. Chicago, Londres: University of Chicago Press, 1960.

Para a autora, o que ocorre é uma mudança de perspectiva sobre o modo de pensar o tema, de forma que o risível começa a ser vinculado ao domínio da razão e do entendimento, principalmente a partir das teorias de Kant (1790), Jean Paul Richter (1804 e 1812), Schopenhauer (1818 e 1844) e Nietzsche (1882), assim como das explicações fisiológicas sobre o riso de Spencer (1860) e Darwin (1872).

No século XX, observa-se que a questão da condenação ética do riso perdeu a força que vinha mantendo desde as teorias da Antiguidade, passando a receber contribuições, como os trabalhos de Freud, na área da psicanálise, que em 1905 escreveu especificamente sobre *Os chistes e sua relação com o inconsciente*; e o estudo de Huizinga *Homo Ludens*, de 1938, que revelou a importância da análise de atividades não-sérias no campo das ciências humanas.

Já em relação ao famoso trabalho de Bergson de 1900 – *O riso: ensaio sobre a significação do cômico* – um dos estudos mais conhecidos e citados nas pesquisas contemporâneas sobre o humor, autoras como Gil (1991) e Alberti (1999), afirmam que ele ainda apresenta fortes traços morais ao definir o cômico como uma manifestação negativa que o riso tinha por tarefa corrigir.

Assim, na medida em que as pesquisas foram evoluindo, a importância do humor foi se evidenciando, bem como as vantagens de sua aplicação em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Gil (1991), pesquisadora que desenvolveu uma proposta para o estudo de piadas, a década de setenta parece ser o auge das pesquisas na área humorística, principalmente aquelas relacionadas à psicologia. Segundo a autora, nesse período também começaram a se organizar os primeiros congressos nacionais e internacionais sobre o humor nos Estados Unidos, demonstrando o alto grau de interesse a que chegou esse tipo de investigação naquele país. Até mesmo nos dias atuais, esses congressos continuam ocorrendo, abordando o humor em vários contextos específicos, como, por exemplo, na área dos negócios, na educação, nas interações sociais, na Literatura, no Direito, além de suas aplicações terapêuticas e psicológicas.

Entretanto, no contexto educacional ainda existem poucos trabalhos e aplicações práticas relacionados ao seu uso pedagógico. Para alguns estudiosos acerca do humor, entre eles Neves (1974), Maurice (1988), Chiaro (1996) e Morreall (1997), esse fato está arraigado nas suas próprias origens, que desde a Antiguidade Clássica é encarado de uma perspectiva ética negativa, moralizadora e transgressora.

Somando-se a esses pontos de vista depreciativos, Maurice (1988) aponta que a rara presença do lúdico na educação também se explica pelo fato de a aprendizagem ser um processo fundamental na existência de quase todas as sociedades e, devido a sua importância, muitas pessoas a consideram como uma atividade que deve ser encarada somente de uma maneira rigorosa e sisuda, pois a emoção não deve “desviar” o processamento de informações.

A partir dessa breve imersão sobre os estudos acerca do humor, e com o objetivo de ressignificar a visão negativa que percorreu a sua relação com a educação, seguimos explicitando os casos em que o tema das tiras produzidas no Brasil se apropriaram da temática da diversidade sexual.

Tiras em quadrinhos com foco na diversidade sexual

O Brasil tem uma trajetória expressiva na produção de tiras em quadrinhos, em sua maioria, de tendência cômica. Muitas delas circularam pela temática da sexualidade e das identidades sexuais, apresentando questões diversas, que são possíveis de discussão na sala de aula.

A seguir, listamos um apanhado dessas publicações e de seu perfil, visando munir o professor de material que possa vir a ser utilizado como recurso didático no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Esses usos, como orientam os PCNs, devem ser transversais, por isso, podem ser incluídos nas aulas de Língua Portuguesa (a partir da análise das construções textuais ou nas de gênero textual), nas aulas de Língua Estrangeira, em processos de tradução e compreensão de diálogos, por exemplo, assim como é possível inseri-las nas aulas de Sociologia, História e Artes.

Segundo Magalhães (2014), em 1976, os *Fradins* de Henfil já apresentavam temáticas homossexuais de maneira cômica e escrachante. Na década de 1970, em João Pessoa, é publicada a tira “Maria”, retratando uma simpática lésbica em suas reflexões diárias sobre o cotidiano. Outra personagem lésbica que faz sucesso e que chegou a ser publicada nesse estado pela editora Marca de Fantasia, é “Katita”, de Anita Prado e Ronaldo Mendes. Também na Paraíba, surgem as tirinhas do “Adrian”, de Emir Ribeiro, retratando de forma satírica as dificuldades de uma pessoa hermafrodita.

Fig. 1 – Tirinha de “Maria”, de Henrique Magalhães.



Fonte: <https://namarmota.files.wordpress.com/2011/03/rendez-vous-18-2010-web1.jpg>

Fig. 2 – Tirinha de “Katita”, de Anita Prado e Ronaldo Mendes.



Fonte: http://oglobo.globo.com/blogs/arquivos_upload/2007/05/55_2420-alt-katita2.jpg

A grande leva de personagens e enredos segue nos anos 80 com diversos cartunistas brasileiros:

A partir dos anos 1980 surgiu com força na imprensa diária e nas revistas em quadrinhos personagens urbanos e *malditos* no traço de Angeli, Laerte e Adão Iturrusgarai. Angeli apresentaria em 1983 o personagem *Nanico*, companheiro de luta de certa esquerda revolucionária, que encarava os novos tempos de abertura política assumindo sua homossexualidade até então reprimida. Em 1985 Adão faria uma hilária sátira com os cowboys gays *Rocky e Hudson*, desmontando o clichê de masculinidade dos filmes de faroeste. Laerte, mais tarde, faria seu personagem *Hugo* assumir o travestismo como expressão de suas fantasias sexuais. (MAGALHÃES, 2014, p. 145).

Fig. 3 – “Nanico”, de Angeli. Um homossexual sem comportamento afeminado, mas com apelo de humor.



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_znXjK1c1YKE/TNPEsHuNAml/AAAAAAAAAIHw/OuuPVd5KQFA/s640/ange04042006.gif

Fig. 4 – “Rocky e Hudson”, de Adão Iturrusgarai, retratando dois gays gaúchos com muita sátira



Fonte: <http://adao.blog.uol.com.br/images/ROCKY-E-HUDSON-2484.gif>

Fig. 5 – Tirinha de Laerte retratando a Muriel e as vicissitudes enfrentadas por um transgênero.



Fonte: http://cdn.wp.clicrbs.com.br/plural/files/2014/12/laerte_3_tirinha.jpg.

Nos anos 90, ganha o reforço político e ideológico de Laerte, que assume uma identidade de *crossdressing* e transforma seus quadrinhos em objeto de defesa dos transgêneros, nos quais os personagens da tira são um tipo de papel autobiográfico, com forte apelo político.

Além dessas produções de circulação nacional, muitas outras foram (e continuam) sendo produzidas com circulação regional ou pela Internet, de artistas que retratam comicamente as vicissitudes enfrentadas pelos transgêneros, ou com discussão relevante sobre o tema. Em 2002, Marcio Baraldi publicou um álbum de tiras com personagens homossexuais, cujas piadas e brincadeiras retratadas tratavam o tema de maneira comprometida.

É também o caso da tirinha “Apolônia vai à luta” de Antônio Aristides; “Ber, *the bear*”, de Rafael Lopes, que retrata a vida dos “Ursos”, como são chamados os homens gays peludos, e “Torta de Climão”, de Kris Barz, que faz uma webtira com temática gay, distribuída por meio de uma página no Facebook.

Fig. 6 – Tirinha de “Apolônio vai à luta”, de Antônio Aristides, Marcelo Silva e Leko Magri.



Fig. 7 – Ber, *the Bear*, de Rafal Lopes. Um humor sobre os gays peludos e gordinhos.



copyright por R. Lopes

Fonte: <http://i1.wp.com/www.bearnerd.com.br/wp-content/uploads/2010/12/tira-2010-16.jpg>

Fig. 8 – Torta de Climão, de Kris Barz, retratando com humor a vida de homens gays.



Fonte: <http://static1.squarespace.com/static/533a21dbe4b07771f2d38c53/54029e92e4b0c1de7262e1e4/54358eebe4b0c23fab6c3f95/1412811555381/come-ou-deixa-comer.jpg?format=750w>

Considerações finais

O riso do travestismo masculino ou feminino, às vezes, pode ser confundido com falta de respeito ou desaprovação. É o ridículo medieval do humor que retorna ao imaginário social. Entretanto, o mesmo riso, no caso dos quadrinhos e no desenho de humor, em geral, pode ser um veículo para a naturalização da representação. Acostumar-se ao fato e torná-lo natural e frequente é um meio para entender que a caracterização fora dos padrões heteronormativos é possível e não mais estranha (ao passo que se naturalize). Lembremo-nos que muitos dos travestis seguem carreira de comediantes ou animadores, assumindo novos papéis de *Drag Queens* (ou *Drag Kings*, em sua versão feminina). É, pelo exagero e pela quebra com o padrão de vestimenta (homens com roupas de mulheres ou o contrário), que o humor se constrói, em princípio.

As tiras em quadrinhos já estão disponíveis e, muitas vezes, já estão sendo lidas pelos educandos. Cabe ao professor aproximar essas duas situações: a necessidade de se discutir as temáticas da educação para a diversidade e o papel do humor na construção de um saber direcionado e transversal, que possibilite uma visão crítica e tolerante da sociedade.

Os artistas já fizeram sua parte: produziram discursos imagéticos apoiados no humor, retratando tudo aquilo que precisa ser dito e esclarecido. Fica ao professor se conscientizar da existência desse material e usufruí-lo em benefício da sociedade.

Referências

- ALBERTI, V. O riso e o risível: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANSELMO, Z. A. Histórias em Quadrinhos. São Paulo: Editora Vozes, 1975.
- ARISTÓTELES. Arte Retórica e Arte Poética. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.
- BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BRAGA JR, A. X. Por uma sociologia da imagem desenhada: Reprodução, estereótipo e actância nos quadrinhos de super-heróis da Marvel Comics. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2015c.
- _____. Quadrinhos Independentes: usando imagens para contar muito mais que história. In MODENESI, T. (Org.) Quadrinhos e Educação em 5 pontos de vista. Recife: Ed. da UFPE, 2013. p. 39-62.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- CALAZANS, F. História em Quadrinhos na Escola. São Paulo: Paulinas, 2004.
- CARVALHO, D. A Educação está no Gibi. São Paulo: Papyrus, 2006.
- CHIARO, D. The Language of Jokes: Analysing Verbal Play. New York: Routledge, 1996.
- GIL, C. M. C. A Linguagem da Surpresa: Uma proposta para o estudo da piada. 1991. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GOTTLIEB, Liana. Mafalda vai à Escola: a comunicação dialógica de Buber e Moreno n Educação, nas tiras de Quino. São Paulo: Iglu/CCA/ECA/USP, 1996.
- HUMOR. In: Encyclopaedia Britannica. Disponível em: <<http://www.britannica.com>>. Acesso em: 20 fev. 2001.
- HUMOR. In: Oxford Advanced Learners. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 582-583.
- MAGALHÃES, H. A Homossexualidade nos Quadrinhos Brasileiros. In BRAGA JR, A. X. (Org.). Questões de Sexualidade nas Histórias em Quadrinhos. Maceió: EDUFAL, 2014.
- MARGONARI, D. M. **A Competência Humorística e a Criatividade no processo de formação de professores de Língua Inglesa.** 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- _____. **O Papel do Humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.** 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MATTOS, G. de. **Desmontando os Quadrinhos**: História em Quadrinhos, Educação e Regionalidade. Mato Grosso: EdUFMT, 2009.

MAURICE, K. Laugh while Learning another Language: Techniques that are functional and funny. **English Teaching Forum**, p. 20-24, Apr. 1988.

MODENESI, T.; BRAGA JR, A. X. (Orgs.). **Quadrinhos & Educação, vol. 1: Relatos de Experiência e Análises de Publicação**. Jabotão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015a.

MODENESI, T.; BRAGA JR, A. X. (Orgs.). **Quadrinhos & Educação, vol. 2: Procedimentos Didáticos**. Jabotão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015b.

MORREALL, J. **Humor Works**. Amherst/Massachusetts: HRD, 1997.

NEVES, L. F. B. A Ideologia da Seriedade e o Paradoxo do Coringa. **Revista de Cultura Vozes**, ano 68, v. LXVIII, n. 1, p. 35-40, jan/fev. 1974.

PLATÃO. Filebo. In: **Diálogos**. v. 8. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RETRATO da Escola 2: A realidade sem retoques da educação no Brasil. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **CNTE**. maio de 2002. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_2.pdf. Acessado em: 29 jun. 2008.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. (Orgs.). **História em Quadrinhos & Educação: Formação e Prática Docente**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2011.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. (Orgs.). **História em Quadrinhos e Práticas Educativas: o trabalho como universos ficcionais e fanzines**. São Paulo: Ed. Criativo, 2013.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. (Orgs.). **História em Quadrinhos e Práticas Educativas: Os gibis estão na escola, e agora?**. São Paulo: Ed. Criativo, 2015.

SCHMITZ, J. R. Humor: é possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo? **Tradterm**, São Paulo, v. 3, p. 87-97, 1996.

VERGUEIRO, W., RAMOS, P. (Orgs.). **Muito além dos quadrinhos: reflexões sobre a 9ª arte**. São Paulo: Devir, 2009a.

VERGUEIRO, W., RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos Na Educação: Da Rejeição à Prática**, São Paulo: Contexto, 2009b.

Nas ondas dos podcasts: gênero e sexualidade¹

Eduardo YOSHIMOTO²
Maria Regina MOMESSO³
Mauro MEIRELLES⁴

A proposta de trabalhar no contexto escolar com o *podcast*⁵ vem como contraponto a um saber institucionalizado. O dispositivo em questão oferece oportunidade da veiculação de conteúdos diversos, que podem ser difundidos por pessoas e comunidades que não encontram “voz” dentro da grande mídia para expor outras visões de mundo. Na escola atual, um texto escolhido pelo professor em função de um determinado conteúdo é um veículo de um saber institucionalizado, autorizado e quase nunca questionado, é o saber aceito e conservado de uma comunidade (CORACINI, 1991).

Neste contexto, o *podcast* pode se tornar um dos meios para uma leitura crítica de mundo desestabilizando o discurso pronto e acabado das instituições educativas. Sendo assim, faz-se necessário desenvolver urgentemente essa perspectiva junto à nossos alunos. Desta feita, tem-se que o principal objetivo deste artigo é demonstrar que existem possibilidades de implementação e utilização dessa mídia de áudio e de seus dispositivos na prática escolar, fomentando a construção da aprendizagem e autoria por meio das tecnologias que circulam atualmente dentro e fora do contexto escolar.

Essas tecnologias transitam dentro e fora da escola e são manipuladas por nossos alunos diariamente de modo que não sendo mais possível ficar alheio à influência delas no cotidiano escolar. Dessa maneira, atualmente, tem-se que as tecnologias de informação e

¹ Pesquisa realizada com o apoio e recursos do Edital 038/2010 da CAPES/INEP/OBEDUC e do Edital Universal n. 14/2014 do CNPq.

² Mestre em Linguística (UNIFRAN), especialista em Design Instrucional (UNIFEI) e licenciado em Ciências Sociais e Geografia (UEMG). Pesquisador participante do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP. – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: . edyoshimoto@gmail.com. Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

³ Doutora em Linguística e Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais. Professora do CTI-UNESP e do Mestrado em Educação Sexual da UNESP de Araraquara (UNESP). Pesquisadora e líder do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP, Bauru, SP. – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: regina.momesso@feb.unesp.br. Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

⁴ Doutor em Antropologia Social e Mestre em Educação. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) – CEP: 92010-000 – Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: mauromeirelles@icloud.com. Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

⁵ É um arquivo digital de áudio do tipo MP3, distribuído via *internet*, atualmente este tipo de arquivo pode ser produzido de forma rápida e simples sem grandes custos com *software* ou *hardware*. A palavra é uma junção de *Pod*-*Personal On Demand*, numa tradução literal, pessoal sob demanda, retirada de *i-Pod* e *broadcast*, transmissão de rádio ou televisão (CARVALHO; AGUIAR; MACIEL, 2012).

comunicação (TIC's) têm um grande potencial de uso dentro e fora dos ambientes escolares, mas é preciso ousar, sair da teoria e colocar em prática experimentos nessa área.

Apresenta-se, aqui, portanto, uma proposta para implementação do *podcast* na escola e de uma *web* rádio, uma sugestão de cronograma de trabalho e o *link* de *internet* para acesso à capacitação em rádio e *podcast* desenvolvida e aplicada na escola piloto.

A proposta sugerida nesse trabalho pode ser executada por professores de qualquer disciplina em qualquer escola, bastando para isso conhecimentos básicos em gravação, reprodução de áudio e *internet*. A capacitação com as dicas e os tutoriais está disponível em formato de apresentação no *blog* do projeto.

A prática pedagógica é uma construção contínua, apresentamos aqui uma possibilidade de ponto de partida utilizando o dispositivo *podcast*. Além disso, todo o conteúdo aqui disponibilizado é livre para uso, modificação, aperfeiçoamento e compartilhamento desde que utilizado para educação e dentro das prerrogativas dos Recursos Educacionais Abertos⁶. Assim, o leitor pode se sentir à vontade para utilizar e modificar a experiência aqui relatada e, num segundo momento, compartilhar as novas experiências decorrentes de sua prática.

Descrição do trabalho desenvolvido

A estratégia de desenvolvimento da *web* rádio passa por algumas iniciativas pontuais que contribuem para sua estruturação e finalmente sua implantação, descritas abaixo:

A fase de implantação começou com a produção de *podcasts*, com conteúdo educacional, cultural, informativo e de entretenimento. Esses conteúdos foram desenvolvidos na primeira etapa do projeto piloto para familiarização dos alunos com o processo de produção radiofônico.

O processo de articulação da pauta, o roteiro, passando pela locução até a montagem dos episódios foram repassados aos alunos e professores por meio de capacitação. Os programas são de curta duração (2 a 4 minutos) abordando conteúdos de sociologia e conteúdos livres (escolhidos pelos alunos).

Na segunda fase foi realizada a seleção de toda a produção feita em episódios de *podcast* montando-se, uma grade de programação para a rádio *web*. O acúmulo dos episódios selecionados no decorrer do desenvolvimento do projeto vai aumentar gradativamente a grade de programação da rádio.

É desejável que a *web* rádio estabeleça parcerias com rádios convencionais, como as comunitárias, comerciais ou universitárias, com o objetivo de divulgar sua programação para que esta chegue ao maior número de pessoas possível.

Em relação às pessoas envolvidas, no caso da experiência aqui relatada, foi formada uma equipe para o desenvolvimento do projeto, composta pelo bolsista do Projeto OBEDUC “Linguagens, códigos e tecnologias: Práticas de leitura e escrita na educação

⁶ REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, fixados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. A ideia principal por trás dos REA é que qualquer coisa que você publique pode ser utilizada e recombina por outras pessoas, aumentando o conhecimento de todos, como blocos que podem ser conectados por pessoas diferentes, em locais diferentes e de modos diferentes, para satisfazer uma necessidade específica de conhecimento. Fonte: <http://www.rea.net.br/site/faq/#a2>

básica, ensino fundamental e médio”⁷ e a coordenadora do projeto. Estes se ocuparam da pesquisa dos meios e do treinamento da equipe de produção nas escolas parceiras.

O treinamento da equipe de produção ocorreu por meio de material didático produzido com as pesquisas que estão em andamento, subsidiadas por estudos teóricos em radiodifusão, e o contato com profissionais⁸ de rádio educativa como: produtores, radialistas e técnicos, bem como produção de material piloto para ser utilizado como parâmetro e modelo.

Essas pesquisas resultaram no presente artigo, na dissertação de mestrado de Eduardo **Yoshimoto, em livro a ser publicado ainda esse ano** e no desenvolvimento de uma oficina de rádio e *podcast* que inserido em arquivo no formato de apresentação foi multiplicada entre os participantes e disponibilizada em *blog* no endereço:<http://socionismo.blogspot.com.br/>. Nela são abordados quatro tópicos principais: 1- A pauta; 2- O roteiro; 3- A locução; 4- Edição.

A equipe de produção da escola piloto foi acompanhada por um monitor bolsista do Projeto Observatório da Educação, no que compete a informações sobre recursos teóricos e técnicos envolvidos na produção de material. Contudo, a competência em selecionar, gerenciar e produzir o material inicial em *podcast*, e posteriormente outros materiais, ficou a cargo de coordenadores, professores e alunos que se engajaram no projeto na unidade escolar participante.

Depois de algumas experiências no decorrer do projeto, percebeu-se a necessidade de adaptar ou aperfeiçoar algumas ações. A princípio eram feitas reuniões com uma equipe determinada fora do período de aulas, isso ocorreu no ano de início do projeto em 2012. Posteriormente a equipe produziria pauta, roteiro, locução e edição dos programas.

Essa iniciativa centralizada mostrou-se inadequada para as condições de produção da escola participante, pois se restringiu a um grupo específico, ocasionando a dificuldade de trazer os alunos para escola em períodos contrários ao turno de estudos. Outra questão foi de ordem de responsabilidade e burocrática, autorizações, por exemplo, além da indisponibilidade de horários por parte dos alunos. Desta forma, optou-se então pela realização das gravações dentro do período de aulas, aproveitando as aulas vagas do professor, as chamadas “janelas”, mas essa iniciativa também se mostrou insuficiente.

Devido às questões expostas acima, optou-se no ano seguinte (2013) por realizar as atividades com todos os alunos no formato de grupos de trabalho, sendo esses previamente definidos pelos estudantes, descentralizando a produção. Com isto, no ano de 2014 foram propostos temas norteadores para os trabalhos num primeiro momento, depois temas livres, além da gravação do áudio ficar a cargo dos próprios alunos em seus celulares ou computadores. Essa iniciativa se mostrou mais eficaz que a anterior; foram produzidas inúmeras gravações e dezenas de minutos de áudio. Abaixo um resumo conciso dos

⁷ O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo [Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006](#), com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2015).

⁸ Professor de comunicação e radialista Reginaldo Viana da Rádio Veritas FM 102,7, ligada à Universidade Sagrado Coração – USC campus de Bauri e o técnico em programação e sonoplastia Renato Posca da Rádio UNESP FM 105,7, ligada à Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, campus de Bauri.

principais tópicos da capacitação anteriormente descritos: definição de uma pauta, produção de um roteiro, locução e finalmente a edição. Observe:

- **A pauta** é o norte inicial do futuro programa, nela são debatidos assuntos que serão discutidos pela equipe de produção, que assuntos são relevantes e serão priorizados e qual a maneira de abordá-los.

- **O roteiro** é o texto que será falado pelo locutor, tendo nele marcações próprias da linguagem radiofônica, além de técnicas para deixar a comunicação clara, como evitar palavras de difícil pronúncia, cacófonos, e outros.

- **A locução**, a expressividade do locutor, é essencial. Trabalha-se com vocalização, entonação, ritmo e atitude. Existem exercícios específicos para desenvolver cada característica. Uma voz sem expressão ou lenta demais pode prejudicar totalmente o trabalho realizado.

- **A edição**, com a captação do áudio, chega-se à fase de seleção, corte, inserção de efeitos sonoros, eliminação de ruídos indesejáveis, inserção de trilha sonora em primeiro plano ou *background* (fundo), executados no programa de edição de som, o *audacity*.

Os conceitos abordados na capacitação foram construídos a partir de pesquisas com profissionais do meio radiofônico, autores como Prado (1989), Barbeiro e Lima (2003) e Prado (2006).

Resultados obtidos

É importante ressaltar que a princípio a proposta da gravação apenas do áudio foi recebida pelos alunos com estranhamento, afinal eles estão acostumados com trabalhos escritos e com o mundo das imagens, do *selfie* e do *youtube*.

Num segundo momento porém, o áudio despertou grande interesse, pois, foi algo inusitado o ver “velho” como “novo”, ou melhor, como nos ensina Foucault (1996) “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”

Os alunos em grupo utilizaram as orientações da capacitação os recursos que tinham disponíveis para a gravação e edição, desde celulares até programas específicos de edição de som. Os áudios consistiram desde gravações simples, utilizando somente a voz e um celular, até gravações mais elaboradas, com vinhetas de abertura, música de fundo (*background*) e efeitos sonoros gravados em estúdio. Dessa maneira, começou-se a pensar na coleta de material bruto de áudio para possível edição.

Em 2014, como nos anos anteriores, foi aplicada uma oficina de rádio e *podcast* durante as aulas de sociologia e, ao término desta, disponibilizamos o material digital no *blog*⁹.

A princípio os temas tratados foram relacionados com a disciplina que ministramos na referida escola - a Sociologia – e, em concordância com a matriz curricular para o ensino médio, num segundo momento foram propostos temas pelos próprios alunos.

Os temas propostos dentro da matriz curricular de Sociologia para o Ensino Médio na rede estadual de ensino de São Paulo para o 2º Bimestre do ano de 2014 foram elencados abaixo:

⁹ <http://socionismo.blogspot.com.br/>

1º ano

O que é sociologia?; O que é o conhecimento científico?; O que é o senso comum?; O que é o olhar crítico?

2º ano

Cultura regional: Sudeste; Cultura regional: Sul; Cultura regional: Centro-Oeste; Cultura regional: Nordeste; Cultura Regional: Norte;

3º ano

Cidadania na atualidade; Direitos humanos; Direitos civis; Direitos políticos; Direitos sociais.

Para produção desse trabalho foram selecionados somente os *podcasts* que trataram de questões de gênero e de sexualidade. Como já foi dito, esses temas surgiram espontaneamente dentre os vários assuntos abordados pelos alunos das três séries do ensino médio.

Dentre os episódios produzidos pelos alunos e sem uma pauta direcionada foram selecionados os que se relacionaram com gênero e sexualidade, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1

3º BIMETRE	
1º ano – temas livres propostos por alunos	
- A importância da mulher na sociedade; - Sobre o beijo; - Aplicativo <i>Secret</i> ; - Gravidez na adolescência;	- Preconceito; - Corrupção - HPV; - Bulimia;
2º ano – temas livres propostos por alunos	
- Amor à distância;	- Invasão de privacidade;
3º ano – temas livres propostos por alunos	
- Câncer de mama;	

Fonte: Autor

No bimestre citado, foram produzidos um total de 87 *podcasts*, tratando de assuntos muito variados. Dentro da capacitação tem-se o cuidado de deixar claro qual é a linha editorial a ser adotada. Esta é pautada na ética, na cidadania e respeito a opiniões divergentes, contudo sem neutralidade, procurando uma visão crítica e reflexiva sobre os temas.

É reforçada a proposta educacional do *podcast* com pautas que sejam de interesse da comunidade escolar e sociedade como um todo, que difundam a cultura, educação, cidadania e entretenimento. Nesse sentido o trabalho foi ao encontro de preceitos da educação sexual, pautados no desenvolvimento de uma visão positiva da sexualidade, uma comunicação clara nas relações interpessoais, conforme Maia e Ribeiro (2011) e, dessa maneira elaborando seus valores a partir de um pensamento crítico compreendendo melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomando decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual.

Nesse contexto editorial, surgiram temas que abordaram desde a crise hídrica, passando pela educação, tecnologia, games, corrupção até o trabalho escravo, dentre os quais 11 são os que ilustram esse trabalho tratando de temas relativos às questões de gênero e de sexualidade.

Considerações

Este trabalho proporcionou a utilização de várias técnicas radiofônicas e resgata, ainda que de outra maneira, a vocação inicial do rádio no Brasil, seu uso para a educação. Pode-se iniciar a introdução do gênero *podcast* na escola com audições de episódios que tenham conteúdos educativos ou relacionados com a educação. Num segundo momento é pertinente a proposta de gravação de episódios próprios por alunos e professores; esses podem abrir novas perspectivas de práticas de escrita e de leitura.

A tecnologia utilizada atualmente por uma *web* rádio democratiza o acesso a esse veículo de comunicação, na medida em que deixam de existir vários entraves como: o processo governamental de concessão das faixas de transmissão, a aquisição de equipamentos caros como antenas transmissoras, módulos para edição e gravação entre outros.

É necessário introduzir práticas educativas onde os sujeitos reconstruam sua cidadania por meio da tecnologia, e que tenham consciência que seu discurso faz parte da historicidade da construção do processo (MOMESSO, 2009).

O teor da produção da grade da *web* rádio em questão representa um recorte diferenciado da realidade local, pois não é um produto de empresas de comunicação e tampouco diretamente influenciado pelo poder econômico.

Como foi abordado, num universo de 87 *podcasts*, 11 deles trataram sobre gênero e sexualidade, mesmo com todo o “silenciamento” existente sobre a sexualidade. É um indicativo de que os adolescentes sentem necessidade de falar sobre esse assunto e discutir na escola.

Assim, temas como gênero e sexualidade podem entrar na pauta dos debates e contribuir para o desvelamento de tabus e preconceitos que historicamente estão cristalizados na nossa sociedade. É possível despertar para uma prática de leitura crítica em que a comunidade escolar também seja protagonista, não se restrinja somente às leituras feitas a partir da mídia de massa e seja ela também autora e disseminadora de questões pautadas em sua realidade.

Dessa maneira, essa outra realidade com suas características e necessidades próprias seria um espelho onde a comunidade pode se enxergar em produções veiculadas com a possibilidade real de participação, intervenção e identidade.

O *podcast* e a rádio *web* trazem perspectivas de aprofundamento de estudos do dispositivo em suporte digital, suas possibilidades e limitações no uso dentro e fora da escola.

Fez-se necessário diversificar e aprofundar os estudos das práticas de leitura realizadas com as tecnologias dos dispositivos móveis, bem como na leitura informal feita por meio deles, pois são dispositivos que têm outras configurações, e conseqüentemente outros efeitos de sentido.

A partir deste trabalho com *podcasts* envolvendo pesquisa teórica, visitas técnicas, prática de escuta e produção nasceu outra pesquisa que está em curso.

Essa outra pesquisa trata da trajetória da leitura oral na escola e o desenvolvimento da tecnologia de gravação da voz, alterando os efeitos de sentidos dessa prática, como foi abordado anteriormente. O imaginário, o lúdico e a atmosfera de cumplicidade entre locutor e ouvinte, tiveram sua origem no rádio criando um tipo de escuta qualificada e interativa o *audioler*¹⁰.

O *audioler* é consequência da convergência das tecnologias, do processo de escuta e aprendizagem cultural pela oralidade em suporte tecnológico. Na atualidade a prática de leitura por escuta acontece a qualquer momento e em qualquer lugar, cabe um maior aprofundamento de estudos dessa perspectiva que se apresenta.

Referências

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo de. Manual do radiojornalismo: produção, ética e internet. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Observatório da Educação. Brasília. CAPES, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Brasília, Brasil. Acesso em: 12 de agosto de 2012.

CARVALHO, A. A, AGUIAR, Cristina & MACIEL, R. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. Braga. UMINHO, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Braga, Portugal. Acesso em: 22 de Maio de 2012.

CORACINI, Maria José R. F. Um saber persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. Campinas. Pontes editores, 1991.

FOCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 26 p.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. In: Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação/ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Vol.14. Araraquara: UNESP/FCLAR- Laboratório Editorial, 2011.

MOMESSO, Maria Regina. Diário de classe virtual: Práticas educacionais transtextuais e transdiscursivas. Revista Linha D'Água. São Paulo: Editora da USP, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37326/40046>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2012.

¹⁰ Esse conceito está em construção, tendo sido cunhado pela Doutora em lingüística Maria Regina Momesso (2013) para designar a leitura por meio da escuta em suporte digital. É um neologismo a partir da junção de duas palavras - áudio: considera-se como os sons gerados ou gravados por meio de suporte tecnológico; e ler: refere-se à decodificação da linguagem.

PRADO, Emílio. Estrutura da informação radiofônica. São Paulo: Summus, 1989.

Os contos de fadas e o desvelar da prática docente na (des)construção das relações de gêneros.

Érica Rodrigues do Nascimento AUGUSTINI¹
Dra. Célia Regina ROSSI²

O espaço escolar, especialmente a sala de aula, tem se mostrado resistente às mudanças e incorporações de novas perspectivas de ensino que visem à superação de modelos calcados numa visão conservadora. Este modelo de ensino ainda prepondera em grande parte das escolas brasileiras, afastando a possibilidade de se democratizar as bases da educação. Neste sentido, são múltiplas as variáveis que se configuram em impeditivos de transformação. Porém, é importante saber identificá-las antes de reconduzi-las.

Um dos enfrentamentos a ser considerado para a superação de um currículo tecnocrático repousa sobre os construtos pessoais de cada estudante dos cursos de formação inicial. Carlos Marcelo García (1999) aponta algumas pesquisas que revelam o enraizamento de conhecimentos e crenças trazidos pelas/os estudantes sobre o que acreditam representar a escola, as/os professoras/es, as/os alunas/os e como se deve ensinar. Na sequência, o autor adverte à existência de uma tese desenvolvida por Mardle e Walker (1980) “[...] De que os cursos de formação de professores alteram pouco, e sobretudo confirmam e reforçam o que os estudantes já trazem consigo.” (GARCÍA, 1999, p. 85).

Estas asserções constituem uma parte do currículo denominada de oculto, por caracterizar o ensino intencional do conteúdo não prescrito. Nas palavras Gomes (2007, p. 31), “[...] Certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida”.

É também por meio do currículo oculto que as tendências de ensino e todos os demais fatores de ordem, pedagógica, social e política que as caracterizam serão desvelados. Portanto, desde a formação inicial, compreende-se o modelo de ensino que se pretende propagar e a base teórica, ideológica, política e filosófica que o sustenta. De acordo com García (1999, p. 77) “Ao se falar do currículo inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido”. Neste sentido, engajar-se por uma educação que abarque em sua formação inicial aspectos referentes à ciência, à tecnologia e à arte, levando ao desenvolvimento das dimensões que incluam os conhecimentos, as destrezas, as habilidades e as atitudes da/o

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP – FCLAr – Campus de Araraquara. e-mail: ericaaugustini@yahoo.com.br

² Professora Doutora do Departamento de Educação – área de Psicologia – IB - campus de Rio Claro – Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual – FCLAr – Campus de Araraquara – Coordenadora do GSEXs – UNESP. e-mail: celiarr@rc.unesp.br
UNESP/FCLAr – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara/SP - Brasil, CEP: 14940-000.

futura/o docente representa o princípio de novas perspectivas de ensino. Assim, tornar-se-á possível

Implicar os estudantes num processo de reflexão crítica consistente que os estimule a questionarem o que se assume como natural, a desvelar as suposições ocultas, a observar sob novas perspectivas. Significa questionar os estudantes não só através de perguntas de «*como*», mas «*o quê*» e «*para quê*». Significa ajudá-los a desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem que permitam tomar consciência das consequências éticas e políticas e das possibilidades alternativas. (ADLER 1991, p. 78 *apud* GARCÍA, 1999, p. 92 grifos do autor).

Mediante o questionamento de Candau (2009, p. 28 grifos da autora) analisa-se: “[...] Que seria *formar o educador* [...]”? Na sequência, a mesma discorre o significado desta pergunta, defendendo que é preciso

[...] Criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só as aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. (CANDAUI, 2009, p. 28).

Porquanto, valorizar todos os aspectos e dimensões humanas visando o desenvolvimento pleno de cada um é fundamental para que haja uma ressignificação do ato de educar.

Desenvolvimento do trabalho

As entrevistas foram iniciadas com questões relativas à formação das docentes – inicial e continuada –, idade e ano em que lecionam, no intuito de coletar mais elementos que pudessem contribuir para as análises de atuação profissional, voltada para o uso dos contos de fadas e as relações de gêneros neles presentes.

Quadro 1 : Identificação e informações das participantes

Participante	Ano que Leciona	Idade	Formação
A Bela Adormecida	4º Ano	4	Magistério(1991), Biologia(2000), Pós-Graduação(2008), Pedagogia(2010)
Tália	5º Ano	4	Pedagogia – Licenciatura Plena(1995) e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e Alfabetização(2012)
Branca de Neve	5º Ano	3	Letras(2005) Pedagogia, Pós-Graduação(2012)
Lisa	2º Ano	6	Magistério e Pedagogia
Cinderela	2º Ano	6	Magistério e Pedagogia
A Gata Borralheira	1º Ano	8	Magistério e Pedagogia

Categoria de análise para as questões:**Quadro 2:** Formação docente e os contos de fadas

Categoria	Docentes
a) Orientam-se pelo material do Programa Ler e Escrever, critérios pessoais e/ou HTPC	A Bela Adormecida, Branca de Neve
b) Orientam-se pelo material e/ou cursos de formação continuada	Tália, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira

Categoria “a”

A Bela Adormecida disse que seleciona os textos para ler, pois julga algumas versões menos interessantes. Branca de Neve, em certa ocasião, mencionou sobre o seu cuidado nas escolhas das versões, citando como exemplo o conto da Chapeuzinho Vermelho, de Perrault. Justificou que o conteúdo é ilícito para crianças, pois, em outras palavras, explicou que elas ainda não possuem maturidade para entender o contexto da história, e nem para discernir o que é fantasia e o que é realidade.

“Ah, eu costumava, por exemplo, eu escolhia o Chapeuzinho Vermelho de Perrault pra ler, né? Que é um conto, assim, que acaba numa tristeza sem fim, comendo a Chapeuzinho e tal, e aí... eu procuro escolher aqueles mais tradicionais pra depois ver a diferença, então... “Por que? Como? Acabou a história?” Todo mundo: “Acabou?” “Acabou!” Aí eu expliquei que a 1ª versão não era assim e tal, então dá uma noção pra eles de diferença, porque pra eles... eles conhecem aquela história e é só aquela história né? Então eu procuro ler assim... No livro Ler e Escrever tem alguns muito bons que dá pra trabalhar, inclusive este. Eu trabalhei”.

Segundo a vertente psicanalítica, o enredo dos contos de fadas possui a sua lógica estrutural para fins psicológicos. Marilena Chauí (1984), ao reservar um capítulo de sua obra para tratar dos contos de fadas na perspectiva da sexualidade, tece algumas dissidências sobre a obra de Bruno Bettlheim, por ser esta muito conhecida e referenciada.

Em primeiro lugar porque a ideia deixada pelo livro dissolve o aspecto repressivo, também presente nos contos. Em segundo lugar, porque enfatiza o aspecto pedagógico dos contos, aspecto que sem dúvida possuem (sobretudo em certas elaborações românticas), mas que restringe seu aspecto lúdico primordial. Em terceiro lugar, porque não põe em dúvida a moral sexual burguesa veiculada pelos contos, em algumas de suas versões ou em alguns remanejamentos. (CHAUÍ, 1984, p. 31).

Ao ser interrogada quanto ao uso restrito do material ou a complementação das aulas em outras fontes de pesquisas, **Branca de Neve** enfatiza a importância da formação inicial na atuação da/o professor/a em sala de aula. Em outras palavras, diz que o material é um recurso pedagógico, mas que ele funciona como um norteador das aulas, pois se torna insuficiente para aqueles que só se ocupam dele. Entretanto, tece uma crítica em relação ao tempo estimado pelas atividades propostas no material do Ler e Escrever, e ressalta a heterogeneidade das salas de aulas e dos ritmos de aprendizagem das/os alunas/os.

“Não, não é só do Ler e Escrever não, porque tudo o que você faz “cê” carrega uma bagagem né? Você carrega uma bagagem da faculdade que você fez, de quem te ensinou, você carrega uma bagagem daquilo que você aplicou e não deu certo, porque nem sempre você aplica uma atividade e aquilo vai ser... vamos dizer assim, vai sair do jeito que você quer, que você vai aprendendo conforme o tempo e aí... e você vai usando aquilo pra... então você tem n... assim... variáveis pra você aplicar uma atividade, não só aquilo. Aquilo que vem no Ler e Escrever é muito bom, auxilia bastante, dá uma meta, uma direção, mas não é só aquilo não [...]”.

Em relação à formação continuada que acontece na escola em reuniões de HTPC³, a docente contou que os estudos investem em formação voltada para o ensino da leitura e da escrita, e que são muito proveitosos. Disse ainda que ocorreram por um determinado tempo, pois existem outros estudos a serem realizados coletivamente.

“Não. O ano passado nós tivemos nos HTPCs, assim..., como trabalhar reescrita, como trabalhar a leitura, então ajudou bastante, porque você, né, não foi o ano todo, tá? Mas teve um bom período que a gente trabalhou isso. E agora a gente tá trabalhando também leitura, tanto a leitura compartilhada como a leitura em voz alta, todas as:: os tipos de leitura: ler para ensinar, o ler para entender, o ler para se divertir, o ler para... né? Então a gente tá, assim, tendo um aprofundamento dessa parte também”.

³ Atualmente a sigla foi alterada para ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - e adotada pela maioria das secretarias e escolas municipais e estaduais, pois a letra inicial “A” corresponde a hora/aula, e não hora/relógio, caracterizando a realidade do tempo utilizado à formação pedagógica. Porém, algumas escolas ainda se utilizam da sigla anterior.

Vale refletir sobre o tratamento dado a estas leituras, visto que, como diz Larrosa (2006) “a escola escolariza tudo o que toca”. No livro *Pedagogia Profana*, o autor enuncia que

[...] A remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. [...] Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar um texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler. (LARROSA, 2006, p. 140).

O ato de ler sempre se faz novo e implica numa série de iniciativas e tomada de decisões que vão além da “face homogênea” do texto. Ele contém a face interior que, para Larrosa (2006), é múltipla. Nas leituras diárias, a/o professor/a exerce um papel muito importante ao apresentar uma leitura às/aos alunas/os, pois “[...] Quando lê o texto, o lê simultaneamente para fora, para dentro e para os ouvintes.” (LARROSA, 2006, p. 141).

CATEGORIA “B”

Tália expõe que em sua formação inicial a preocupação com a leitura era nula, e que foi praticamente imposta às/os docentes atuantes, que a realizam sem muito preparo.

“Não, infelizmente não. Se eu for pensar lá na minha Pedagogia, buscar lá na minha Pedagogia, era outra metodologia, era bem diferente. Não isso foi assim: esse hábito, que nem, a leitura diária, qual é o hábito da leitura diária? Eu aprendi lá na minha formação? Não, de jeito nenhum. A gente foi criar o hábito de leitura diária, de rotina quando caiu aí né? Meio de paraquedas esses projetos né? Por isso, mas não foi em faculdade não. Foi mesmo nos estudos de escolas, nos projetos, em cursos, né? Cursos de atualização eu fiz vários também, eu fiz vários cursos de atualização”.

Somando-se a este despreparo está a questão da sexualidade que, ao acreditar ser melhor deixá-la do lado de fora, a/o professor/a exerce a deseducação sexual, conforme salienta Bernardi (1985). E se ela não é entendida como necessária, dificilmente se perceberá os mecanismos que a legitimam de forma desequilibrada, privilegiando e mantendo o androcentrismo operante.

Nesta direção, Figueiró (2010, p. 115) argumenta que “Certamente, a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores é condição sine qua non, paralelamente à luta por boas condições de trabalho e pela valorização da profissão docente”.

Porém, Tália alega ter realizado vários cursos, alguns por iniciativa própria e outros – de carga menor -, oferecidos pela rede estadual, mas nenhum voltado para a educação sexual. “A Pós foi por conta própria, AS DUAS, agora estes cursos de carga horária menor são oferecidos pela rede mesmo, rede estadual”.

Lisa foi a próxima entrevistada, e sua resposta foi muito semelhante à de Tália quanto a orientação para se trabalhar com os contos de fadas, alegando vir, em grande parte, do material do Programa Ler e Escrever.

“Então, como a gente... é pedagógico mesmo, porque é assim: o Ler e Escrever, ele já vem todo numa sequência né? Então lá já tem o livro de texto que tem todos os contos, aí no nosso livro já tem: tal dia você vai... você lê, você tem... é... uma vez por semana você tem que... ser trabalhado isso, então você vai ler conto, depois tem as atividades em cima do conto, depois tem a sequência, então tem todo um trabalho pedagógico mesmo, já vem como orientação”.

Pela referência constante do material Ler e Escrever, as análises para estes casos se aplicam a todas as falas. Portanto, faremos aqui uma análise das propostas sugeridas na sequência didática.

Um dos referências teóricos que embasam os estudos coletivos diz respeito ao livro de Isabel Solé (1998) – Estratégias de leitura. A autora utiliza a denominação “superestruturas”, as estruturas globais de um texto. Esta definição foi tomada a partir de Van Gijk (1983). Em linhas gerais, corresponde às marcas textuais de um gênero narrativo. Para elucidar a explicação, Solé (1998) exemplifica comparando um relatório de pesquisa com o conto da Chapeuzinho Vermelho, em que cada um deve conter elementos que caracterizem o gênero utilizado. Um relatório não pode iniciar com “Era uma vez”, da mesma forma ao conto, não cabe discriminar o problema e a hipótese de pesquisa numa linguagem formal, diz a autora.

Interessante notar esta preocupação com as técnicas da escrita, porém, reduzir o uso da linguagem oral e escrita a um conjunto de técnicas normativas fragmenta o sentido comunicativo do texto, mesmo que a proposta seja exatamente esta.

A docente atesta que a metodologia adotada com os contos é obtida por meio do material do Programa Ler e Escrever, e que não recebe e nem recebeu nenhuma orientação advinda de outros meios, nem na formação inicial, nem enquanto formação continuada.

Cinderela acrescenta uma informação que ainda não havia sido mencionada, a de que as professoras também trocam ideias, experiências e conhecimentos entre si, além de se orientar com o próprio material. E declara não receber orientação por outros meios.

“A gente não tem orientação não, a gente não tem. A gente procura pelo material, porque a gente procura mais coisa pra gente fazer a leitura, mas falar que a gente tem orientação, que alguém vem aqui... não. A gente até troca ideia com o professor, um professor procura o outro. A gente troca ideia assim, mas não tem”...

Segundo o material didático do Programa adotado, boas versões dos contos de fadas são aquelas que possuem um vasto repertório linguístico para que as crianças possam ampliar o vocabulário. São versões tradicionais, com personagens marcados por seus arquétipos de feminilidade e masculinidade. Neste sentido, que tipo de repertório linguístico estará sendo construído pelas crianças?

Vemos como os livros de linguagem não ensinam só a ler, assim como não é o domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um

código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não-explícita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo (MORENO, 1999, p. 43).

A questão destas versões é bastante intrigante e polêmica, pois não se trata de descartá-las do currículo, mas de ampliar a discussão para além dos aspectos linguísticos e textuais, contextualizando-as e, ao mesmo tempo, desconstruindo os conteúdos sexistas nelas presente. Não adianta apontar culpados para o que está aí em termos de desigualdade de gênero, pois conforme adverte Louro (1997, p. 63)

Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (grifo da autora).

A Gata Borracheira também enfatizou a troca de conhecimentos entre as próprias docentes, quando questionada sobre cursos de formação continuada. Sobre a sua formação inicial, disse não ter recebido nenhum tipo de orientação sexual voltada para a literatura infantil, em especial, para os contos de fadas. “Não, a gente vai aprendendo assim: um professor vai conversando com o outro, mas formação, formação, não”.

Novamente, Louro (1997) traz uma questão instigante para a análise das relações que se estabelecem nas instituições escolares, e qual o gênero que prevalece nela. Sabemos, como ela própria diz, que “[...] As instituições e práticas não somente “fabricam sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representantes de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.” (LOURO, 1997, p. 88).

Mas suas inquisições continuam. Seria a escola um espaço marcadamente feminino ou masculino? Feminino porque, historicamente, é constituído, em sua grande maioria, por mulheres. Mas problematiza que o conhecimento ali fundado foi “Historicamente produzido por homens. [...] Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino [...]” (LOURO, 1997, p. 89).

Neste sentido, as informações que transitam na escola precisam estar, a todo instante, buscando novas investidas que não devem se limitar a técnicas do saber, pois este saber, conforme foi visto, foi produzido historicamente pela ótica masculina.

Considerações finais

Referir-se a escola enquanto espaço de formação demanda uma compreensão para além de seu compromisso com os conhecimentos científicos. É preciso considerar aspectos que implicam a construção de comportamentos voltados para o convívio social equitativo entre homens e mulheres. Em razão desta função formativa, a instituição escolar necessita rever suas condutas conservadoras em prol de uma educação que dialogue com diversas

questões sociais, dentre elas, as relações de gêneros. Neste sentido, a intensificação das produções científicas visa aclarar tais debates no intuito de oferecer alternativas para propor novas práticas de ensino, sobretudo aos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, dialogar com as docentes consiste em buscar compreender o quanto a metodologia de ensino por elas adotada, bem como as suas crenças e convicções que se encontram no currículo oculto, são determinantes para a formação da criança. Investigar um objeto de ensino, como é o caso dos contos de fadas, representa um dentre muitos dos instrumentos que podem estar associados à desigualdade de gêneros, mesmo não se apresentando desta forma, além das questões já mencionadas. E diante dos resultados da pesquisa, pode-se confirmar a perpetuação dos papéis binários por meio das reproduções discursivas e dos comportamentos das docentes que, ao deixarem de repensar tais condutas, seguem acreditando em suas isenções sobre as desigualdades de gêneros, naturalizando-as diante de mensagens subliminares como as dos contos de fadas.

Referências

- BERNARDI, M. A deseducação sexual. Tradução de A. Negrini. São Paulo: Summus, 1985.
- CANDAU, V. M. (org.). A didática em questão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa desconhecida. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed., rev. e atualizada). Londrina: Eduel, 2010.
- GARCÍA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Tradução de I. Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. *In*: Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de A. Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORENO, M. Como se ensina a ser menina. Tradução de A. V. Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Um olhar sobre o estigma e suas relações com o gênero

Érick Roberto Freire de Araújo SILVA¹

Fátima Elisabeth DENARI²

As relações sociais são pautadas e conduzidas pela **diferença**, que assume sentido classificatório e normatizador. Ao conceito de diferença são agregados, naturalmente, relações de valor que têm efeito norteador na formação das estruturas sociais. Nesse sentido, o diferente, distancia-se de um padrão aceito como normal ou correto e, instintivamente, assume valor inferior.

Os significados atribuídos à diferença culminam na construção do desvio e do desviante. O sujeito que recebe a marca social da diferença na forma de estigma é submetido a um *status* inferior de classe de indivíduos, que compartilham do mesmo desvio. Esse grupo estigmatizado, em dado contexto, ofereceria algum risco social ou desconforto para a sociedade. Nesse ponto, o controle social por meio do estigma, cumpre um papel controverso para manutenção da vida coletiva.

A estrutura que leva ao estigma não pode ser compreendida de forma linear e isolada, ou mesmo por meio de uma ótica descontextualizada. Propõe-se aqui, portanto, o traçado de um panorama que busca um caminho para a não internalização desse fenômeno – o estigma.

A história da sociedade nos mostra as mais diversas formas encontradas para lidar com determinadas diferenças, desde condições que implicavam ao portador repúdio e discriminação, àquelas que provocavam profunda abominação, exclusão e até eliminação. Ainda hoje, essas consequências são, expressivamente, representativas em alguns desses grupos.

Estão atrelados às diferenças toda uma carga cultural que pode ignorar ou intensificar determinado desvio, segundo uma lógica nem sempre previsível. Muitas vezes, o mesmo comportamento pode implicar tratamentos diferentes, variando em relação a uma combinação de fatores.

Nesse contexto, o estigma tem sido apontado como atributo com um profundo sentido depreciativo, marcando o indivíduo como, essencialmente, inferior. Goffman argumenta que:

“[...] enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má,

¹ Discente Pós-graduando em Educação Sexual da UNESP.

² Docentes da Pós-graduação em Educação Sexual da UNESP.

Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

CEP 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil

erick.usp@gmail.com

perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande” (1963, p. 12).

Em geral, na modernidade, o estigma se desvincula de uma marca corporal ou visível e pode depender de um desvio atribuído socialmente, de forma sistemática.

Nesse ponto, podem ser vítimas de um processo estigmatizador os indivíduos que apresentam um comportamento sexual desviante da norma, arbitrariamente, instituída. Assim, são vítimas de estigma os homossexuais e bissexuais, assim como, os indivíduos que se distanciam dos papéis sexuais comprometidos com essa normalidade.

Da mesma forma são estigmatizados àqueles indivíduos que não aceitam ou transcendem ao binômio de gênero feminino-masculino. Assim, como os transgêneros – travestis e transexuais - ou qualquer indivíduo que não se enquadre na classificação dominante de gênero.

Estes indivíduos podem sofrer um processo de depreciação sistemática que pode interferir diretamente em sua saúde física e psicológica. Nesse ponto torna-se evidente a necessidade do enfrentamento do processo de estigmatização.

Por meio desse trabalho se propõe apresentar como alguns representantes de grupos historicamente estigmatizados confrontam o preconceito e se posicionam em relação aos papéis sociais que desempenham, em particular no campo da educação.

Enquadramento teórico

O processo de estigma pode ser abordado por meio da análise de algumas características que o delimita. A audiência torna-se, particularmente, expressiva. Na ótica do campo social, uma determinada audiência interfere na qualificação de uma característica ou diferença, partindo que nenhuma qualidade é, inerentemente, negativa. De acordo com Sadão Omote,

[...] a diversidade ou a variabilidade intra-específica e as diferenças interindividuais representam um grande patrimônio, do qual pode depender a adaptabilidade da espécie ao seu meio, assegurando, em última instância, a sua sobrevivência. Entretanto, nem todas as características diferentes são intrinsecamente vantajosas. O caráter vantajoso ou desvantajoso as características adquirem em interação com o meio. (2004)

Ainda de acordo com Sadão Omote,

[...] o significado efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre (2004).

Assim, o desvio é uma ferramenta social com a finalidade de evidenciar o caráter negativo associado a determinada qualidade, com base na qual o indivíduo é segregado e

posto em exílio. A audiência torna-se a variável crítica na construção e legitimação do desvio (BECKER, 1976). Por meio desta ótica, para categorizar determinada qualidade como desvio social, merecedora de estigma, é necessário observar a resposta da audiência em relação a mesma. Em particular, a audiência tem papel decisivo quando o desvio está diretamente relacionado à sexualidade, que se torna objeto nessa pesquisa.

A sexualidade contempla o conjunto de fatores da vida sexual, sendo o aspecto central no desenvolvimento do ser. Por meio da sexualidade o indivíduo explora suas próprias fronteiras e estabelece relações com o seu meio. A sexualidade é um instrumento de prazer e norteia a conduta de vida do ser humano. Paradoxalmente, a sexualidade é o ponto mais conflituoso e controverso da vivência humana. De acordo com Costa, “nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas” (2005, p. 8).

Segundo o filósofo Michel Foucault, vivemos em uma sociedade que, há mais de um século, “fala prolixamente, de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz; denuncia os poderes que exerce e promete libertar-se das leis que a fazem funcionar” ([1976] 2005), ou seja, fala, dentro do contexto da obra, que a sexualidade não pode ser proibida, mas sim, é controlada por padrões socialmente estabelecidos.

Não faz sentido explorar conceitos relacionados a sexualidade isolando fatores que se integram. O ser humano é um ser sexual, mas também é um sujeito social e político. Assim como, é um sujeito de direitos e pode exercer sua cidadania por meio da expressão de seus papéis de gênero e afetivo-sexual. Nesse ponto podemos, para efeito de estudo, separar identidade de gênero e orientação sexual. Ambos conceitos são interdependentes e não se apresentam de forma isolada e muito menos devem ser expostos como categorias estanques. Assume-se a *priori* uma distinção significativa e “uma conexão não casual e não redutiva” (MISKOLCI, 2010, p. 101)

Por orientação sexual, ou afetivo-sexual, entende-se “como a sensação interna de que temos a capacidade de nos relacionar amorosa ou sexualmente por alguém. É nossa orientação sexual que determina nossa atração sexual” (COSTA, 2005, p. 57). Assim, a orientação sexual está diretamente relacionada ao desejo afetivo e sexual e apresenta-se nas relações que podem ser estabelecidas com outros indivíduos. Já a identidade de gênero relaciona-se com o sentimento de pertencimento e com o papel social de gênero expressado, ou mesmo, idealizado para si próprio.

Ao contrário do que é proposto pelo senso comum, a sexualidade não contempla apenas o ato sexual, a libido e o desejo. Esse conceito abrange tantos paradigmas quanto a natureza humana pode conceber e está relacionado com toda a personalidade do indivíduo e com seus comportamentos e formas de interação social. De acordo Miskolci, “compreendida dessa forma, a sexualidade se revela uma questão muito além de decisões privadas, pois é moldada pelo convívio no espaço público em processos de socialização diversos” (2010, p. 91).

Ao tomar um aspecto social e emancipatório os papéis sexuais divergentes têm enfrentado grande resistência de alguns setores da sociedade, ditos mais conservadores. Atos violentos e discriminatórios são comuns e tomam proporção cada vez mais significativa. As ações geram reações e os movimentos sociais defensores das causas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) retaliam, defendendo-se, e promovendo um embate que, frequentemente, encontra espaço nas diversas mídias.

O movimento de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, e as estruturas sociais modernas, promoveram a criação de termos como homofobia, heteronormatividade e heterossexismo. Tornando-se relevante a definição desses conceitos:

A homofobia é um termo polissêmico e um fenômeno plural. Ela pode ser compreendida como se referindo a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas cujas expressões de gênero não se enquadram nas normas e expectativas sociais dominantes. O rompimento de padrões de gênero é questão central na homofobia. [...] A heteronormatividade é a ordem sexual em que vivemos, na qual vigora o heterossexismo, ou seja, o pressuposto social de que todos(as) são ou deveriam ser heterossexuais. (MISKOLCI, 2010, p.102)

A escola torna-se um espaço chave para o combate ao preconceito. Depois da família, trata-se da instituição social com maior poder de influenciar o comportamento de seus indivíduos. Mas também pode reverter-se em um espaço de manutenção do estigma, marcado pelo silenciamento e pela omissão.

Os conceitos atrelados aos gêneros estão em constante reconstrução e apresentam-se, estreitamente, articulados com relações históricas, políticas e sociais. A princípio, serão traçados parâmetros e promovidas definições que, em seguida, poderão ser abandonados em prol de um entendimento mais amplo e próximo da experiência.

Para definir sexo apropria-se do discurso de Andreza Leão (2014) realizado durante a disciplina Fundamentos da Educação Sexual, ministrada dentro do programa de Mestrado em Educação Sexual. Assim, por sexo entende-se: “a diferença natural – hereditária e física; os aspectos anatômicos, fisiológicos e biológicos; ou o ato sexual vinculado à satisfação da necessidade de prazer” (informação verbal).

Já o conceito de sexualidade surge no século XIX e vem ampliar a ideia de sexo, agregando diversos fatores e promovendo o início de uma discussão que resultaria na concepção de gênero. Nesse ponto o sexo não estaria, necessariamente, atrelado a função reprodutiva e poderia ser interpretado por meio de um conjunto de fatores da existência sexual, biológica, fisiológica psicológica, social e emocional.

Os estudos da sexualidade promoveram o entendimento dos sexos articulados aos seus papéis sociais, construindo, quase que naturalmente, o conceito de gênero. “Gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo” (SCOTT, 2009)

Estudos realizados em diversas culturas apontaram que não há um modo inato de “ser mulher” ou de “ser homem” e não, necessariamente, as noções vinculadas à masculinidade ou à feminilidade estão coladas nos corpos sexuados

A ideia de gênero, apesar de inata, é recente. De acordo com Miskolci, “o conceito nasce das discussões do movimento feminista” (2010), no início do século XXI. Nesse momento, as mulheres têm menos filhos, constituem cerca de 40% da força de trabalho, dedicam-se mais a vida profissional e desfrutam de um grau de liberdade impensável até então. Décadas que representam a inserção da mulher no mundo dos direitos – do trabalho, do corpo, da sexualidade, sendo propícias ao nascimento e difusão desse conceito.

Atributos de feminilidade e de masculinidade não são características naturais, mas são construções sociais pautadas pelo sexo. Negar os essencialismos é uma forma de desconstruir a ideia e estabelecer um debate.

Chama-se de transgêneros o grupo de indivíduos onde a ideia de sexo e a de gênero estão sempre em um conflito interno. Os travestis e os transexuais, são representantes desse grupo, porém de forma alguma podem esgotar a sua multiplicidade. Para os transgêneros, a estrutura de estigma é de fato mais efetiva, já que a diferença que os enquadra nesse grupo estigmatizado, geralmente, está notoriamente visível e está sujeita ao julgamento direto da sociedade.

De acordo com Jayme, esses sujeitos mostram o alcance da discussão sobre fluidez das identidades no cenário contemporâneo e sua relação com o gênero também percebido como fluido e performático (2001). *A priori*, enfatiza-se a não mobilidade dessas categorias criadas, socialmente, em um movimento de afirmação e pertencimento. De forma geral, não representam a multiplicidade sexual, de sexo e gênero e, em certo ponto, podem contribuir para a construção de estereótipos, fortalecendo os mecanismos de estigma.

Diversas categorias são criadas, espontaneamente, para tentar contemplar toda a multiplicidade sexual presente na sociedade:

Bissexual: Relaciona-se com ambos os sexos; Crossdresser: veste-se com roupas ou objetos do sexo oposto, como fetiche; Drag queen e drag king: artista, homem e mulher, que se traveste para performances; Faux queen: mulher heterossexual que se veste e age como drag queen; Genderqueer: quem se sente homem e mulher ao mesmo tempo, não se sente nem homem nem mulher ou transita entre os dois gêneros; Genderfucker: quem não se importa com gêneros e zomba dos papéis tradicionais de “homem” e “mulher”. Genderless: quem não deseja ser enquadrado em nenhum gênero; Homossexual: relaciona-se com o mesmo sexo; Travesti: quem se veste como mulher, mas não se interessa em fazer a mudança de sexo; geralmente homossexual, mas nem sempre; Transexual: quem se sente desconfortável com a própria anatomia e pode ou não optar pela cirurgia de mudança de sexo; em sua nova identidade, pode ser heterossexual, gay ou bissexual; Tomboy: garota que gosta de se vestir e agir como menino, nem sempre é lésbica (MENEZES, 2011)

Porém a essência humana não pode ser categorizada de forma alguma. Sempre haverá aquele indivíduo que nega a forma como essas estruturas são construídas.

Nesse ponto, os estudos gays e lésbicos são considerados deficientes em relação à representação da multiplicidade sexual e ao combate à discriminação e exclusão (LOPES, 2002).

Abordagem metodológica

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com metodologia qualitativa implementada por meio da análise de conteúdo e da entrevista.

O método científico é a base da pesquisa em educação sexual e deve dialogar com o formato do trabalho de forma apropriada. O estudo pretende integrar ferramentas

quantitativas e qualitativas (HAYDT, 1994; GIL, 1999), ou seja, quantificar, por meio da coleta de dados e do tratamento da informação, para então discutir e buscar a subjetividade de questões que surgirão ao longo do trabalho.

A pesquisa contará com entrevistas, realizadas em vídeo de forma semiestruturada. Até o momento, foi entrevistada uma única professora atuante no ensino público estadual de Ribeirão Preto. Esses dados serão tabulados e analisados segundo uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), contando sempre com o apoio dos coordenadores e educadores vinculados ao programa.

Resultados

Em entrevista realizada, por este autor, dentro do programa de Mestrado em Educação Sexual, ficaram ilustrados alguns dos tópicos aqui desenvolvidos. Em particular ficou evidente o fato da entrevistada transcender o binômio de gênero instituído, assim como não se limitar pelas categorias criadas para agrupar esses indivíduos.

Transcrição:

- Meu nome é Alice (nome fictício). Tenho 41 anos de idade. Sou professora de língua portuguesa e de língua estrangeira nessa escola... Sou uma mulher, redesignada sexualmente. Eu passei por uma cirurgia de mudança de sexo, para que vocês entendam. E quando eu digo mulher, é porque, é assim que eu gosto de ser tratada. É assim que eu gosto de ser vista. E é por isso que eu caminhei durante todo esse tempo da minha vida me aprimorando nessa certeza de ser mulher. O processo é bem longo. Não é do dia para a noite. Até porque eu tive uma outra vida. Eu nasci um menino e, gradativamente, eu fui me transformando em mulher...

- Como professora dessa escola, estou rompendo com outro paradigma, como outras que estão vindo por aí. Como vocês sabem, nós somos designadas a fazer trabalhos que não o de ser professora. Mas eu escolhi o caminho mais difícil. De ser professora, ser educadora e trabalhar com crianças em uma escola estadual. Eu me sinto feliz. Contemplada com aquilo que eu queria... Cada vez mais eu tenho me aprimorado para que isso aconteça, para que se realize de uma forma melhor...

Em sua fala a professora não se apropria de termos como transexual, travesti, ou qualquer outro relacionado. Assim, argumenta que percorreu todo esse percurso, por se identificar como uma mulher, e, portanto, dessa forma deve ser tratada. Evidentemente, a adesão por esses termos reflete a luta de um grupo de pessoas por afirmação e direitos. Porém, quando tratado como categoria estanque limitadora, promove em si a construção de estereótipos que devem ser seguidos por outros indivíduos que não se enquadram nas normas sociais.

A teoria queer, tem confrontado essa questão e propõe uma nova forma de pensar e apreender a multiplicidade sexual. Ser queer é pensar na ambiguidade, na multiplicidade e

na fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura. Ao passo que as teorias sociais buscam apresentar resultados e explicitar fenômenos, a teoria queer questiona as normas e a própria forma de pensar, sem que para isso, necessariamente, precise apresentar uma alternativa ou solução aplicável.

Considerações Finais

A teoria queer não pode ser definida ou apreendida. Não pode ser reproduzida ou exercitada. Não pode ser exemplificada. Nem ao menos pode ser compreendida dentro das fronteiras de uma teoria. A não mobilidade de uma definição elimina a essência queer.

“Um olhar queer é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados” (MISKOLCI, 2012).

Como afirma Louro (2013, p. 7), queer é estranho, esquisito, excêntrico. É o sujeito da sexualidade desviante, que não almeja ser integrado, mas tão pouco, tolerado. Trata-se de um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade. “Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina”.

O termo “queer” trata-se de uma apropriação de um discurso utilizado como insulto e ofensa e sua essência reside, justamente, no fato de não ser passível de definição exata. “O queer é um momento, um movimento, um motivo contínuo – recorrente, vertiginoso, *troublant* [perturbador]” (SEDGWICK, 1994, p. 12). Ainda de acordo com Sedgwick, uma influente teórica queer, a raiz latina da palavra, significa “atravessado”, que vem da raiz indo-latina *torquere*, de “torcer”, e da inglesa *athwart* de “través”. Mas, como já tratado, os teóricos convergem em não trazer uma definição limitada da expressão.

Apesar de não entrar diretamente em conflito com teorias afins, a teoria queer propõe um entendimento fundamental que diverge. Assim mostra Salih:

Enquanto os estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos e a teoria feminista podem ter tomado a existência de ‘o sujeito’ (isto é, o sujeito gay o sujeito lésbico, a fêmea, o sujeito ‘feminino’) como um pressuposto, a teoria queer empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuais e generificadas (2013, p. 20).

Sendo difundida, naturalmente, na pós-modernidade, onde é necessário pensar, não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas especialmente, supor o sujeito como fragmentado, fluido e cambiante (LOURO, 2013, p. 13).

A teoria queer estimula essa viagem de reconstrução do ser, negando o naturalizado. Nesse trajeto, de certo,

[...] há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante (LOURO, 2013, p. 13).

A transgressão está presente, não só na relação do sujeito com a sociedade, mas também na forma de perceber essa relação. E essa transgressão se dá, por vezes, pelo movimento e pela fluidez da essência do gênero e da sexualidade. Mais do que o ponto de chegada, o subversivo encontra prazer no trajeto e nas nuances do estar “entre-mundos”.

Usada como lente, a teoria queer permite enxergar processos até então despercebidos, ou pelo menos, não questionados. Como a regulação do gênero. A identidade do ser e do corpo é construída e estabelecida antes do nascimento, por agentes sociais. Muitas vezes, de forma involuntária.

De acordo com Louro (2013, p. 16), apesar de tudo isso, o processo é subvertido. “Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos”.

A sexualidade, em especial, escapa ao controle, quase que instintivamente. E sempre há aqueles e aquelas que recusam “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada” (BUTLER, 2010, p. 46).

Nesse ponto, entra em campo a pedagogia corretiva, comprometida em fazer a manutenção das estruturas culturais vigentes. Muito bem articulada com instâncias e instituições contemporâneas, direciona sistematicamente e de forma arbitrária planos de recuperação para adequação. “Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2013, p. 16).

Os tidos como desviantes devem inscrever em seus corpos o gênero e a sexualidade pré-estabelecida com base nos corpos sexuados. Assim podem ser conduzidos de volta às margens de conforto da sociedade. Mas, de fato, não podem ser incluídos por essa perspectiva. Há sim, sujeitos que caminham no sentido contrário, buscando uma afirmação e uma visibilidade para garantir direitos e serem tolerados e respeitados. Nesse caminho, distanciam-se do marco regulatório, que por sua vez torna-se mais persistente. “Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes” (LOURO, 2013, p. 18).

Referências

BECKER, B.S. Uma Teoria da Ação Coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Bodies that matter: on the discourse limits of sex. Nova York: Routledge, 1993.

COSTA, R. P. Os Onze Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana. 4. ed. São Paulo: Kondo Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel [1976]. História da Sexualidade I: vontade de saber. São Paulo: Graal, 2005.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

JAYME, J. G. Travestis, transformistas, drag queens, transexuais: montando corpo, pessoa, identidade e gênero. 2001.

LOPES, Denilson. O homem que amava rapazes e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENEZES, Cynara. A era do pós-gênero: Relatos de quem recusa as definições tradicionais de homem-mulher, hétero-homo. In Carta Capital, pp. 66-71. 2011

MISKOLCI, R. (org). Marcas da diferença no ensino escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da Inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, v.10, n.3, p.287 – 308, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1990.

SEEDGWICK, Eve. Tendencies. Londres: Routledge, 1994.

Precarização da educação básica: questão de gênero?

Gabriela Jaqueline Domingues VILELA*

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO**

A História mostra que, ao longo dos anos, a mulher sempre esteve subentendida entre os feitos heroicos do homem. De sociedades matriarcais passamos ao patriarcado, como revela estudos antropológicos realizados por alguns autores (ENGELS, 1884/1964; MURARO, 1997). As primeiras sociedades humanas eram coletivistas, tribais, nômades e matrilineares e as relações da comunidade centravam-se na figura da mãe, pois desconheciam a participação masculina na reprodução.

De acordo com Narvaz e Koller (2006) a descoberta do homem como peça fundamental na reprodução e, mais tarde, a instalação da propriedade privada, gerou um novo formato de relação: a monogamia, a fim de garantir herança aos filhos legítimos. A partir daí o corpo e a sexualidade das mulheres passaram a ser controlados, estabelecendo assim a divisão sexual e social do trabalho entre os gêneros. O patriarcado é finalmente implantado, a organização social passa a ser baseada na descendência patrilinear e também no controle masculino sobre as mulheres, como destaca OIP (2009):

O patriarcado instaura a inferioridade da mulher no grupo social, sua capacidade de participar ativamente nas funções do grupo é colocada em dúvida pelo poder masculino, sendo essa relegada, então, ao espaço privado, passando a ser incluída subjetivamente como propriedade do homem (IOP, 2009, p.233).

Nesse sentido, a sociedade brasileira do final do século XX reproduzia a concepção feminina de pureza, doçura, moralidade cristã, generosidade, maternidade e patriotismo, entre outras qualidades, julgando dessa forma as mulheres como responsáveis por toda a beleza e benevolência que deviam habitar a vida social (ALMEIDA, 1998).

A partir da I e II Guerras Mundiais (1914 – 1918 e 1939 – 1945, respectivamente) a mulher começa a ser responsável pelos negócios de família e assume o papel do homem no mercado de trabalho, isso se dá por causa da convocação dos homens para as frentes de batalha. Mesmo com o fim das guerras, muitos deles voltam mutilados para a casa, definitivamente a mulher sente a necessidade de assumir os negócios no lugar de seus maridos (PROBST, 2003).

Em meados do século XX muitos países concederam às mulheres o direito ao voto. Aqui no Brasil, o movimento feminista comandado pela líder sufragista Berta Lutz, reuniu um grupo de mulheres da burguesia para divulgar a causa. O voto feminino só foi

* Programa de Pós- Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP) CEP. 14800-901- Araraquara- SP- Brasil. E-mail: g.vilela@ymail.com

** Programa de Pós- Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP) CEP. 14800-901- Araraquara- SP- Brasil. E-mail: paulorenes@fclar.unesp.br

concedido em 1933 com o presidente Getúlio Vargas, através da Constituição de 1934. Entretanto, só foi colocado em prática com a queda de Getúlio, assim, as brasileiras votaram pela primeira vez em 1945 (ALVES, 1980). Outras vitórias femininas foram o direito de escolher seu próprio marido, a profissão, casar-se ou não, ou seja, serem reconhecidas pela sociedade como atores sociais autônomos (ROSA, 2011).

Segundo Rosa (2011) é preciso destacar que as primeiras mulheres inclusas nesse processo eram advindas da elite, filhas da burguesia. Às outras meninas só houve inserção quando o interesse era o progresso e a modernização do país. Entre as mulheres negras e indígenas o atraso era maior, pois envolvia além do preconceito de gênero também o racial.

O sistema capitalista a partir do século XIX trouxe muitas mudanças na produção e organização do trabalho feminino. Com a revolução industrial, boa parte da mão de obra feminina foi substituída pelas máquinas e elas passaram a trabalhar nas fábricas. A partir daí, algumas leis foram criadas em benefício das mulheres. A Constituição de 1932 instituiu que trabalhos de igual valor, independente do sexo, devem ter o mesmo salário; a mulher grávida não pode trabalhar nas últimas quatro semanas antes do parto; as mulheres são proibidas de exercer atividade remunerada no horário das 22 horas às 5 da manhã; além de proibir o empregador de despedir mulheres por causa da gestação (PROBST, 2003). A autora relembra que a constituição federal brasileira prevê em seu artigo 113, inciso 1 que todos são iguais perante a lei, entretanto, isso não é muito visto na prática. Homens e mulheres são tratados diferentemente pela sociedade, uma amostra disso é a desigualdade salarial entre ambos, até os dias de hoje.

Os homens, no Brasil, recebem em média 40% a mais que as mulheres, isso afeta a oferta de mulheres no mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminui a renda complementar que elas trazem para ajudar nas despesas do lar. Várias pesquisas vêm demonstrando que a maior parte desse diferencial, é causado pela discriminação e não pelas diferenças de produtividade. Quando se comparam chefes de família, o abismo é ainda maior entre os salários de homens e mulheres, entretanto, o número de mulheres chefes de família tem crescido e isso é problemático, pois gera impacto sobre a pobreza dessas famílias comandadas por mulheres (LEME; WAJNMAN, 2000).

Em seu estudo Camargo e Serrano (1983) mostram que a determinação dos salários femininos e masculinos são inteiramente diferentes, enquanto a escolaridade é a variável mais importante para as mulheres, para os homens são as variáveis de mercado que decidem. Também revelam a divergência entre os salários entre os sexos com as mesmas características pessoais, que trabalham em mercados estruturalmente parecidos. (LEME; WAJNMAN, 2000). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNDA) entre os anos 1992 e 2009, as famílias, com ou sem filhos, chefiadas por mulheres, aumentaram de 0,8% para 9,4% do total. Um estudo do IPEA, realizado em 2009, revelou que 89,9% das mulheres que trabalhavam fora também exerciam atividades dentro de casa, enquanto para os homens, essa proporção era de 49,6% (ROSA, 2011).

As mulheres e crianças constituíam 72,74% da mão de obra do setor têxtil em 1901, elas denunciavam que ganhavam bem menos que os homens, fazendo exatamente a mesma atividade, trabalhando entre 12 e 14 horas na fábrica e ainda trabalhavam como costureiras, em casa (BLAY, 2001). Segundo Rago (1987) a jornada das mulheres era em média 18 horas e as operárias consideradas incapazes física e intelectualmente e assim, com receio de perder o emprego, muitas se submetiam à exploração sexual.

São mulheres lutadoras, porém, discriminadas e estereotipadas pela sociedade, que hoje são maioria conduzindo as salas de aula de nosso país, assumindo a responsabilidade

de Educar nossas crianças. Segundo Rosa (2011) mulheres lecionando na Educação Infantil e Anos Iniciais já são maioria.

A atividade docente começou no Brasil, como em outros países, como uma profissão masculina, que aqui teve início com os trabalhos dos jesuítas. Mesmo após esse período onde a religião controlava a educação, os homens se mantiveram no magistério, sendo responsáveis pelas aulas régias (LOURO, 2007). Com a chegada branda de meninas nas escolas houve uma preocupação em introduzir professoras que lecionassem. “O repúdio à coeducação liderado pela Igreja Católica e a necessidade de professoras para reger classes femininas possibilitaram a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino” (ALMEIDA, 1998, p. 65).

A importância da educação para o país surgiu depois da proclamação da Independência da República. A preocupação era com a modernização do país e a construção de uma imagem positiva da nação, distante da atual, atrasada e inculta (ROSA, 2011). Em meados de 1827, os legisladores determinaram que se estabelecessem “escolas de primeiras letras” em todas as cidades e vilas mais populosas do Império, porém a realidade ainda estava muito distante dessa imposição legal (LOURO, 2007, p. 444).

Havia algumas escolas espalhadas pelo país, onde a maioria dos estudantes eram meninos. Dessa forma foi determinado que os professores lecionassem para os meninos, enquanto que as professoras seriam responsáveis pela educação das meninas. Nesse período é notável o grande número de homens lecionando (LOURO, 2007). De acordo com a autora, mestres e mestras deveriam ser pessoas de caráter exemplar, já que em suas mãos os pais deixavam a educação dos filhos. A distinção entre o programa de ensino dos meninos e meninas era visto quando os meninos aprendiam geometria enquanto as meninas tinham aulas de bordado e costura, assim, a distinção curricular era o fator que gerava a diferença no pagamento dos docentes, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração.

Resultados e discussão

Mesmo ganhando os melhores salários como professores, os homens em determinado momento começam a abandonar o magistério e conseqüentemente as mulheres passariam a dominar esse espaço nas escolas. O processo de feminização do magistério inicia-se na metade do século XIX, com a criação das Escolas Normais para a formação de docentes, pois o discurso de progresso do país exigia melhores investimentos em educação com a finalidade de atingir a meta progressista de um país culto (ALMEIDA, 1998). O aumento gradativo do público feminino na docência das escolas do Brasil é relatado por Vianna (2001):

Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque. No estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No Estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores e professoras deu-se entre 1875 e 1880 com a criação de uma seção feminina (VIANNA, 2001, p. 84-85).

Já que estamos falando de como a sociedade trata homens e mulheres, é interessante fazer uma reflexão e entender a diferença entre sexo e gênero, segundo a socióloga Ann Oakley (1972) gênero muito difere da palavra sexo, pois este faz referência às características biológicas de macho e fêmea, enquanto o gênero é uma construção cultural que faz referência à classificação social masculino e feminino. A autora afirma: “Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero”(OAKLEY, 1972, p.16).

Segundo Sponchiado (1997) até 1980, o tema gênero foi pouco estudado nas pesquisas sobre educação no país. Atualmente ainda é carente a reflexão sobre as relações entre homens e mulheres, bem como os significados das feminilidades e masculinidades baseadas nas relações de gênero. Para Vianna a socialização intervém no modo pelo qual nos relacionamos, como homens e mulheres e também na escolha da profissão e em sua atuação.

A discriminação histórica ao gênero feminino pode ser vista como um fator da precarização da educação pública do país? De acordo com Vianna, podemos associar esse processo:

A primeira decorrência indica que o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola (VIANNA, 2001. p. 90).

A expansão do ensino primário em meados do século XX trouxe prejuízos ao trabalho docente, tais como a oficialização do magistério leigo; o tempo do curso primário foi reduzido para dois anos; o acesso aos cursos de formação docente foi facilitado; implantação de muitos turnos de funcionamento das escolas; construção de escolas precárias e sem as condições mínimas para a prática docente (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Segundo Vianna (2001) problemas similares ocorreram com a construção desenfreada dos ginásios no final da década de 60. A ampliação do ensino veio mediante a contratação precária de professores e professoras, sem concurso e remunerados com verbas extraordinárias, que dependiam da aprovação de dotações extras, que estavam submetidas às políticas financeiras do governo causando o atraso constante no pagamento desses profissionais (SPOSITO, 1984).

A escola pública assume variadas funções sociais, diante disso, os professores tem que assumir responsabilidades além de sua formação. É comum esses profissionais exercerem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Nesse quadro de exigências aos professores, cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da confirmação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001).

Segundo Campos (1989) a feminização da Escola Normal seria resultante de dois movimentos diferenciados: as mulheres ganharam espaço através da mudança de valores da sociedade, entretanto, alguns padrões de comportamento se mantêm. Graças a isso, a

chegada das mulheres ao magistério contribuiu para a visão de uma profissão de segundo nível ou complementar. “E ainda por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que podiam exercê-la como atividade paralela, os que contavam com o apoio financeiro da família ou então aqueles que não haviam encontrado uma ocupação mais bem remunerada” (DEMARTINI e ANTUNES, 1993).

Considerações finais

A precarização do ensino básico é um fato visto nas escolas brasileiras, seja pela falta de estrutura física dos prédios, pela falta de formação e apoio aos professores, pelo salário baixo e pelo pouco, ou nenhum, reconhecimento da profissão na sociedade. Paralelo a isso, as mulheres hoje, são menos reconhecidas profissionalmente do que os homens. A reflexão que este trabalho buscou fazer é se há relação do descaso com o ensino básico com a desigualdade de gênero enfrentada pelas mulheres na sociedade. Vale destacar, que hoje os salários dos docentes são iguais, independente do sexo. Por outro lado, esta é uma profissão majoritariamente feminina e os problemas enfrentados nas salas de aula vão além da baixa remuneração. Concluímos que existem razões para essa relação entre precarização da educação e o exercício da profissão por mulheres, entretanto, são necessários mais estudos sobre o tema de forma a explorar as relações humanas de gênero na sociedade e na profissão.

Referências

- ALMEIDA, J. S. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 225p. 1998.
- ALVES, B. M. Ideologia e feminismo: a luta pelo voto feminino no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.
- CAMARGO, J. M., SERRANO, F. Os dois mercados: homens e mulheres na indústria brasileira. Revista Brasileira de Economia, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, out./dez. 1983.
- DEMARTINI, Z. B. F. e ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cad. Pesq. n. 86, p.5-14. São Paulo, ago. 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939>> Acesso em: 15 mai 2015.
- ENGELS, F. El origen de la familia, de la propiedad privada e del Estado. Buenos Aires: Claridad, 1884.
- IOP, E. Condição da mulher como propriedade em sociedades patriarcais. Visão Global, Joaçaba, v.12, n.2, p.231-250, jul./dez. 2009.
- LEME, M. C. S.; WAJNMAN, S. Tendências de coorte nos diferenciais de rendimentos por sexo. Desigualdade e pobreza no Brasil. Cap. 9. 2000. Disponível em: <<http://empreende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/Rendimentos%20por%20sexo.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2015.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

MURARO, R. M. A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*. v.18, n.1, p. 49-55, jan/abr. 2006.

NORONHA, M. M. B. Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros. 2001.

OAKLEY, A. *Sex, gender, and society*. Harper Colophon Books. New York, 1972.

PROBST, E. R. A evolução da mulher no mercado de trabalho. Instituto Catarinense de pós-graduação – ICPG. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-05.pdf> > Acesso em: 13 mai. 2015.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: Representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil - Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar"* – 2011.

SPOSITO, M. P. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. Loyola: *Coleção Educação Popular*, nº 2, p.69-70. São Paulo, 1984.

Estudo da formação inicial e continuada de professores da educação em sexualidade com recurso às TIC

Um estudo comparativo das realidades do Brasil e de Portugal

Gabriella Rossetti FERREIRA¹
Maria Isabel Seixas da Cunha CHAGAS²
Andreza Marques de Castro LEÃO³

Falar de sexualidade é falar de uma realidade complexa que “não pode ser definida a partir de um único ponto de vista, uma só ciência ou umas quantas palavras” (López & Fuertes, 1999). Sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são (Ramiro et al, 2013).

A sexualidade humana é, sem dúvida, uma realidade que nos envolve no nosso quotidiano, que nos projeta como um impulso, quer para o amor, quer para a violência. Ela faz parte integrante do ser humano ao longo da sua existência, assim, a sexualidade aparece como um dos “núcleos estruturantes da personalidade humana, que não se reduz a alguns momentos e comportamentos, mas é, pelo contrário, um complexo que se integra no pleno e global desenvolvimento da pessoa” (CEP, 2005).

As questões relacionadas com a ES (educação sexual) e com a educação para a saúde são hoje preocupações presentes na sociedade portuguesa e nas políticas educativas e de saúde. De acordo com o SIC Notícias de Janeiro 2013, Portugal tem a 8ª maior taxa da União Europeia de gravidez entre adolescentes; no resto da Europa a incidência de Infecções Sexualmente Transmissíveis diminuiu, em Portugal continua a subir.

Em Portugal, as orientações definem a ES como uma “abordagem formal, estruturada, intencional e adequada de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana” (Ministério da Educação (ME) & Ministério da Saúde (MS), 2000; Matos & Simões, 2010, Vilar & Ferreira, 2009).

É de responsabilidade de todos os cidadãos proporcionar a ES das crianças, adolescentes e jovens, logo, não deve ser reservada apenas à família e à escola, mas também aos serviços de saúde, organizações de jovens, instituições, autarquias e outros agentes de socialização dos jovens. Contudo, o papel e a contribuição do professor como educador/formador é extremamente necessária e essencial neste processo, pois a escola desempenha um papel decisivo na construção da identidade do indivíduo (Matos & Simões, 2010; Vilar & Ferreira, 2009). Com o passar dos anos os professores começaram a ter consciência que atualmente a escola não é só um espaço para a aquisição de informação e

¹ Departamento de Psicologia – Faculdade de Ciência e Letras – UNESP, FCLAR - 14800-901- Araraquara – São Paulo – Brasil - gaby_gabriella13@hotmail.com

² Instituto de Educação – Universidade de Lisboa – IEUL – 1649-013- Lisboa – Portugal – Europa – michagas@campus.ul.pt

³ Departamento de Psicologia – Faculdade de Ciência e Letras – UNESP, FCLAR - 14800-901- Araraquara – São Paulo – Brasil – andrezaleao@yahoo.com

preparação para o mundo do trabalho. Logo, eles precisam estar preparados para responder como educadores profissionais às necessidades da atualidade.

ESME (2000) aponta que o papel do professor na ES não é muito diferente do papel que lhe é atribuído nas demais áreas do processo educativo, seria necessário apenas um apoio que lhe permitisse refletir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade. Este apoio deve acontecer desde a formação inicial dos professores. Enquanto isto não acontece, a formação contínua deve ser encarada como uma necessidade profissional e uma exigência pessoal. A Lei nº 3/84 de 24 de Março (anexo I) no seu artigo 2º, ponto 3 é clara no diz respeito a deste assunto:

será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens.

Além disto, em Portugal foram criadas a Lei nº 60/2009 de 06 de Agosto e a Portaria 196/2010 de 9 de abril. Estas leis estabelecem o regime de aplicação da ES em meio escolar, pressupondo a existência de programas de ES em todos os ciclos de ensino, exceto na educação pré-escolar, com uma duração mínima de 6 horas por ano no 1.º e 2.º CEB e 12 horas no 3.º CEB e ensino secundário, numa acessão pluralista e democrática. Porém, o que vemos hoje em Portugal, é que a ES ainda é pouco priorizada (Chagas, 2007).

Por mais que ainda seja um assunto complicado de se trabalhar, é possível perceber um avanço nas formações em ES. Atualmente fica cada vez mais evidente para os professores de que é necessário que a ES aconteça. A maioria tem demonstrado uma posição favorável à realização da ES formal na escola; acham que a ES deve ser incluída no currículo desde a pré-escola; há uma relação direta entre formação em ES e a efetiva motivação para a sua realização no âmbito escolar. Porém, ela não acontece de forma efetiva e nem contínua.

Diante estas situações, as universidades têm oferecido formações em sexualidade e ES usando as TIC como ferramenta, pois viram uma alternativa em aliar as tecnologias a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação, e de fato, essas formações tem sido iniciativas significativas para o avanço na área.

As formações, em geral, pretendem através do trabalho com ES a distância e/ou com momentos presenciais, amenizar os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, no acesso à formação, por questões de localização e de horário. Considera-se que estas modalidades, envolvendo as TIC, podem ajudar a minimizar tais constrangimentos.

As iniciativas analisadas neste projeto e como mais à frente se pode constatar, assinalam que o ambiente virtual passou a ser utilizado para discussões e produção do conhecimento em diferentes áreas, com profissionais de diversas localidades geográficas. Esta situação tem possibilitado discussões sobre temas como a sexualidade dentro do ambiente escolar, que desta forma, acabaram por ganharem impulso e foram capazes de ampliar o espaço de troca e de construção de conhecimento através das interações dos diversos participantes da rede. A abrangência das discussões, as informações que são produzidas, os possíveis compartilhamentos de experiências e materiais disponíveis, favorecem a desmistificação dos preconceitos e tabus dentro do ambiente escolar.

As TIC possibilitaram o surgimento de grupos de estudos *online*, *sites* destinados à formação, *blogs* onde se discutem diversas temáticas, sem que tais discussões se restrinjam às contribuições apenas de um país. O intercâmbio das relações sociais e das construções teóricas sobre a sexualidade tem aumentado, assim como o seu debate e a sua visibilidade, constituindo possíveis vias de pressionar politicamente através das intervenções voltadas ao respeito à diversidade e à diminuição de preconceitos, entre outros.

Objetivos

- Levantamento bibliográfico e documental das formações na área da ES, que usam as TIC como recurso, produzidas pelas universidades públicas de Portugal Continental e Ilhas nos anos de 2010 a 2015.
- Comparação das formações em ES, com recurso as TIC, do Brasil e de Portugal.

Desenvolvimento

Foi realizada uma pesquisa na internet pelos *sites* das universidades públicas de Portugal Continental e Ilhas, utilizando as seguintes palavras chave: TIC, Educação Sexual, Formação, Portugal. O intuito desta pesquisa era identificar formações nessa área.

A partir da pesquisa foi possível confirmar a existência de formações em ES através do uso das TIC, em Portugal, porém, são em número reduzido, face à necessidade de se trabalhar o tema.

As iniciativas encontradas nos enquadramentos desta pesquisa foram:

- Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES)
- Projeto Web Educação Sexual
- Oficinas de Formação na Universidade de Lisboa
- Disciplina de Educação Sexual na modalidade blended-learning, integrada como opção, nos Mestrados em Educação do IEUL, sendo responsável a Professora Isabel Chagas.
- Acção de Formação pela Universidade de Aveiro, tendo como formadora a Professora Graziela Raupp Pereira.

Educação em sexualidade: formações em Portugal com recurso às TIC

Nesta secção procede-se à descrição das várias formações identificadas na Internet, através da metodologia de pesquisa descrita na secção anterior.

Conferência internacional online de educação sexual (COES) e projeto webeducaçãosexual

Estas duas iniciativas podem ser consideradas como exemplos de formação não formal pois a sua frequência não confere qualificação, nem creditação. A sua participação é totalmente voluntária, havendo duas alternativas de assistência: síncrona, em que se assiste e interage em tempo real aos eventos em curso e assíncrona em que se assiste às gravações,

podendo colocar comentários e questões no espaço criado para o efeito disponível no site de cada iniciativa.

Com recurso a plataformas de webconferência específicas criou-se a Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES), da qual já houve duas edições em 2012 (Link: <http://ww2.coesinternacional.com/ed12/inicio.aspx>) e 2013 (Link: <http://ww2.coesinternacional.com/ed13/inicio.aspx>) (Rossi & Freitas, 2014) e o Projeto WebEducaçãoSexual atualmente em curso (Freitas, Chagas & Fávero, 2014) corporizando um conceito mais atual e alargado de web 2.0 – criação e sustentação de redes de pessoas que partilham interesses, conhecimentos e experiências.

A COES, é um evento totalmente online, amplia as possibilidades de participação a interessados/as de qualquer localização geográfica e é dirigida a professores/as, de todos os níveis de ensino, pesquisadores/as e demais profissionais interessados/as, incluindo estudantes de pós-graduação e de graduação.

A COES comprova a potencialidade das tecnologias digitais de aproximar as pessoas possibilitando a partilha de conhecimentos e promovendo diálogos sobre experiências que envolvem os temas do evento.

O **Projeto WebEducaçãoSexual** (Link: <http://www.webeducacaoosexual.com/>) foi idealizado pela professora Dhilma Luci de Freitas, no âmbito do seu doutoramento (Freitas, 2014) e tem sido organizado em parceria com os Grupos: **GEISEXT do IEUL, LabEdusex da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), GSEx da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Observatório da Sexualidade do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).**

Esse projeto tem por objetivo organizar e formalizar uma rede de parceiros/as que estudam e investigam questões relativas: à sexualidade; à educação sexual; às relações de gênero; à diversidade sexual. Com o intuito de levar esses estudos e investigações aos professores/as que estão atuando na escola e às demais pessoas interessadas nessas questões, são utilizados os potenciais das TIC, abrindo espaços de estudos e discussões.

Formações a cargo do instituto de educação da universidade de Lisboa

Da pesquisa realizada resultou a identificação de uma disciplina na modalidade blended learning integrada no programa de Mestrado em Educação e duas oficinas de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Portugal.

Disciplina “educação sexual”

Disciplina, opcional, em cada ano letivo (**2004/2005**), que dirige-se ao Mestrado em Educação numa modalidade mista (blended-learning) de formação a distância, com o objetivo conduzir os/as alunos/as a atualizar os seus conhecimentos sobre educação sexual, debater questões pertinentes nos mais diversos contextos - disciplinar, social e cultural -, analisar diferentes perspectivas sobre educação sexual e conhecer diferentes modelos pedagógicos.

A disciplina organiza-se segundo três módulos, abordando diferentes conteúdos em torno de uma situação-problema a ser resolvida pelos alunos sob a supervisão de tutores/as (Chagas, Faria, Mourato, Pereira & Santos, 2012) e inclui três sessões presenciais: a primeira coincide com a primeira aula; a segunda, no fim do primeiro módulo; a terceira,

corresponde à apresentação dos trabalhos de grupo. O número de horas previsto para a preparação e participação nas atividades é idêntico ao das restantes disciplinas optativas, ao qual se acrescentam cerca de 3 horas semanais para leitura e estudo dos materiais disponibilizados.

Oficina de formação: educação em sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas

Objetivos

Espera-se que os professores formandos: i) usem na escola e na sala de aula estratégias que, de acordo com uma perspectiva emancipatória da educação sexual, possam mediar o desenvolvimento, nos seus alunos e alunas, de conhecimentos e atitudes conducentes a uma sexualidade responsável; ii) aprofundem, através de leituras de obras de autores selecionados, a importância da desconstrução de mitos e tabus em relação à sexualidade; iii) construam, planifiquem, implementem, avaliem e proponham projetos intencionais de educação sexual no espaço escolar; iv) construam materiais e atividades pedagógicas com propostas de trabalho para os alunos, que os ajudem a desenvolver o pensamento crítico e a clarificar e ampliar o seu olhar sobre a sexualidade.

Participantes

Professores de todos os níveis de ensino e áreas disciplinares.

Carga letiva

50 horas: 25 presenciais e 25 a distância, através da plataforma MOODLE do IEUL.

Oficina de formação: educação sexual em contexto escolar: orientações actuais.

Objetivos

Contribuir para a formação de professoras/es e educadoras/es na concretização da Educação Sexual em contexto escolar, atendendo às disposições curriculares e às condições e necessidades da comunidade escolar.

Programa

(a) Retrospectiva sobre a História da sexualidade humana; (b) Discussão sobre os impactos da lei nº 60/2009 de 6 de Agosto; (c) Análise de manifestações de sexualidade infantil e adolescente; (d) Aprofundamento de estratégias e metodologias de trabalho em projectos de Educação Sexual Intencional no espaço escolar; (e) Identificação do perfil de um/a educador/a sexual numa perspectiva emancipatória; (f) Concepção de projectos intencionais de Educação Sexual na escola.

Carga horária

25 horas presenciais e 25 horas de trabalho independente de aplicação na escola, com apoio a distância, através da plataforma MOODLE do IEUL.

Participantes

Destina-se a educadores de infância e a professores dos ensinos básico e secundários.

Efeitos a produzir

Mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos

O curso visa contribuir para a adoção na escola e na sala de aula de estratégias que promovam o estudo, a discussão e a reflexão sobre temas de Educação Sexual, de modo a que os/as professores/as, de acordo com uma perspectiva emancipatória, possam apoiar os seus alunos no desenvolvimento de atitudes conducentes a uma sexualidade responsável. Pretende-se, assim, criar situações que permitam aos/às formandos/as: – Conhecer e discutir as implicações da Lei nº 60/2009 de 06 de Agosto e da Portaria 196-2010 que regulamentam a educação sexual em contexto escolar. – Conceber, planificar, implementar e avaliar projetos intencionais de Educação Sexual no espaço escolar. – Construir materiais pedagógicos com propostas de trabalho para os/as alunos/as, que os/as ajudem a desenvolver o pensamento crítico e a ampliar o seu olhar sobre a sexualidade. – Formar grupos de estudo nas escolas, centrados na discussão e operacionalização da Educação Sexual em contexto escolar, assim como na análise da prática profissional e na partilha de experiências. – Desenvolver a capacidade de trabalhar em colaboração com os pares, fomentando a partilha de ideias e experiências.

“Educação sexual sem fronteiras: questões e factos contemporâneos” – (UNAVE – Associação para Formação de Profissionais e Investigação da Universidade de Aveiro)

Fundamentação

Frente à constante exploração de matérias relacionadas à educação sexual e a necessidade de profissionais qualificados na área, vimos a necessidade de oferecer aos/às futuros/as professores/as e professores/as que atuam em todas as faixas etárias e disciplinas, a que esta temática é bastante ampla e permeada por muitos mitos e de tabus que acabam gerando alguns medos e inseguranças em grande parte dos/as professores/as, impedindo que se efetivem projetos intencionais voltados para questões da sexualidade e da educação sexual numa perspectiva emancipatória em muitos desses espaços. Neste sentido, a proposta da formação intitulada “Educação Sexual sem Fronteiras: questões e factos contemporâneos” em educação a distância, visa investir nas questões da sexualidade humana e na formação pedagógica e nela a promoção da saúde sexual e reprodutiva, entendida como um direito sexual, desmistificando preconceitos e tabus existentes na educação das pessoas. Isto demanda, portanto, estratégias pedagógicas apropriadas, visando à formação inicial e contínua do/a professor/a.

Objetivos

- Promover a reflexão e incitar novas ações no processo de educação sexual no cotidiano educacional numa perspectiva emancipatória.
- Compreender a sexualidade humana como intrínseca no sistema educacional através dos seus aspetos no cotidiano educacional;
- Refletir criticamente e debater sobre o desenvolvimento de propostas intencionais de uma educação sexual emancipatória, visando à promoção da saúde sexual e reprodutiva.
- Refletir sobre o papel do educador, estimulando novas posturas frente às questões da sexualidade e da educação sexual do cotidiano educacional.

Destinatários

Todos as areas de docência

Metodologia

De acordo com os objetivos propostos nesta formação, buscar-se-á saber quais as necessidades relacionadas às questões da sexualidade e da educação sexual trazida pelos/as professores/as e alunos/as em formação, a partir de conversas/chat e de levantamento das suas questões. Os trabalhos serão desenvolvidos através do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da Universidade de Aveiro, utilizando-se de diversas metodologias ativas por meio de realização de atividades online como.

Esta ação de formação subdivide-se em quatro módulos: Direito à educação sexual emancipatória (8h); A sexualidade e as questões de género no cotidiano educacional (8h); Promoção da saúde sexual e reprodutiva, como direito humano universal (8h) e O papel do professor/a no desenvolvimento da sexualidade e da educação sexual (8h) – cada uma das quais apresenta as suas especificidades, mas que devem ter uma abordagem emancipatória, relacional e integradora, perfazendo uma carga horária total de 32 horas no ensino à distância. A avaliação final será: escrita, individual e quantitativa, de acordo com a Legislação de Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores.

Resultados: Comparação Brasil e Portugal

Há tanto no Brasil, quanto em Portugal a percepção da necessidade de se abrirem espaços de discussões a respeito das questões relativas a sexualidade e a ES, possibilitando que elas sejam compartilhadas e refletidas pelos professores. Por isso, ambos os países têm aproveitado e se utilizado do potencial disponibilizado pelas TIC no sentido de criarem e reinventarem diferentes formas para minimizar a defasagem existente nas formações dos professores relacionadas a este tema. Porém o número de formações oferecidas em ambos os países ainda é pouco perto da necessidade, visto que, há muitos professores sem formação tanto inicial como continuada, e também com dificuldades para trabalhar com a temática.

Através da pesquisa apresentada por Ferreira e Leão (2015) é possível observar que no Brasil várias instituições estão realizando formação na área da sexualidade e da ES

através do uso das tecnologias, sejam elas totalmente a distância, ou com alguns momentos presenciais. Essas autoras apresentam na pesquisa 5 diferentes instituições que realizam essas formações, e apontam ainda que as tais formações analisadas na pesquisa são apenas alguns exemplos entre os vários que têm ocorrido no país. Ou seja, aos poucos, várias formações têm ocorrido.

Já em Portugal também há iniciativas, só que em menor quantidade. No período de 2010 a 2015 as formações realizadas pelas universidades públicas de Portugal Continental e Ilhas que foi possível contabilizar com recurso à Internet são apenas as 5 citadas anteriormente. Conclui-se então que ainda existe a necessidade de mais investimentos em ações de formação nesse âmbito, sendo a ES crucial para reduzir (ou pelo menos não aumentar) os comportamentos sexuais de risco. Recomenda-se que a ES mantenha o seu caráter prioritário em meio escolar, garantindo-se as condições necessárias, tais como a formação de professores.

De acordo com os dados sobre as formações em sexualidade e ES que usam as TIC como recurso, tanto do Brasil quanto de Portugal, foi possível perceber que:

- as formações padecem de falta de continuidade e acompanhamento dos professores, tornando difícil uma avaliação a longo prazo que mostre se a forma e o conteúdo aplicado foram realmente efetivos no que se propuseram.
- a formação em sexualidade e em ES precisa de ser constantemente realimentada, para que os professores se sintam apoiados e fortalecidos para a realização deste trabalho em âmbito escolar.
- é necessário um amplo debate sobre a importância da ES e sobre a importância do envolvimento de todos os atores em meio escolar: direções, professores, pais e alunos.

É importante ressaltar que as formações tanto do Brasil, quanto de Portugal, são importantes, porém não excluem a necessidade de que haja formação inicial, na própria graduação, com disciplinas que abordem conteúdos relativos à sexualidade humana, diversidade sexual, gênero, pois estas contribuirão de maneira mais eficaz e eficiente para a inserção de uma educação para a sexualidade e gênero no cotidiano escolar, visto que, ajudarão o/a jovem profissional a iniciar na carreira com um olhar mais sensibilizado para tais questões.

Com base no que vimos apresentando até aqui, podemos concluir que o caminho para ultrapassar a resistência e a insegurança do corpo docente à realização da ES, passa em grande escala por uma formação adequada. Formação essa que deve:

Referência

COSTA, F., Rodriguez, C. & Fradão. O desenho de estratégias de trabalho com tic com base no conhecimento de professores experientes: o caso das artes. In *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação - Em direção à Educação 2.0*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

CHAGAS, I., Faria, C., Mourato, D., Pereira, G., & Santos, A. (2012). Problem-based learning I an online course of health education. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Disponível em: <http://www.euodl.org/?p=current&article=505>, 2012.

CHAGAS, I., Educação sexual em contexto escolar. Possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 11 (1/2), 93-100, 2007.

FERREIRA, G. R., & Leão, A. M. Estudo dos cursos de formação em Educação Sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: IV Seminários Enlaçando Sexualidades, 2015, Salvador - Bahia. *Anais IV Seminário Enlaçando Sexualidades*. Salvador: Eduneb, 2015.

FREITAS, D., & Chagas, I. Educação sexual em Portugal: a formação de professores como caminho. Um relato de experiências. In A. Rabelo, G. Pereira & M. Reis (Eds.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 123-142). Rio de Janeiro, BR: De Petrus et Alii Editora Ltda, 2013

FREITAS, D. L. *Blended Learning na formação contínua em Educação Sexual: Um estudo com educadores de infância e professores do 1º CEB*. Tese de Doutorado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

LEÃO, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M.. O (des) conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia quando à orientação sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. C.; Silva, M. R. S. da; Goellner, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Fundação do Rio Grande, 2009.

LÓPEZ, F., & Fuertes, A. *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF, 1999.

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

MAIA, A. C. B.; Ribeiro, P. R. M. Educação sexual: Princípios para ação. In: *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

METO, S. M. M, Freitas, D., & Chagas, I. *Educação sexual e formação de professores com o uso das TIC no Brasil e em Portugal: Algumas interfaces*. Linhas, 11(1), 3-15.

OLIVEIRA, M. T., & Chagas, I. Investigação em educação sexual em Portugal. In F. Teixeira et al. (Orgs). *Sexualidade e educação sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 139-167). Braga: Edições CIED, 2010.

PAIVA, J. e Paiva, J. *“Sexualidade e Afectos”*, Plátano Editora, Lisboa, 2002.

RAMIRO, L., Reis, M., Matos, M., & Alves Diniz, J. Percepções de professores e pais/mães sobre educação para a saúde e educação sexual na família e nas escolas portuguesas. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, (3), 37-45, 2013.

Trajatória social e vivência das relações de gênero em estudantes de pedagogia.

Greice Kelli CHRISTOVAM¹

Darbi Masson SUFICIER²

Luci Regina MUZZETI³

Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA⁴

O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre a formação e a educação sexual de um grupo de estudantes de Pedagogia através da análise de suas trajetórias sociais. Compreende-se, neste trabalho, educação sexual como a transmissão e o recebimento de informações sobre temas da sexualidade com objetivos educacionais nos diferentes espaços sociais (casa, escola, igreja, etc.). Como assinala Castro:

O debate teórico e metodológico em torno da sexualidade encontra-se em franco desenvolvimento em diferentes áreas do conhecimento, O tema é compartilhado entre teias complexas, tendo em vista os contextos e dimensões sociais, em que é experimentada e vivenciada a vida sexual em diferentes culturas, populações ou grupos específicos. (CASTRO, 2004, p.32)

Os dados aqui apresentados são provenientes de uma pesquisa sobre as trajetórias sociais de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública no estado de São Paulo. Os pré-requisitos da seleção foram: a escolaridade dos pais, o percurso escolar entre escolas públicas ou privadas, e a renda familiar.

Foram selecionadas quatro estudantes que aceitaram participar da pesquisa ao responder um questionário e aceitaram conceder a entrevista mediante a disponibilidade de tempo.

Com o consentimento dos estudantes e dos professores, o questionário foi aplicado em salas de aula. O tempo médio para preenchimento do questionário foi de 15 minutos. As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, gravadas e transcritas com o prévio consentimento dos entrevistados. O local de realização das entrevistas foi na universidade e a duração média das entrevistas foi de 120 minutos.

¹ Mestranda em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCL/Car- CEP: 14800-901- Araraquara - São Paulo - Brasil - e-mail: greicekellic@hotmail.com

² Doutorando em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCL/Car- CEP: 14800-901- Araraquara - São Paulo - Brasil - e-mail: darbimassonsuficier@hotmail.com

³ Professora e Pesquisadora do Depto. de Didática – Departamento de Didática - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCL/Car- CEP: 14800-901- Araraquara - São Paulo - Brasil - e-mail: lucirm@fclar.unesp.br

⁴ Mestranda em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCL/Car- CEP: 14800-901- Araraquara - São Paulo - Brasil - e-mail: maria-fernanda-co@hotmail.com

Baseada na praxiologia de Bourdieu, a pesquisa possui abordagem qualitativa e os recursos metodológicos utilizados são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo por meio da coleta de dados por entrevista semiestruturada. Conforme aponta Manzini (2003), é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos: buscando evidenciar a possível existência de relações entre a trajetória de cada agente pesquisado e seu entendimento e suas práticas no que tange à educação sexual.

As estudantes e a educação sexual

Em seguida o resumo do perfil das estudantes entrevistadas: Camila, Bella, Ana e Daniela.

Estudante 1.1 – Camila

Camila tem 24 anos, nasceu em uma cidade de grande porte e posteriormente mudou-se para uma cidade de médio porte. Frequentou a escola particular durante todo o seu percurso escolar. Os pais são casados. A família é composta pelo pai, mãe, Camila, irmã e irmã. Atualmente o pai possui ensino superior completo na área de Ciências Biológicas. A mãe é dona de casa e possui o ensino fundamental completo. A irmã possui ensino superior em Química e a irmã mais nova está regularmente matriculada no segundo ano em uma escola cooperativa. Os avós paternos, o avô possui nível superior em Contabilidade e a avó ensino médio completo. Já os avós maternos a avó é graduada em Letras e o avô possuía um bar. A estudante relata que o pai sempre gostou de ler e que a família possui um grande acervo de livros e que sempre foi incentivada a fazer leituras, como também acompanhar jornais. Sempre frequentaram cinema, teatro, museus e zoológicos como também os clubes das cidades onde morou. Atualmente mantém essas práticas culturais.

A infância e adolescência foram marcadas por várias mudanças de cidade devido o trabalho do pai. Atualmente a família mora em uma cidade de médio porte, a escolha deu-se devido aos pólos universitários instalados na região. Camila e sua irmã realizaram todo o percurso escolar em escola particular e sempre foram incentivadas a estudar para que no futuro viessem a frequentar uma Universidade Pública. Sua família frequentava regularmente Centro Espírita. Ela cuidava das crianças no centro espírita. Atualmente não faz parte de grupo religioso, mas diz simpatizante do cristianismo.

Depois de dois anos de cursinho e o não êxito no vestibular no curso de Ciências Sociais, Camila optou em pleitear uma vaga no curso de Pedagogia com a intenção de transferir para o curso de Ciências Sociais.

Após ingressar no curso de Pedagogia, a estudante declara que teve dificuldades com as leituras obrigatórias e com as disciplinas algumas disciplinas tais como Filosofia e Sociologia. Ela menciona que também participou das festas universitárias e diz ter aproveitado o máximo. E no decorrer do primeiro ano de graduação optou em permanecer no curso de Pedagogia.

Camila declara ter se apaixonado pelo curso durante o estágio curricular obrigatório, realizado no segundo ano de graduação. O que a motivou em tornar-se bolsista PBIDI, ela conta que durante o estágio praticava e vivenciava o que estava aprendendo na teoria no decorrer do curso.

Ao tratar do tema Educação Sexual, a estudante diz que sempre recebeu orientações de sua mãe no que diz respeito à saúde feminina e orientações sobre educação sexual. Tanto que seus pais incentivaram a participar de um curso sobre Educação Sexual realizado em centro universitário enquanto ela cursava o primeiro ano do ensino médio.

Estudante 1.2 – Bella

Bella tem 24 anos, nasceu em uma cidade de médio porte e posteriormente mudou-se para uma pequena cidade e depois de alguns anos a família regressou para a cidade de médio porte. Frequentou a escola particular durante todo o seu percurso escolar. Os pais são casados. A família é composta pelo pai, mãe, irmão já casado, Bella, irmã e irmã. Atualmente o pai é comerciante e possui o ensino fundamental completo. A mãe é graduada em Educação Física, mas nunca atuou. Os avós paternos, o avô era sitiante e a avó era dona de casa. O irmão possui nível superior, Bella (24 anos) cursando licenciatura em Pedagogia, irmã e irmã estão regularmente matriculadas em colégio cooperativo. Já os avós maternos o avô era comerciante e possuía o ensino fundamenta incompleto e a avó era dona de casa e era dona de casa. (todos os avós são falecidos).

A família frequenta regularmente a igreja Católica. A estudante relata que a mãe gosta de ler e que a família possui um grande acervo de livros espíritas e enciclopédias.

Ela conta que quando criança e adolescente teve muitos brinquedos, revistas e que participava do teatro e balé na escola onde estudou como também frequentava o zoológico e o shopping e um clube da cidade, além das viagens que faziam durante as férias para outros estados ou para a praia.

Bella e seus irmão realizaram todo o percurso escolar em escola particular e sempre foram incentivados a estudar para que no futuro viessem a frequentar uma universidade pública. O pai sempre a incentivou para prestar o vestibular em Medicina, mas era algo que ela não queria, porque não suporta ver sangue. Bella conta que sempre pensou em fazer o curso em Psicologia, pois queria atuar na área de Recursos Humanos de empresas, após dois anos de cursinho pré-vestibular particular e o não êxito nos vestibulares para o curso de Psicologia, optou em pleitear uma vaga no curso de Pedagogia, porque leu no manual universitário que através dessa formação poderia também atuar na área de Recursos Humanos.

Ser professor não dá dinheiro e nem reconhecimento, alegava o pai quando ela ingressou no curso de Pedagogia. No entanto, o pai incentivou a morar na cidade onde é instalada a universidade, como também ajudou financeiramente durante os anos de graduação.

Ela conta que no primeiro ano de graduação teve algumas dificuldades com as leituras obrigatórias e com as disciplinas de Filosofia e História. Também participou das festas universitárias e diz ter aproveitado o máximo das festas, mas que foi participar realmente da vida acadêmica no terceiro ano de graduação quando se tornou bolsista PBIDI, ela diz que durante esse estágio descobriu que tinha o “dom” para ser professora.

Ao tratar do tema Educação Sexual e Sexualidade ela diz que sempre recebeu orientações de sua mãe no que diz respeito à saúde feminina e orientações sobre educação sexual, mas nunca ouviu ou trabalhou com esse tema no ensino básico e durante a graduação ocorreram algumas aulas voltadas para esse tema, mas algo muito superficial. Ela afirma que não pretende abordar o tema na sala de aula.

Estudante 1.3 – Ana

Ana tem 22 anos, nasceu em uma pequena cidade. Ela e irmã frequentaram a pré escola em escola particular, mas devido a dificuldades financeira foram transferidas para

uma escola pública, onde estudou durante toda sua trajetória escolar. Os pais são casados. A família é composta pelo pai, mãe, irmã, funcionária pública e Ana que está cursando Pedagogia. Atualmente o pai é trabalha como escriturário e possui ensino técnico. A mãe é graduada em Pedagogia, e atua em uma escola estadual. Os avós paternos, o avô era sitiante e a avó era dona de casa, atualmente são aposentados e moram na cidade. Já os avós maternos o avô é sitiante e possui o ensino fundamental incompleto e a avó é dona de casa e possui o ensino fundamental incompleto, atualmente são aposentados e moram no sítio.

A família frequenta regularmente a igreja Católica. A estudante relata que a mãe gostou de ler e que a família possui um grande acervo de livros espíritas.

Ela conta que quando criança e adolescente teve muitos brinquedos, que participava do grupo de dança na escola onde estudou e que a família era sócia de clube onde frequentavam nos fins de semana.

Ela diz que os pais sempre foram participaram na sua trajetória escolar. Quando concluiu o ensino médio prestou o vestibular em Educação Física, pois queria atuar como professora, no ano seguinte matriculou-se em um curso pré - vestibular particular e optou em prestar Pedagogia pela influencia da mãe, mas que a mãe nunca a incentivou em ser professora.

Ela declara que ao ingressar no curso teve dificuldades com as leituras obrigatórias e com as disciplinas, ela confessa que varias vezes pensou em desistir do curso, mas não o fez. Ana diz que não usufruiu de tudo que a universidade oferece os principais motivos foram: por morar em outra cidade e trabalhar durante o dia.

Ela conta que participava das palestras apenas quando os professores liberavam no horário de aula e que nunca utilizou a biblioteca da universidade.

Para ela ser professor é consiste em ensinar. Ela afirma que a universidade influenciou nas suas decisões e que a tornou uma pessoa mais critica. Ana diz gostar muito de assistir novelas e programas de auditório, como também de ouvir musica sertaneja e frequentar as festas de peão. Sobre Educação Sexual e Sexualidade ela afirma que recebeu algumas orientações da mãe e que nunca precisou tanto esclarecimento nessa área por ser uma pessoa sossegada. Durante o ensino básico e médio ela diz não se lembrar de ter estudado na escola e que durante a graduação participou de uma palestra sobre Educação Sexual e Sexualidade e que não pretende falar sobre o tema em sala de aula.

Estudante 1.4 -Daniela

Daniela tem 32 anos, nasceu em uma cidade de médio porte e realizou toda sua escolarização em escola pública. Os pais são casados. A família é composta pelo pai, mãe, irmão-casado, irmão-casado, Daniela e irmã-casada. Atualmente o pai afastado pelo INSS e possui o ensino fundamental incompleto, já trabalhou como servente de pedreiro e antes de se ser afastado do trabalho era dono de um bar. A mãe é dona de casa e possui o ensino fundamental incompleto. O irmão é possui nível superior, irmão técnico, Daniela cursando Pedagogia, irmã- técnica. Os avós paternos, o avô trabalhava em um sítio alfabetizado, mas não frequentou a escola e a avó do lar e não possuía instrução. Já s avós maternos a avó é era do lar e não possuía instrução e o avô trabalhava em um sítio. A estudante relata que o que incentivou a estudar foi o irmão mais velho, que sempre se destacou nos estudos e posteriormente realizou um curso em uma universidade pública.

Daniela declara que durante sua trajetória no ensino fundamental e médio raramente frequentava a biblioteca. E que sua rotina consistia em ir para a escola e para o trabalho. Ela também menciona que quando criança, raramente tinha brinquedos e que visitou um zoológico com uns amigos quando tinha 19 anos. Ela conta que nunca faltou material

escolar, e que a única exigência dos pais sobre os estudos era que ela e os irmãos concluíssem o ensino médio. Aos dezesseis anos ela trabalhou de atendente em uma sorveteria próxima de sua residência. Também durante esse período realizou um curso técnico em administração.

Aos dezoito anos saiu do trabalho de atendente da sorveteria e foi trabalhar em uma instituição onde atende crianças e adolescentes portadores de deficiência múltipla. Ela declara que esse trabalho a motivou em cursar Pedagogia. No entanto quando terminou o ensino médio prestou o vestibular para o curso de Biblioteconomia, mas não obteve êxito.

Aos 28 anos ouviu na radio sobre um cursinho pré-vestibular popular que era oferecido na cidade onde ela reside. Fez a inscrição e conseguiu uma vaga. Durante esse período trabalhava e frequentava o cursinho à noite. Após dois anos de cursinho conseguiu ingressar no curso de Pedagogia em uma universidade pública.

Ela declara que ingressar em uma universidade publica foi a maior conquista de sua vida.

Ela diz que no decorrer do curso teve muitas dificuldades com as leituras obrigatórias e com o vocabulário dos professores. Ela conta que só compreendia os textos após a explicação realizada na sala de aula pelos professores. Daniela relata que não usufruiu de tudo que a universidade oferece devido o trabalho diário e por chegar à universidade apenas no horário da aula, comenta que nunca utilizou a biblioteca da universidade e que ia às palestras apenas quando os professores liberavam no horário de aula.

Para ela ser professor é consiste em ter um “dom”. Ela afirma que a universidade influenciou nas suas decisões e que a tornou uma pessoa mais reflexiva, porque atualmente procura se informar sobre o que está acontecendo antes de expor alguma opinião.

Sua família frequenta regularmente a igreja católica. Ela relata que sua rotina consiste em ir ao trabalho e para a universidade e todos os fins de semana frequenta as missas.

Para a família estar em uma universidade é muito importante, mas que nunca foi uma exigência. Daniela conta que a mãe orgulha-se dela, por conseguir algo impossível.

Sobre Educação Sexual e Sexualidade ela relata que recebeu uma orientação da mãe quando teve sua primeira menstruação e nada mais e falar sobre sexo ou alguma coisa relacionada era um assunto proibido na casa. É um tema que nunca foi trabalhado do ensino básico e médio e que na universidade participou de uma palestra sobre Educação Sexual e Sexualidade, mas diz que não pretende falar sobre o tema em sala de aula.

Análise dos dados

Justifica-se a o breve roteiro de trajetória das entrevistadas para que haja a possibilidade de interpretações dissonantes daquelas aqui apresentadas, elevando assim o debate sobre as temáticas da sexualidade e as possibilidades da educação sexual. Por tratar-se de pesquisa empírica, busca-se a compreensão de uma realidade dada através da utilização anteriormente citada.

Os dados coletados apresentam em seus resultados o estabelecimento de regularidades e diferenças entre as variáveis: escolaridade dos pais e a educação sexual doméstica; e entre recebimento de educação sexual escolar e possibilidade de transmissão de conhecimentos de educação sexual enquanto futuras professoras.

A existência de um grupo (agentes 1, 2 composto por pais com maior escolaridade (pai, mãe ou ambos com nível superior) em oposição ao grupo (agentes 3 e 4) com pais com menor escolaridade (pai e mãe com escolaridade máxima no ensino médio) não representam, necessariamente, a formação de meras semelhanças entre os valores e as trajetórias sociais. O percurso escolar das agentes 1 e 2 foi todo realizado em estabelecimentos privados de ensino e das demais em estabelecimentos públicos de ensino. A agente 4 realizou curso pré-vestibular privado. A agente 1, única das estudantes no qual o pai possui nível superior, destoa do restante das entrevistadas por ter recebido educação sexual não apenas da mãe, como as agentes (2, 3 e 4), ainda que o pai demonstrasse apenas preocupação de cunho profilático com a sexualidade da filha.

Ainda que tratados de forma superficial ou enquanto preocupação moral das famílias, três famílias transmitiam alguma forma de educação sexual às filhas (1, 2, e 3). Por sua vez, outro grupo (agentes 3 e 4) apresenta a ausência do tema nas conversas familiares. Por sua vez, as agentes 2, 3 e 4 relatam não ter tido nenhuma forma de contato com a educação sexual na escola, valendo destacar a fala da agente 4, que diz que: “nunca nem ouvi falar [de educação sexual]”.

Quanto à intenção de aplicar conhecimentos de educação sexual em seus futuros prováveis alunos, são diversos os questionamentos sobre o porquê da intenção de evitar o assunto em sala de aula: a agente 1 demonstra dúvida em relação à possibilidade de trabalhar o tema com futuros alunos, assim como a agente 2 que diz não ter

conhecimentos suficientes; a agente 4 diz que não irá trabalhar com o tema; a agente 4 demonstra desconforto com o tema. Algumas questões foram feitas objetivando compreender o conhecimento e o entendimento das estudantes sobre os temas (homossexualidade, prostituição, gravidez precoce), assim como desvelar a existência de preconceitos implícitos ou das diferentes dificuldades em relação a um conjunto pequeno de temas que possam vir a ser trabalhados em sala de aula. A existência do que pode ser entendido como uma forma velada de preconceito ou, por outro lado, de desconhecimento sobre o tema (homossexualidade) estão presentes nas falas de três agentes (3 e 4). Em relação ao tema prostituição, as agentes (1 e 2) não fizeram julgamento de valor, dando ênfase as escolhas individuais, em oposição as opiniões emitidas pelas outras entrevistadas.

Constata-se que, enquanto regularidade, as agentes (1 e 2), provenientes da rede privada de ensino e com um dos pais com nível superior, demonstram não possuir desconforto em relação aos temas das questões. Por outro lado, as agentes com ausência de educação sexual doméstica demonstram dificuldades com os temas (agente 4) e respostas evasivas (agente 3). Cabe ressaltar que as agentes (3 e 4) têm uma visão bastante prolixa da sexualidade limitando ao sexo genital, relacionando com anatomia e fisiologia dos órgãos de reprodução, delegando a abordagem do tema aos futuros professores e excluindo qualquer possibilidade de falar sobre o tema com as crianças.

Conforme aponta Bozon (2004): “Assim como a adolescência, a educação sexual na juventude é uma invenção contemporânea” (p. 66). Para o autor, em alguns países com forte influência da Igreja Católica a educação “para a vida familiar é privilegiada, enquanto a educação sexual na escola é dificilmente aceita, para evitar que a sexualidade se torne autônoma em relação à instituição familiar e à moral religiosa (p. 67)”. Ao tratar a educação sexual em ambiente doméstico como algo privilegiado, ou seja, pertencente a poucos, entende-se que há diferentes formas de tratamento dado ao tema segundo a origem social, pois os não privilegiados não receberão esse conhecimento no ambiente escolar.

Sobre o recebimento de informações sobre sexualidade, Bozon e Heilborn (2006) apontam que:

Quanto mais alto o nível social, mais aumenta o recurso à família; em contrapartida, o fato de recorrer aos amigos e aos pares permanece qualitativamente estável, ou decresce levemente, se vamos dos setores populares aos setores mais privilegiados (BOZON; HEILBORN, 2006, p. 158-9).

Bozon (2004) acrescenta que:

O fato de ter sido a escola - e não a família - que se impôs como um dos lugares privilegiados da educação sexual não indica apenas um esforço para despersonalizar a transmissão entre gerações das questões da sexualidade. Ele talvez esteja ressaltando que parte das atitudes a serem questionadas tem origem, justamente, no meio familiar, ou em certos meios familiares. (BOZON, 2004, p. 67).

Assim, as diferentes formas de se lidar com a educação sexual no ambiente doméstico apresentam duas variáveis: a origem social e os aspectos religiosos e/ou morais.

Considerações finais

Buscou-se com este trabalho a compreensão da relação estabelecida por um grupo de universitárias do último semestre de um curso público de Pedagogia com a educação sexual nos âmbitos doméstico e escolar. Reconhece-se que, pelo pequeno conjunto de variáveis aqui utilizadas, as considerações realizadas estão limitadas à busca pelo entendimento de uma dada realidade com suas especificidades. Conforme aponta Bozon e Heilborn (2006), um conjunto vasto de variáveis (origem social, gênero, escolaridade da mãe, fontes de informação, etc.) influencia a forma de relacionamento com as temáticas da sexualidade e, nos casos abordados neste trabalho, conseqüentemente na educação sexual.

Ressalta-se a necessidade de novas análises para que sejam estabelecidas as relações devidas entre a origem e o trajeto social para que se constitua um conjunto de entendimentos além daqueles encontrados em um número pequeno de casos, como no presente estudo.

O presente trabalho buscou através da utilização do método praxiológico de Bourdieu, a minimização dos efeitos de uma provável violência simbólica na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistadas através da apresentação das questões por escrito para que elas tivessem liberdade na escolha do que gostariam ou não de responder, bem como da aceitação da necessidade do silêncio e da prolixidade. Ao término da entrevista, foi questionado se algo havia causado constrangimento e mais uma vez se as respostas poderiam ser utilizadas para fins acadêmicos e publicações. Em relação às precauções aqui tomadas, destaca-se: substituição dos nomes verdadeiros por nomes fictícios; caracterização superficial do local de origem; exclusão de fatos, locais ou pessoas que pudessem vir a identificar as agentes. Tais pontos devem ser ressaltados em uma pesquisa com temática ainda carente de entendimento e sujeita a tantas interpretações (morais, religiosas, ideológicas, etc.).

Finalizando, conclui-se que a prática da pesquisa com temáticas da sexualidade deve ser cercada das precauções apontadas e que o método praxiológico desenvolvido por Bourdieu (1983) apresenta-se por sua viabilidade na pesquisa de campo na relação com

agentes que aceitam, por motivos diversos, ceder informações pessoais a um agente estranho, ainda que formalmente apresentado enquanto pesquisador.

Referências

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu. Ortiz, R. (org.). São Paulo: Ática, 1983.

BOZON, M. Sociologia da sexualidade. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Bzon, M.; Heilborn, M. L. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: Heilborn, M.L; Aquino, E.M.L; Knauth, D; Bozon, M. (Orgs). O aprendizado da sexualidade: um estudo sobre reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M, e SILVA, L. B. da. Juventude e sexualidade. Brasília: UNESCO, Mec, Coordenação Nacional de SDT/Aids, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto Airton Senna, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza ...[et al.] Sexualidade, Família e Ethos religioso. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

Xirizal: estigmatização no cotidiano histórico de uma cidade do Amapá

Izelma de Souza COSTA¹
Andreza Marques de Castro LEÃO²

Para a promoção do presente trabalho de natureza histórico-descritiva, que visa discorrer sobre o xirizal. Para tanto serão apresentadas informações extraídas do relato oral de moradores voluntários e o estudo documental de fotografias que constituem parte da história de Laranjal do Jari, um município do Estado do Amapá, história essa que se estabeleceu de forma indissociável de um epíteto extremamente forte que embora oficialmente já esteja extinto, ainda persiste na memória, na crença considerável de parte da população do estado do Amapá. Fato que contribui negativamente para a rejeição e classificação das mulheres que residem nesta comunidade, assim como, para a classificação das mesmas como profissionais do sexo. Considerando que não há escritos sobre o tema em foco, o presente estudo busca debruçar-se sobre os relatos e nos registros de fotografias de maneira desvelar a estigmatização da referida cidade.

Contexto histórico

Laranjal do Jari é um dos 16 municípios do estado do Amapá, apresenta-se como o terceiro maior município populacional do estado do Amapá com 30.971,898 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010. Contudo, até 17 de Dezembro de 1987 Laranjal era um distrito do município de Mazagão, anteriormente a esta data era apenas um aglomerado de palafitas sobre a margem do Rio Jari com elevados índices de violência, tráfico de drogas e prostituição chamado de Beiradão.

Esta cidade originou-se do “desencantamento” de muitos imigrantes recrutados para o projeto Jari do milionário Daniel Ludwig que objetivava transforma-se no maior produtor de carne bovina, suína e de arroz do planeta. Além, do cultivo da Gemelina Arbórea para produzir celulose a ser exportada.

Em 1967, apoiado pelo movimento do nacionalismo brasileiro, Daniel Ludwig, iniciou seu projeto na Amazônia denominado ‘Companhia Jari Florestal e Agropecuária Ltda’, amplamente conhecido somente como projeto Jari. Para tanto, buscou aparato tecnológico e humano fora da região.

Do Japão vieram partes de uma fabrica de celulose montada sobre uma balsa que viajou 25 mil quilômetros em 53 dias, e de diversas regiões de Brasil vieram os trabalhadores atraídos pela possibilidade de emprego garantido. Considerando que, naquele momento, 1979, Daniel construiu no município de Almerim, estado do Pará, uma cidade para os trabalhadores de sua fabrica. Esta cidade recebeu o nome de Monte Dourado e foi planejada para atender todas as necessidades dos trabalhadores e de suas famílias, com escolas, hospitais, saneamento básico, alimentação, moradias, transporte

¹ Programa de pós-graduação em Educação Sexual. Faculdade de Ciências e letras de Araraquara-Unesp – CEP: 14800737. Izelma.costa@hotmail.com

² Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de pós-graduação em Educação sexual. Faculdade de Ciências e letras de Araraquara Unesp. CEP: 14800-901 – andrezaleão@fclar.unesp.br

terrestre, aéreo e aquático. Este fato chamou a atenção e interesse de muitos trabalhadores, que atraídos por expectativas duradouras de emprego e bem estar, logo optavam por ir morar em Monte Dourado. Contudo, as expectativas tornam-se frustradas para o empreendedor e para os trabalhadores. Uma vez que os cultivos agrícolas de Daniel Ludwig não se adaptaram aos solos amazônicos, restando, portanto somente a plantação para a produção de celulose.

Para a gama trabalhadores que chegava a Monte Dourado havia um tempo determinado para permanência na região já que os contratos de trabalho eram temporários e as moradia eram insuficientes para o inchaço populacional que se iniciava. Sem recursos financeiros para retornar as suas cidades de origem, um quantitativo elevado atravessou o Rio Jari que separa o distrito de Monte Dourado do lado paraense para o lado amapaense, mais precisamente, para margem esquerda do rio Jari. Contraditoriamente, enquanto do lado paraense havia uma cidade planejada para garantir a qualidade de vida de seus moradores, do lado amapaense havia apenas a margem do rio, desprovida de qualquer condição favorável ao acomodamento humano. Porém, os trabalhadores decidiram construir palafitas em cima do rio para torna-las suas residências. Mas essas residências, construídas normalmente no silêncio da madrugada, não apresentavam nenhum tipo de estrutura. Embora a falta de assistência mínima governamental ou privada persistisse, o número de palafitas só aumentava desordenadamente na região dia após dia.

Com o elevado número de pessoas morando nas palafitas, sem água encanada, sem energia elétrica, esgoto, com a locomoção humana somente em cima de pontes de madeira que funcionavam como ruas ou avenidas de uma cidade comum. E por situar-se na beira do Rio Jari este cenário recebeu a denominação de Beiradão, que por sua vez recebeu o título de maior favela fluvial do planeta. Neste contexto, uma das formas de muitas mulheres subsistirem era por meio da prostituição, especialmente nas boates. Porém, estas mulheres não eram chamadas diretamente de prostitutas. Mas sim de “mulher solteira”. De acordo com Vainfas, (1989), essa ideia de mulher solteira subtendida também como prostituta remonta desde os tempos do Brasil colônia, quando a fornicção com mulheres “solteiras” era permitido, visto que o sexo com elas assemelhavam-se ao praticado com meretrizes.

As mulheres “solteiras” trabalhavam e moravam nas boates. Entre as boates, danceterias, cabarés destacava-se o Bar do Flamengo, a Boate da Maria Senhora, o Labama, a Boate e danceteria da Pé de Bola, o Veteranos e o Bar da Maria e do Sacrifício.

Embora o Beiradão tenha evoluído para distrito e, depois para um município com estrutura melhor que na época de seu surgimento, ainda há resquícios muito fortes dos inúmeros prostíbulos que marcaram profundamente a cidade, especialmente uma rua oficialmente denominada Rua da Usina, embora conhecida e amplamente divulgada como xirizal. Xiri é um termo usado para se referir ao órgão genital feminino muito comum no estado do Maranhão e que fora levado ao Laranjal do Jari pelos incontáveis homens maranhenses imigrantes que usufruíam dos serviços ofertados pelas prostitutas, e com a observação do quantitativo excedente de mulheres dedicadas a esta profissão, especificamente, na área conhecida como Rua da Usina, estes homens apelidaram o lugar de xirizal, um lugar no qual são encontrados muitos xiris, em outras palavras, significa local onde há muita oferta de mulheres disponíveis para a prostituição.

Em todos os municípios do Estado do Amapá se conhece a “fama” da rua do Xirizal na cidade de Laranjal do Jari. Entretanto, não há escritos que abordem especificamente acerca desta terminologia, já que é um termo que constrange e estigmatiza os habitantes da rua e da cidade inteira, em particular, as mulheres visto que por causa desta marca de prostituição na cidade, muitas pessoas no estado do Amapá

julgam e generalizam o comportamento sexual de toda e qualquer laranjalense como muito “fogosa”, muito “danadinha”, ou, ainda, que todas estão vulneráveis a prostituição posto que todas carregam a marca de descendentes da prostituição.

Segundo Goffman (1988), o estigma é um atributo/ marca que torna o indivíduo diferente, sendo este atributo capaz de diminuí-lo ou de classifica-lo no meio social. Portanto, se pode afirmar que está é uma cidade estigmatizada por sua própria origem e que o termo xirizal é intrínseco à história de Laranjal do Jari.

A primeira boate que favoreceu a prostituição, no então Beiradão, se chamava o Bregão, em referencia ao estilo musical brega muito popular na região. Ela estava localizada à margem direita do Rio Jari, ou seja, no lado paraense, muito embora seus proprietários, funcionários e clientes residissem no Bairadão. Então, para melhor atender os seus clientes ela foi deslocada para o lado amapaense.

A partir da instalação do Bregão, várias outras boates foram criadas e concentradas muito próximas umas das outras, em um lugar chamado, desde aquele momento, até a atualidade, de Bairro das Malvinas. Este bairro recebeu esta denominação porque havia muita violência no interior das boates que conseqüentemente culminava em muitas mortes. Corpos sobre a água ao amanhecer, independente do dia da semana, era muito comum. E, em paralelo a vida dos habitantes do beiradão, o mundo observava uma guerra entre a Inglaterra e a Argentina pelas Ilhas Malvinas. Logo, os moradores associaram as mortes violentas que aconteciam nas boates de prostituição com as mortes decorrentes da guerra. Por isso, este nome foi dado bairro.

Com o aumento das famílias e agravos decorrentes do crescimento desordenado, o Beiradão foi desmembrado do Município de Mazagão e decretado município. Para gerir a nova cidade que surgia foi designado como prefeito o senhor Manuel da Conceição que iniciou o aterramento de partes da cidade. Paralelamente a estes eventos, a população reivindicava cada vez mais melhorias nos serviços públicos que deveriam ser ofertados. O então governador do Amapá, o militar comandante Annibal Barcelos decidiu construir uma mini usina que pudesse gerar, pela primeira vez, energia elétrica suficiente para suprir as necessidades da comunidade.

Assim, foi selecionada uma área um pouco mais afastada do aglomerado de casas para a construção da usina. Entretanto, alguns moradores logo perceberam a possibilidade de construir casas nas proximidades da sequência de postes que a fiação da energia elétrica criou. Logo, as boates que estavam concentradas em outra rua, a Avenida Beira Rio cujo apelido era xirizinho, uma vez que o movimento de prostituição era bem pequeno, transferiu-se para a Rua da usina. Deste modo, com o movimento bem maior está rua recebe então a nomenclatura de Xirizal. Essa concentração de boates e prostíbulos se deu em razão de um grande incêndio no Bairro das Malvinas que havia destruídos todas as boates e cabarés existentes anteriormente.

Figura 1: Atual ruínas da Usina elétrica que originou a rua do Xirizal



Fonte: Costa, 2015.

Assim, sendo a prostituição uma atividade extremamente rentável e muito atrativa para os proprietários e mulheres oriundas de vários estados brasileiros, principalmente do Pará, Ceará e Maranhão, avistaram a oportunidade de reativar os negócios distantes da polícia e dos olhares curiosos. Sendo assim, um número significativo de empreendimentos de comércio sexual, cigarro, bebidas, entre outros se instalou no lugar. A partir desse momento todos os prostíbulo foram se concentrando neste local cuja prostituição feminina predominava.

É interessante dizer que os clientes eram os trabalhadores da Jari Celulose, em sua maioria, homens solteiros que assinavam contratos temporários para ficarem em acampamentos montados no meio da floresta por aproximadamente três meses, cada acampamento possuía em média de 500 a 600 homens. Ao final desse período contratual, muitos deles recebiam seus salários, todos os benefícios que tivessem direito e passagens para retornar aos seus locais de origem. Todavia, de posse de seus salários o trajeto de muitos destes homens era em direção aos prostíbulo. Lá, usufruíam dos serviços prestados pelas prostitutas até esgotarem seus salários. Sem recursos para retornar as suas cidades eles reativavam seus contratos temporários e repetiam o ciclo, isto é, acampamento, salário e prostíbulo. Muitos destes homens decidiram se casar com mulheres que conheciam na prostituição e constituíam família. Então, estas novas famílias formadas se alojavam em caráter definitivo nas palafitas e passaram reconfigurar o cenário, colaborando, assim, para a formação da atual população de Laranjal do Jari.

Inúmeras catástrofes acometeram Laranjal do Jari, dentre elas três grandes incêndios e incontáveis enchentes. A cada sinistro ocorrido na cidade o poder público ofertou mudanças que implicaram em benefícios para a comunidade, como por exemplo, a retirada das famílias das margens do rio para terrenos em solo firme com casas adequadas a moradia humana, água potável, eletricidade, transporte público e aterramentos de áreas alagadas, embora na atualidade configure crime ambiental.

Em geral, os incêndios ocorrem porque as casas são de madeira, muito próximas e com instalações elétricas muito precárias. Logo, se um pequeno incêndio surgir, rapidamente torna-se incontrolável com graves consequências.

No incêndio de 2010 partes da rua Xirizal foram afetadas, algumas famílias realocadas em outros terrenos na cidade. A polícia militar instalou uma base de polícia comunitária para funcionar 24 horas e coibir a violência, o tráfico de drogas e a prostituição. O comércio sexual diminuiu significativamente possibilitando, assim, melhorias na qualidade de vida dos moradores da rua que não estão envolvidos com as atividades sexuais.

Outros transtornos foram e ainda são causados aos moradores desta rua pelas enchentes que ocorrem com certa frequência na região pelo fato da cidade está

localizada nas margens de um rio de grande porte e próximo a uma cachoeira. Figura 2: Retrata o início da enchente de 2014 na rua do xirizal.



Fonte: Doação de morador

Um desses aterramentos foi a área alagada da então Rua da Usina, que consolidou-se como uma rua propriamente dita e uma área em que praticamente todas as construções eram boates ou prostíbulos do final dos anos 80 até o meados da primeira década dos anos 2000.

Para que o comércio sexual funcionasse adequadamente as mulheres e moças muito jovens eram recrutadas em cidades do nordeste e, principalmente, no interior do Pará. Algumas chegavam por vontade própria, outras, no entanto, eram aliciadas pelo que hoje se entende como tráfico de pessoas, algo que já ocorria com muita frequência nas áreas de entorno aos grandes projetos para desenvolvimento e ocupação da Amazônia. Estas jovens vinham com promessas de empregos em restaurantes, nas casas das famílias abastadas de diretores e administradores dos empreendimentos, ou na própria instituição do projeto, neste caso na fábrica da Jari Celulose. Contudo, ao chegar ao fim da viagem seus documentos eram recolhidos por seus patrões sob a alegação de que elas já continham uma dívida advinda dos custos da viagem. Para sanar a dívida elas eram obrigadas a se prostituir para posteriormente retornar a sua cidade de origem. Porém, as dívidas sempre ficavam cada vez mais elevadas e impagáveis. Assim, as mulheres iam ficando na cidade, e se adaptando a realidade. Por necessidade de sobrevivência, para atrair recursos, entre outros aspectos, essas mulheres criavam e realizavam shows, strip-tease, imitavam artistas populares da época, entre outras criações artísticas. Figura 5: Exemplo de apresentações artísticas em meados da década de 1980 e início dos anos de 1990.



Fonte: Doação de moradora e ex-funcionária de uma das boates

Este momento da história de Laranjal do Jari situa-se no início da década de 80, período em que a doença sexualmente transmissível mais comum que circulava na sexualidade dos sujeitos da região era o Linfogranuloma Venéreo, muito conhecida como Mula. Causada pelo patógeno *Chlamydia Trachomatis* a doença causa elefantíase do pênis, escroto, vulva, inflamação e estreitamento do reto. Tal doença acometia os indivíduos com elevada frequência porque não havia nenhum tipo de prevenção. Normalmente, quando alguém apresentava os sintomas da mula ou de qualquer outra doença contraída sexualmente eram tratadas com antibióticos distribuídos nas boates, uma vez que ainda não existiam postos de saúde ou hospitais em Laranjal do Jari.

Vale apontar que após o reconhecimento do Beiradão como o município de Laranjal do Jari, algumas boates foram transformadas pelo prefeito em escolas. E dentre aquelas que localizavam-se nas proximidades da rua em questão, foi observado que no período noturno havia um elevado número de moças grávidas ou com seus filhos em carinhos ou mesmo no colo pelo corredor das escolas.

A partir de algumas indagações e algumas averiguações foi detectado que uma parcela significativa dessas alunas haviam prestado serviço sexual na Rua da usina ou em sua proximidades antes da maternidade. Por força da gravidez muitas abandonaram os estudos.

Uma das escolas situa-se na esquina da rua do xirizal, e com frequência as meninas após o fim das aulas destinavam-se a prostituição para obter algum tipo de favorecimento masculino.

Atualmente, a rua fica localizada no centro de Laranjal do Jari, possui em seu entorno partes alagadas com habitações de madeira interligadas entre si e com o solo de terra firme através de pontes de madeira. Há também escolas, posto de saúde, pequenos bares, cigarreiras, entre outros estabelecimentos comerciais.

No entanto, a prostituição persiste embora a maioria dos moradores, a polícia, e entidades oficiais afirmem que não exista o lugar ainda é alvo de muito preconceito. A cidade em si ficou muito marcada com os resquícios da prostituição, especialmente pela terminação Xirizal. Tendo em conta que ainda nos dias atuais, em qualquer cidade do Amapá ao se falar em Laranjal do Jari se faz uma relação direta com a prostituição feminina, estas características de marginalização convergem mais uma vez com os

escritos de Goffman, (1988), que afirma a existência de diversos tipos de estigmas dentre eles o tribal. No qual a discriminação se aplica há um grupo todo e não somente a um indivíduo.

Poucos moradores afirmam que ainda existe prostituição na rua do xirizal. Ela está diluída em largos espaços, uma vez que o movimento maior agora é um lugar chamado Passarela do Feijão, localizado nas proximidades da Rua da Usina. As imagens a seguir mostram a rua atualmente.

Figura 6: A: Pontes usadas para a locomoção de pessoas, B: Início da rua, C: Conjunto de habitações doadas pelo governo, D Final da rua, E: Escola próxima à rua, F: Parte não asfaltada da rua.



A

B



C

D

Fonte: Costa, 2015.

Considerações finais

Laranjal do Jari é uma cidade que se originou da desordem e do descontentamento de imigrantes com projeto Jari, cuja prostituição foi uma oportunidade para alguns e necessidade para outros. De um lado, pouquíssimos

beneficiados pelo comércio sexual do passado, atuando inclusive como personalidades políticas e usufruindo de prestígio e poder na cidade, além raros comerciantes bem sucedidos. Por outro lado, para muitas das mulheres que trabalhavam na prostituição naquele período ainda o que resta é a vida em palafitas nas margens do mesmo rio onde a cidade se originou. Ali, algumas contam suas memórias do “período de ouro” de suas vidas sem qualquer tipo de constrangimento porque embora a prostituição seja vista como algo negativo localmente, naquele momento da história era algo muito valorizado e rentável. Outras, porém, recusam-se a falar sobre o passado por serem casadas ou terem filhos e embora sejam cientes de que a comunidade sabe de sua vida anterior preferem o presente, já que são respeitadas e bem aceitas entre a população. Percebe-se claramente que está é uma comunidade tolerante a condição de vida das mulheres que em algum momento de suas vidas se envolveram com o sexo pago. Isto é, a mulher é aceita e respeitada no seu meio. Contudo, fora desse grupo social as mulheres são apontadas como fáceis ou mesmo subtendidas como aptas a prostituição. Esta suposta “pré-disposição” não condiz com a realidade. É fato que por ser uma região de fronteira, circunda por um empreendimento de grande porte, com permanente fluxo de pessoas, há sim casos de prostituição. No entanto, não abarca todas as mulheres da cidade, tampouco todas áreas da cidade.

O que fica claro nesta cidade é a força de um estigma assim como a dificuldade para mitigá-lo, considerando que mais de três décadas já se passaram e Laranjal do Jari vem passando por inúmeras modificações e melhorias, mas o termo Xirizal continua sendo uma marca indissociável da cidade.

Referências

GOFFMAN, Erving. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Editora: LTC, p .6, 7. Rio de Janeiro, 1988.

PINTO. Jefferson da Costa. Beiradão: História e encantos. 1.ed. Editora: Tarso, p.12,13. Macapá, AP, 2014.

VAINFAS, Ronaldo. Trópicos dos pecados: Moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Editora: Campus/Elsevier, p. 69. Rio de Janeiro, 1989.

WWW.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun160027 Acessado em 27 de agosto de 2015.
<http://selesnafes.com/2015/08/susto-incendio-destroi-casas-e-lojas-em-laranjal-do-jari/>
Acessado em 28 de Agosto de 2015.

Estigmas na sexualidade dos deficientes intelectuais

Karin Elizabeth KRÜGER¹

Vagner Sérgio CUSTODIO²

Maria Fernanda Sanchez MATURANA³

Natália Castelli BULZONI⁴

Fábio Luciano VIOLIN⁵

A sexualidade é um fator natural da vida de qualquer ser humano, entretanto a maioria das pessoas costumam ignorar que este aspecto necessita de atenção, especialmente em algumas fases da vida e para alguns grupos de pessoas.

Falar em educação sexual para jovens já é complicado e muitas vezes polêmico, pois não é aceito e encarado da mesma maneira por toda sociedade. Quando as pessoas olham com mais atenção um grupo de jovens com Deficiência Intelectual (DI), isso passa a ser um estigma, algo ainda mais complexo, pois a sociedade costuma ignorar e esconder tudo aquilo que ela não aceita ou com que simplesmente não quer lidar.

O modo preconceituoso com que a sociedade lida com a sexualidade de pessoas com deficiência tem a ver com a maneira pela qual, em geral, se tratam das diferenças em relação aos padrões definidores de normalidade. A deficiência e a doença sempre foram fenômenos associadas à dor, ao sofrimento e à morte, assim parece difícil diminuir o estigma de desvantagem social que pesa sobre essas pessoas.

Em alguns casos a deficiência pode até não ser visível e, à primeira vista, as pessoas que têm certas doenças ou déficits escapam do estigma imediato, mas embora os demais possam tratá-los como pessoas comuns e não-deficientes, o sentimento de diferença pode estar introjetado na própria identidade do sujeito, que se vê estigmatizado e menosprezado para as questões da vida social e afetiva. Assim, é possível que o preconceito seja algo que se desvela nas próprias convicções e crenças da pessoa com deficiência, de seus familiares e parceiros amorosos que, assim como os não-deficientes, reconhecem a relação entre sexualidade e deficiência como desviante a partir dos padrões sociais de normalidade e anormalidade (MAIA, 2010).

A sexualidade da pessoa com deficiência mental é inegável, pois, como atributo humano, ela é inerente a qualquer pessoa a despeito de limitações incapacitantes de cunho biológico, psicológico ou social. E ainda que o grau do retardo possa influenciar sobre a capacidade de manifestar e vivenciar vínculos afetivo-sexuais, a maior problemática do DI não está na sua condição biológica ou nos déficits intelectuais, mas sim na dificuldade da sociedade em lidar com a manifestação e com a educação sexual da pessoa DI. (DENARI, 1997; MAIA, 2001).

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar a importância do entendimento e aprofundamento no estudo da sexualidade da pessoa com deficiência mental, considerando a influência negativa do estigma e da repressão desse grupo. Para

¹ Pós-graduanda em Educação Sexual da UNESP

² Professor Dr. da graduação em Turismo e da pós-graduação em Educação Sexual da UNESP.

³ Graduanda de Turismo da UNESP.

⁴ Pós-graduanda em Educação Sexual da UNESP

⁵ Professor da graduação em Turismo da UNESP.

FCLAR, UNESP, 14801-902, Araraquara, SP, Brasil, karin.vieira@ig.com.br.

o que foi proposto, a pesquisa teve caráter qualitativo e se deu a partir de um ensaio acadêmico, no qual, foi baseado a partir de discussões teóricas inseridas na disciplina “Estigmas da sexualidade” na pós-graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, em conjunto com experiências práticas realizadas pela autora principal da pesquisa.

Nos anos de 2011 e 2012 a autora prestou consultoria e fez palestras para pais e colaboradores da instituição Apae, na cidade de Brasnorte no Mato Grosso, onde pode vivenciar na prática um pouco do que estes estudos revelam sobre a sexualidade dos deficientes intelectuais. Os profissionais que trabalham com estas crianças e adolescentes, tanto nas escolas regulares, dentro dos projetos de inclusão, quanto nas instituições especializadas, não recebem qualquer treinamento ou orientação prévia para lidar com questões relacionadas a sexualidades destes jovens.

Certa vez, uma cuidadora, ao se deparar com uma ereção prolongada de um adolescente e sem saber o que fazer, colocou-o no banho frio. Tanto o jovem quanto a cuidadora não receberam qualquer orientação, agindo geralmente pelo senso comum e com os recursos disponíveis no momento. Não existe o hábito de se conversar sobre assuntos relacionados à sexualidade. A maior queixa das colaboradoras, com relação aos meninos é como proceder quando existe uma ereção e quando estão se masturbando, e com relação às meninas é sobre a menstruação, se “podem namorar” e/ou com a possibilidade de um eventual abuso sexual.

Descrição do trabalho desenvolvido

As pessoas com deficiência mental não são respeitadas nos seus direitos fundamentais, encontrando-se aí, os direitos sexuais, e a adolescência é uma época privilegiada para se iniciar o movimento de garantia desses direitos. Nesta etapa do desenvolvimento, é importante a inserção em atividades que promovam maiores habilidades e competências, que resultarão na formação de indivíduos mais autônomos, com maior responsabilidade e possibilidades de escolhas, contribuindo para que o exercício da sexualidade se dê de forma mais satisfatória e protegida (BASTOS, 2005).

A grande maioria dos indivíduos com deficiência mental chega à puberdade, com a conseqüente maturação sexual, como os demais adolescentes sem deficiência. Entretanto, ainda vigora o senso comum de que as pessoas com deficiência mental não teriam esta etapa do seu desenvolvimento, pois as mudanças físicas não corresponderiam às psicossociais. Sendo assim, os jovens com deficiência mental raramente são ouvidos a respeito dos seus anseios, desejos, dúvidas e experiências em relação à vida afetiva e sexual.

Entre todas as modificações que se apresentam nesta etapa da vida, destacam-se aquelas relacionadas à sexualidade. Até então auto-erótica, a sexualidade sofre transformações do ponto de vista qualitativo, e os adolescentes com deficiência mental, na dependência do seu nível de comprometimento, assim como os que não têm deficiência, sentem-se estimulados a buscar satisfações amorosas e genitais. As modificações físicas próprias da puberdade acontecem naturalmente para a maioria das pessoas com deficiência mental (BASTOS, 2005).

Os adolescentes percebem a possibilidade de erotização e da obtenção de prazer pelo sexo. Mas alguns adolescentes com deficiência mental não sabem bem como lidar com estas novas sensações, podendo ser difícil o controle de seus impulsos sexuais. Assim como os adolescentes sem deficiência, muitas vezes eles descobrem a satisfação que a área genital pode lhes oferecer, através da masturbação. Entretanto, não raro, esta

é uma prática observada pelos adolescentes com deficiência sem que busquem a privacidade, o que pode gerar um grande desgaste emocional para a família. No entanto, na dependência do seu nível de comprometimento mental e, principalmente, de acordo com as orientações recebidas pelos familiares, muitos adolescentes apresentam a capacidade de exercer esta prática reservadamente (WALDMANet al., 1999). Torna-se, desta forma, evidente a importância de pesquisas que envolvam a temática exposta.

A literatura do acervo analisa que muitos pais e educadores, assim como outros setores da sociedade, negam a sexualidade dos adolescentes com deficiência mental. Muitos pais os consideram, pela sua inocência sexual, eternas crianças. Mas, existem outros que enfatizam um comportamento de exacerbação da sexualidade, que necessitaria de um controle por parte de seus responsáveis (MAIA, 2003). Não existe um reconhecimento dos direitos da manifestação da sexualidade das pessoas com deficiência mental, sendo lhes dadas poucas possibilidades de compreender as emoções despertadas por ela, e conseqüentemente, dificultando a exploração da sua curiosidade sexual (THARINGERet al., 1990).

Entrevistando pessoas que trabalham em serviços para adolescentes e jovens com deficiência mental, constataram que esses profissionais não receberam treinamento para lidar com as questões de sexualidade que surgiam, sendo as suas condutas ditadas por iniciativa própria, com a possibilidade de conseqüências inadequadas aos indivíduos, comprovando a experiência prática da autora na escola Apae do Mato Grosso e os estudos de Melo (2005), feitos no Nordeste Brasileiro expostos posteriormente neste ensaio.

A masturbação exagerada no indivíduo com deficiência mental, uma observação freqüente de pais e educadores, pode ser uma forma de chamar a atenção sobre si, ou simplesmente um modo de compensar uma existência insatisfatória ou mesmo expressar a dificuldade que alguns pais podem ter de dar limites aos filhos. E, a literatura demonstra que ao invés de enfrentar a situação, os pais geralmente preferem ignorar o assunto, seja pela dificuldade de lidar com o tema ou por acreditarem que falar sobre sexualidade pode estimular ainda mais as manifestações sexuais de seus filhos (MAIA, 2003).

No Brasil, apesar de existir “regras” descritas para que exista a educação sexual nas escolas, ela é na prática uma educação sexual informal, que ocorre nas salas e corredores escolares. De fato, presencia-se uma negligência nas classes regulares de ensino no que diz respeito a este tema, entretanto, não se pode desconsiderar o avanço que as propostas dos PCNs trazem com o arrefecimento de idéias “biologizantes” e moralistas, dando espaço à compreensão da sexualidade como fenômeno complexo e de uma educação sexual não diretiva, coletiva, sem caráter psicoterapêutico ou de aconselhamento, que tem como principais eixos de discussão o corpo, as relações de gênero e a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (DENARI, 2010)

No tocante à Educação Sexual de Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE), os Parâmetros tecem uma rápida consideração, abrindo exceção à possibilidade de intervenção individual e afirmando que alunos portadores de algumas deficiências podem eventualmente ter dificuldades de comunicação e de expressão da sexualidade e, por isso, exigir formas diferenciadas de orientação na escola, nos conteúdos e estratégias de abordagem. Dada a expressão singular da sexualidade em cada indivíduo, também os portadores de necessidades especiais merecem atenção diferenciada na escola, devendo ser acionadas assessorias de profissionais especializados se necessário (BRASIL, 1998, p. 300).

A Educação Sexual, pautada nos PCNs, para os portadores de necessidades especiais, fica limitada à clientela que tem possibilidade de frequentar salas regulares de ensino, e que,

portanto, não possui comprometimentos cognitivos graves e cujo ajustamento social é adequado a esse tipo de intervenção.

Melo (2005) relata os resultados de uma pesquisa já concluída junto a uma amostragem de professoras de escolas da rede estadual de ensino na cidade de Aracaju, onde seu principal objetivo era a análise dos conteúdos da forma de intervenção mais citada pelas professoras entrevistadas, nas conversas. Os relatos das professoras sobre suas “conversas” foram analisados com o objetivo de compreender melhor qual é o tipo de Educação Sexual que está sendo efetivada nas salas de aula freqüentadas por alunos deficientes mentais, assim como examinar as idéias que são sustentadas nos discursos em questão.

O estudo de Melo (2005) corrobora com as afirmações da literatura que trata da visão dos professores em relação à sexualidade desses alunos, classificando-a por vezes como descontrolada e sem limites, ou como ingênua ou inexistente. De acordo com Glat (1996, p. 15), “este estereótipo do DI como sexualmente agressivo, ou então assexuado, é uma extensão da visão popular do deficiente como ‘um ser demoníaco’ ou como ‘uma eterna criança’, respectivamente”.

Melo (2005) dividiu em dois grupos de professores, o primeiro consiste na concepção da sexualidade do Di como “infantilizada”, em que as professoras caracterizaram o comportamento sexual de seus alunos como “ingênuo/inocente” (6,3%) e “sem curiosidade” (1,2%) e “tardia” (1,2%). Aqui se vê traçado o perfil do DI como um ser assexuado, uma criança pura, um adolescente desprovido de desejos, alheio ao seu desenvolvimento físico e à descarga hormonal que seu corpo recebe, amadurecendo-o; fase que culmina na genitalização da libido.

O segundo grupo de categorias compreende a sexualidade do DI como “exacerbada”. Nele, encontram-se as seguintes categorias: “aguçada” (11,3%), “descontrolada” (10,1%), “precoce” (8,8%), “sem limite” (5,0%), “mais curiosos que o normal” (2,5%) e “despudorados” (1,2%), o perfil da sexualidade do DM corresponde a de um sujeito desprovido de sentimentos, cujo único objetivo é a sua satisfação sexual imediata a qualquer custo. São os sujeitos despudorados, descontrolados, cujo desejo pelo sexo é despertado antes do seu surgimento “ideal” e esperado.

Além disto, neste estudo, Melo (2005) percebe que a preocupação dos professores é impor limites a comportamentos afetivo-sexuais, o que parece, a princípio, uma atitude moralista, todavia, dentro deste contexto, os discursos das professoras tomam outro sentido. Se há uma pretensão e um movimento da sociedade em incluir crianças e adolescentes portadores de deficiência mental em um convívio mais abrangente em relação ao mundo que os cerca, isso só se dará a partir do momento em que esses sujeitos puderem partilhar dos mesmos códigos sociais que os não-deficientes.

É isto que as professoras tentam realizar em sala de aula. A preocupação das professoras não é de apenas proibir. Isto fica claro nos discursos delas, que evidenciam um despreparo para lidar com a questão da masturbação, pois não foi explicado ao aluno o porquê da proibição. O fato de realizar um esclarecimento sobre o porquê destes procedimentos ao aluno é imprescindível para que ele entenda que a masturbação é um ato natural, que pode ser praticado, mas não em todos os ambientes, evitando, que as outras pessoas se sintam ofendidas, bem como que o deficiente se torne o centro das atenções e curiosidades.

As práticas das professoras devem estar direcionadas à aceitação da diversidade de seus alunos, seja ela social, cognitiva ou até mesmo sexual. As inúmeras possibilidades na

vida afetiva do DI devem ser sempre levantadas e trabalhadas. Questões como o namoro, o “ficar”, as relações sexuais, o casamento, a homossexualidade, a gravidez e a contracepção devem ser trabalhados não só com os alunos, mas também com os pais, já que estes devem participar ativamente das discussões. Percebe-se que, uma formação contínua que desenvolva os conhecimentos e as competências necessárias ao andamento do trabalho de Educação Sexual é imprescindível para que tais objetivos sejam concretizados.

A grande maioria dos chamados DI no Brasil tem um comprometimento leve ou moderado, e outros aspectos sociais refletem no desenvolvimento psicossocial da pessoa com DI são, especialmente, a imagem corporal, a auto-estima, a manifestação da identidade e do papel sexual e ainda a vulnerabilidade à exploração sexual por terceiros (MAIA, 2001)

Resultados obtidos

O estudo realizado por Maia (2003) mostra que os jovens com deficiência mental têm noção da sua identidade sexual, isto é, se são homens e mulheres e ainda demonstram ter incorporado os papéis sexuais masculinos e femininos, o que contradiz a idéia de Gherpelli (1995) e Pinei (1999) de que as pessoas com deficiência mental têm dificuldade em adquirir uma identidade sexual e papéis sexuais coerentes com seu sexo biológico.

Além disto, os participantes também mostraram conhecimento dos órgãos sexuais masculinos e femininos, sabendo nomeá-los, mas sem identificar, adequadamente, suas funções. Quando se referiram à função desses órgãos, limitaram-se à de excreção, mas sem citar procriação ou mesmo de relação sexual.

Sobre os temas investigados, alguns relatos foram coerentes e bem relacionados às figuras (pranchas), como namoro, casamento, menstruação, relação sexual, gravidez, parto, amamentação. Ainda que os jovens não façam uma fala prolongada e articulada, mas se expressem com frases curtas e objetivas, nestas cenas ficou evidente que a maioria tem noção do conceito ao qual o tema se referia. (MAIA, 2003)

Em outros assuntos, no entanto, como masturbação, jogos sexuais infantis e abuso sexual, os relatos são mais gerais sem desenvolver, de fato, o tema apresentado. A hipótese é de que masturbação e jogos sexuais infantis são experiências que fazem parte do desenvolvimento da sexualidade, mas que são vigiadas e 'proibidas', especialmente para os deficientes, o que dificultaria uma explicação mais objetiva por parte deles sobre o assunto. Por outro lado, namoro, casamento, relação sexual, gravidez, parto e amamentação são temas mais comentados, divulgados e propagados na mídia, na sociedade, na família e desse modo tornam-se acessíveis à formação de um conceito, o que não acontece nos demais (MAIA, 2003).

Pode-se constatar que em contexto escolar são fornecidas algumas informações sobre educação sexual, embora de forma incipiente, mas no contexto familiar predomina uma atitude de silêncio. Torna-se então, necessário e urgente a criação de programas de educação sexual para estes alunos que frequentem um currículo específico individual. Pelo diálogo que foi estabelecido com estes jovens consegue-se perceber que estes têm plena capacidade para participarem de programa de educação sexual.

Para que a pessoa com deficiência mental aprenda a lidar com a sua sexualidade, de forma adequada e responsável, faz-se necessária a criação e implementação de programas de educação sexual, em contexto escolar, adequados às suas características, necessidades e condições de vida. A grande diferença da sexualidade entre pessoas, com ou sem

deficiência mental, decorre da diferença de condições cognitivas e adaptativas que determinam a capacidade do indivíduo para assimilar, compreender e elaborar códigos para o ajustamento social e emocional do seu comportamento sexual.

Os aspectos relacionados com a sexualidade na deficiência mental trazem preocupações aos pais e à sociedade sendo, frequentemente, traduzidas por atitudes repressivas e discriminatórias, que impedem um desenvolvimento mais pleno do indivíduo. As pessoas com deficiência mental têm dificuldade em ascender a contextos normalizados: vivem segregadas, em isolamento familiar ou institucional, sendo afastadas de outros grupos sociais. O que para a família e para a escola pode representar proteção, para os deficientes que ficam privados do contato social, cria uma dificuldade acrescida no processo de crescimento interpessoal, impedindo uma correta socialização, no sentido de compreender o que é um comportamento socialmente adequado. Como não têm a oportunidade de relacionarem-se com os pares em situações normalizadas, as condições de socialização e, sobretudo, no aspecto psicossocial, são carências.

Verifica-se, igualmente, uma ausência de espaços e tempos privados, íntimos, nos quais o DI possa ter determinadas condutas sexuais, auto eróticas ou relações com outras pessoas. As pessoas com deficiência mental raramente têm momentos de privacidade: são sempre acompanhadas, vigiadas o que torna difícil a construção e a compreensão do sentido dos conceitos de público e privado. Outra situação que condiciona a vivência da sexualidade destas pessoas é a negação de uma educação sexual. Devido a preconceitos e medos, pais e professores não informam adequadamente as pessoas com deficiência mental sobre este tema, recebendo estes, unicamente, mensagens negativas sobre a sexualidade.

Considerações finais

Conclui-se que, a solução para esta problemática está na orientação e educação sexual, unindo pais e familiares, educadores e os deficientes intelectuais, só assim será possível desmistificar e quebrar o estigma da sexualidade destes deficientes. Quando as pessoas conseguem perceber a influência negativa do estigma, dos mitos e dos tabus que estão presentes na prática pedagógica e na vivência social ou familiar, será o primeiro passo rumo à educação e a socialização destes adolescentes. A partir daí, precisa-se investigar quais são os conhecimentos, as necessidades e sentimentos das pessoas envolvidas nesta problemática.

O estudo deste tema permitiu-nos indicar outros caminhos e quais os recursos necessários para que se comece a escutar o que as pessoas com deficiência têm a dizer sobre a sua sexualidade: as suas experiências, os seus desejos e as suas necessidades. Apesar de continuarem a existir muitas barreiras para a expressão sexual destas pessoas, é encorajador saber que este assunto é cada vez mais discutido. Mas, ainda há muito a fazer, são necessárias que a sociedade crie, para as pessoas com deficiência, condições efetivas para a vivência saudável da sua sexualidade.

Referências

BASTOS, O.M.; Deslandes, S. **Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica**. Ciência e Saúde Coletiva, v.10, n.2, p. 389-97, 2005.

DENARI, F. E. **Adolescência, Afetividade, Sexualidade e Deficiência Intelectual: O Direito ao Ser /Estar.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, capa V5, Nº1, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

MAIA, A.C.B; Camossa D. A. **Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias.** Paidéia,12(24),205-214 2003.

MAIA, A. C. B.; Ribeiro, P. R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília,16(2) p. 159-176, 2010.

MELO, M. R., **A sexualidade de estudantes deficientes mentais: experiências de professoras do ensino fundamental em Sergipe.** (Este artigo é parte da dissertação de mestrado do autor, intitulada Educação sexual de deficientes mentais: experiências de professoras do ensino fundamental em Aracaju, defendida junto ao Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe em 30 de julho de 2004 e disponível, em versão integral, no site <http://www.biblioteca.ufs.br/>.) Aracajú, 2005.

A música na sala de aula: trabalhando na educação básica seus pontos positivos e negativos, refletindo a respeito da sexualidade.

Karina Nonato Fernandes ¹

Fábio Tadeu Reina ²

Valéria M. N. F. Mokwa ³

A música auxilia o aprendizado de maneira lúdica e espontânea e o educador que utiliza deste recurso encontra diversos caminhos para a construção do saber. Pode-se incluir a música em qualquer que seja o tema trabalhado em sala de aula, mas ainda percebe-se que a maioria dos professores apresenta dificuldades de incluir essa ferramenta em sua prática pedagógica alegando ausência do dom musical; ou por não atribuir a esse instrumento contribuições nas apresentações dos conteúdos e na aprendizagem do educando.

A educação devido o seu papel socializador auxilia e possibilita o desenvolvimento do aluno devido sua particularidade de promover a integração e participação do educando no grupo social, visando o progresso do mesmo. A música utilizada na educação é um subsídio de grande importância, propicia à aprendizagem a formação do desenvolvimento cognitivo do educando, promove inúmeros benefícios na formação do ser humano, considerando os aspectos biopsicossociais como lembra Costa e Valle (1969 p. 13): “A música é excelente recurso para auxiliar o desenvolvimento da criança [...] além de levar ao desenvolvimento geral, auxilia particularmente a coordenação motora, a acuidade auditiva, a acuidade visual, a memória, a atenção, entre outras”.

Com a intenção de mostrar aspectos considerados fundamentais e importantes na formação docente, pois irá participar diretamente da formação da criança e no seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo, o presente artigo buscou apreender acerca da música que precede a educação formal e está em toda a formação do desenvolvimento humano desde sua concepção, inclusive na formação docente, que é um ser social que está em conexão com os possíveis caminhos que a música possa desenvolver na sala de aula. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica para fundamentar esse trabalho, bem como baseando-se em práticas discursivas realizada pelos autores em diferentes grupos sociais, a respeito da temática em voga.

CONCEITUANDO A MÚSICA E SEUS ASPECTOS GERAIS

¹ (karinamusicoterapeuta@yahoo.com.br) Musicoterapeuta graduada pela Universidade de Ribeirão Preto – SP (UNAERP) Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Sexual na Faculdade de Ciências e Letras (UNESP-Araraquara); Eixo temático 4: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

² (ftreina@hotmail.com) Docente do Mestrado Profissional em Educação Sexual na Faculdade de Ciências e Letras (UNESP-Araraquara); Eixo temático 4: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

³ (valeriamokwa@gmail.com) Membro efetivo do Núcleo de estudos da Sexualidade (NUSEX-UNESP-Araraquara); Eixo temático 4: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.

Para entender como deve ocorrer a aplicação da música no universo escolar, primeiramente é preciso conhecer a diferença que há entre musicalização, musicalidade e educação musical.

MUSICALIDADE: É a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Revela-se, muitas vezes, na infância e independe de formação acadêmica;

MUSICALIZAÇÃO: Processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica, podendo ocorrer intuitivamente ou por intermédio de orientação. Intuitiva ou formal, a musicalização não significa necessariamente o ato de compor, cantar ou tocar um instrumento, também não requer conhecimento de teoria musical. É, portanto, um conhecimento que tão mais profundo será quanto maior for à convivência experimental com a música;

EDUCAÇÃO MUSICAL: É a educação formal da música realizada por um profissional capacitado, incluindo os elementos da música e a criatividade, permitindo que a criança tenha o conhecimento dos conceitos básicos da música e como aplicá-los de forma organizada ou não, para o fazer musical em suas várias possibilidades.

Então o que é música? **A música tal como o homem conhece há tempos e nos é apresentada desde a tenra idade é composta por som e ritmo. Segundo Mário de Andrade (1987) in MILLECO (2001, p.5):**

os elementos formais da música, o Som e o Ritmo, são tão velhos como o homem, por estarem presentes nele mesmo, nos movimentos do coração, no simples ato de respirar, no caminhar, nas mãos que percutem e na voz que produz o som. Quando o homem se percebe como um instrumento, como um corpo sonoro, e descobre que estes sons podem ser organizados, nasce a música. Começa, ele, então, a manejá-los, combiná-los, convertendo-os em matéria nova, em um fantástico veículo expressivo.

A música, assim como nosso organismo é composta de elementos que a organizam de forma que possamos ter uma audição prazerosa do som. Através da combinação dos elementos musicais, como a dinâmica, pulsação, intensidade, entre outros, temos diversas músicas e estilos musicais.

Para Murray Schafer (1991, p.13) que consagrou a expressão (*soundscape*) “paisagem sonora”, diria que hoje em dia, temos muitos sons que estão diretamente ligados ao nosso cotidiano, como o tráfego, rádios, celulares, entre outras tantas sonoridades que nosso cérebro seria incapaz de captar e digerir. O que fica, então, dessa paisagem sonora para as crianças? Como elas recebem e desenvolvem essa paisagem sonora dentro de si?

É preciso estar atento para as sonoridades que cada criança traz para sala de aula, através das brincadeiras, falas, canto, ambiente sonoro que ela está inserida, de forma que possamos contextualizar essas expressões e transformar em brincadeiras musicais que despertam vários aspectos biopsicossociais, como a lateralidade, a fala, a coordenação motora, além do momento lúdico que traz a criatividade e espontaneidade de cada criança.

WILLEMS (1970, p.7, 8) confirma esse conceito ao afirmar que:

a música é considerada um fator importante da formação da personalidade humana; não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável

ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento.

Para delimitar melhor a importância da música na escola, tem-se como base o que está escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Arte, 1997, p.55):

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

Pode-se considerar que música é toda sonoridade trazida pelas crianças em sala de aula como forma criativa através do seu corpo, de sons do ambiente em que vive dos instrumentos musicais e músicas gravadas, de acordo com o contexto de cada época e cultura que esta encontra inserida e a escola tem importante papel de estimular a criança e seu desenvolvimento explorando, valorizando e contextualizando seus conhecimentos musicais.

No livro "Música na Educação Infantil" (2003), Teca Alencar de Brito ressalta que o fazer musical ocorre "por meio de dois eixos - a criação e a reprodução - que garantem três possibilidades de ação: a interpretação, a improvisação e a composição".

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi precursor da ideia da música na sala de aula que atualmente com a [Lei nº 11.769](#) em agosto de 2008, volta ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Mas a lei não é clara quanto ao profissional que pode aplicar essa educação musical, ficando a mercê de cada instituição em treinar ou contratar um profissional que tenha a capacidade de colocar a música e seus vários aspectos, o que culmina geralmente na utilização da música de forma apenas recreativa.

Daí, esperarmos que a "música na escola" tão reivindicada, não se confunda com um fazer musical pedagogicamente, descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com "história da música" ou outras estórias de nomes e datas. (ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, 2012, p.44).

Precisa-se sim, da música na escola. Mas, faz-se mister que ela seja com qualidade de ensino, que deva ser realizada por profissionais qualificados e com conteúdos que realmente, despertem as faculdades perceptivas, sócio-interativas, emocionais, críticas e reflexivas dos alunos.

A sociedade e seus hábitos: as influências da música

A música acompanha cada homem desde antes de seu nascimento até o momento em que morre. É utilizada como elemento de expressão individual e coletiva e se insere em quase todas as atividades do homem (BENEZON, 1988).

Existem sons que estão dentro de cada ser humano como, por exemplo, a respiração, batimentos cardíacos, sons intestinais, e nos acompanham por toda vida, além dos sons gravados em nós desde a gestação, como a voz da mãe, do pai, entre outros.

Combinar esses internos com os sons que estão redor pode tornar-se música, como diz Schafer (1991) que a música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida, para tanto, antes de combiná-los, é necessário percebê-los para depois organizá-los.

Portanto, não há regras para a música e sua composição, a combinação dos elementos musicais está aberta para a criação e organização conforme a percepção sonora de cada um e como a interpreta e sente sua música como melhor lhe convém.

Na atualidade, nos depara-se cada vez mais com sons tecnológicos e que, trazem para perto das informações e desenvolvimento global.

Cada sociedade traz sua marca sonora, sua identidade que indica sua forma de vida, seus costumes e hábitos, assim como confirma SCHAFFER (2011):

O termo marca sonora deriva de marco e se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar. (p. 27)

Para tanto, é necessário trazer à tona essa percepção sonora ambiental em que atual, para que se entenda melhor esse universo sonoro identificando os pontos positivos e negativos, incluindo sempre momentos mais prazerosos, no que se refere aos sons cotidianos.

É importante que a criança possa apropriar-se dos sons que a cerca, construindo uma paisagem sonora mais agradável e menos agressiva, principalmente para quem está situado dentro dos grandes centros urbanos, onde cada vez mais temos uma poluição sonora, com ruídos que podem ter consequências muito graves no futuro de cada ser humano.

Mesmo que genericamente, de alguma forma, todos sabem que a música tem o poder de relaxamento, evoca emoções, libera endorfinas e traduz diretamente, momentos que marcaram nossas vidas.

De acordo com o neurocientista Mauro Muszkat, ele refere que:

Há uma especialização hemisférica para a música, no sentido do predomínio do lado direito para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres (nas áreas temporais e frontais). (ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, 2012, p.68).

É fato que a música representa muitas classes sociais. No Brasil, a influência dos negros, dos europeus e índios, trouxe uma forte diversidade cultural e musical. Hoje em dia, isso se traduz em misturas como samba-rock, sertanejo universitário e até mesmo, o funk, que teve modificações ao longo dos tempos.

Coelho e Favaretto (2010) destacam o funk como gênero musical nascido nos Estados Unidos, por músicos negros, na década de 1960, tendo como um grande cantor e compositor, James Brown.

Porque tantas modificações, ao longo dos tempos, dentro do mesmo gênero musical?

Não se pode esquecer a influência dos veículos de comunicações e o capital como geração de mais capital, a onda da massificação para obter lucros indiscriminados.

O fato é que temos uma violência simbólica (BOURDIEU, 1997), ou seja, é uma guerra unilateral, a mídia atacando a sociedade, as crianças, com os modismos, os produtos, os brinquedos, o sonho do ter, do possuir, de ser feliz ao comprar o lançamento deste ou daquele brinquedo, saber cantar e dançar essa ou aquela música que toca nos programas de auditório. É a busca do ser humano pelo pertencimento do seu grupo ou realidade social que está inserido.

Cabe, então, aos educadores, revelar o que está por traz das propagandas, dos programas de televisão, dos produtos oferecidos pela mídia, das letras das músicas mais impostas nos meios de comunicação, como forma de proteção das crianças que apenas estão nesse meio, que induz ao consumo desenfreado e sem a mínima consciência dessa forma de violência.

Com tantas influencias que a música abarca, não se pode deixar de entrar nas questões da sexualidade que na atualidade através das músicas como o funk, o sertanejo universitário, trazem à tona essa sexualidade desde a infância, principalmente pelos veículos de comunicação.

A partir do momento em que uma mulher engravida, inicia-se uma Educação Sexual com a ansiedade em distinguir o nosso sexo, a princípio. Após essa definição, cria-se um mundo das possibilidades como o nome a ser dado, a cor do quarto, a aparência, enfim, uma nova vida já previamente, definida, ou melhor, dizendo, heteronormativamente definida.

Há modelos pré-estabelecidos de decoração para meninas e para meninos. As cores, os temas dos desenhos animados, os brinquedos, a forma como educar cada gênero, a princesa e o “macho garanhão”, ainda se perpetua no nosso século.

A Educação Sexual está arraigada nos padrões impostos pela sociedade, como um legado histórico, segundo Bourdieu, (2007) “O *habitus*, produto de uma aquisição histórica, é o que permite a apropriação do legado histórico”. (p. 185)

Bourdieu esclarece que:

O herdeiro herdado, apropriado à herança, não tem necessidade de *querer*, isto é, de deliberar, escolher e decidir conscientemente, para fazer o que é apropriado, o que convém aos interesses da herança, de sua conservação e de sua ampliação. A rigor, ele pode nem saber o que faz ou que diz e, não obstante, acabar fazendo ou dizendo exatamente conforme as exigências de perpetuação da herança. (2007. p. 185-186).

Bourdieu nos ressalta o quanto a sociedade é influenciada pela educação familiar, que é influenciada pela sociedade, e essa influenciada, ou melhor, dizendo, gerenciada pela classe dominante, de acordo com a hierarquia social vigente e o capitalismo.

Para tanto, de acordo com essas considerações, a Educação Sexual informal, familiar, social, induz a uma Educação Sexual heterossexual, em que a menina usa vestido rosa e o menino calça azul, e alguma situação adversa é rapidamente reprimida e abafada. É o corpo socializado, moldado, direcionado para padrões de comportamentos de acordo com o gênero ao qual pertence.

Entram em vigor, as condições de existência, ou seja, o estilo de vida que o indivíduo terá como verdade, como parte integradora da sociedade e do seu pertencimento, é o capital cultural, o capital simbólico, o capital legítimo. Enfim, tudo o que é passado como verdade através do núcleo familiar e social.

Tudo tende a parecer natural, dentro das normas e dos padrões socialmente aceitos, como podemos perceber em Bourdieu (2011):

Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos dos *habitus* que, percebidos em suas relações mútuas segundo os esquemas dos *habitus*, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como “distintos”, “vulgares”, etc. A dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva. (p. 164).

Estes padrões de comportamentos, estilos de vidas, em relação à educação sexual informal, estão tão arraigados que quando se pergunta a respeito de como é trabalhada a educação sexual na escola, as professoras não conseguem responder objetivamente. Parece que há um bloqueio ao falar sobre sexo e sexualidade, e como ainda falta informação e preparo. Elas preferem reproduzir o cotidiano e o hábito social, o que é aceito e o que todos pregam como verdade.

E dentro da sala de aula, como se processa a educação sexual que é trazida pela criança, a partir desses modelos pré-estabelecidos? Será que os docentes estão preparados para essa temática?

Werebe (1981, p. 107) diz que:

O fato de que o professor não tenha consciência dessa influência sobre a vida sexual dos alunos é grave, pois a ação que desempenha fica de certa forma fora de seu controle. Por sua vez, o aluno também não tem a consciência dessa influência e, por isso, não se “prepara” para recebê-la e não pode enfrentá-la diretamente.

A qualidade de ensino é vista, apenas, pelo lado do conteúdo das ciências, sendo esquecido o conteúdo das emoções, e a música e a sexualidade traz a tona essas emoções que não são relevantes para a sociedade na infância, porém, que influenciam as mesmas e podem trazer consequências futuras em decisões de sua vida adulta, como por exemplo, quando as crianças cantam e dançam músicas que incentivam o sexo e possivelmente seu interesse cada vez mais antecipado e com isso a iniciação sexual cada vez mais cedo.

Além disso, o meio em que habitam, influencia nessas emoções, o capital social, cultural herdado de cada criança, vai de encontro com sua aprendizagem e certamente, com a formação de seus pensamentos e atitudes.

Quantas crianças conseguem participar de shows infantis, teatros, visitarem museus? Mas o funk, a todo instante ouve-se na mídia e dita um modelo de machismo inculcado nas letras e nas danças, reproduzindo a mulher objeto que é construída historicamente desde da nossa colonização.

Isso massifica e coloca a realidade dessa criança, que constrói uma identidade sexual machista e capitalista.

Bourdieu, então, nos explica que:

Quando os poderes estão desigualmente distribuídos, em vez de se mostrar como um universo de possíveis igualmente acessíveis a todo o sujeito possível-postos a ocupar, estudos a fazer, mercados a conquistar, bens a consumir, propriedade a trocar, etc., o mundo econômico e social se apresenta como universo balizado, semeado por injunções e proibições, por signos de apropriação e exclusão, por sentidos obrigatórios ou barreiras intransponíveis, numa palavra, profundamente diferenciado, sobretudo conforme o grau em que propõe oportunidades estáveis e de molde a favorecer e a preencher expectativas estáveis. Sob suas diferentes espécies, o capital é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro; garante a alguns o monopólio de certos possíveis que, no entanto, encontram-se oficialmente garantidos a todos (como o direito à educação). (2007, p. 275).

As igualdades não são para todos. As frações de classe são distintas e cada um luta com as armas que tem. Teremos sempre os distanciamentos das possibilidades de ascensão econômica, mas ainda pior, o distanciamento da ascensão cultural, pois a massa se rende aos domínios da mídia e das políticas, ainda, nos tempos de hoje, do “Pão e do “Circo”, cada vez mais, com espetáculos e programas televisivos que estipulam a música, a moda, o comportamento, como os programas de reality show e os espetáculos de arrecadação monetárias para os menos favorecidos (Criança Esperança, Teleton, etc), e ainda, com a participação da classe artística que empobrece nossa música brasileira, tanto na qualidade musical quanto na qualidade semântica das canções.

Portanto, trazer para a sala de aula, desde a tenra infância até a formação profissional, a Educação Musical e a Educação Sexual, é de extrema importância para que possamos trazer a qualidade de ensino, de cultura, de consciência para a formação de cidadãos, que seja de qualquer classe social, possa ter alguma condição de estar inserido em contextos que são privilégio de poucos.

Considerações finais

Na busca de compreender a influência da música nos meios sociais, principalmente na escola, esse artigo contemplou autores que referenciam a importância da música para o desenvolvimento da criança, principalmente dentro da sala de aula, no entanto, refletiu sobre aspectos, que na atualidade, influenciam sobremaneira essas crianças na questão da sexualidade, através de músicas que estão impressas como marca social.

Pensando no professor, e na sua formação pessoal e profissional, não se pode esquecer que este ainda, é um ser social, que carrega a herança cultural advindo da

sociedade e de seu meio, o que culmina a influenciar na sua prática pedagógica. Nesse sentido são importantes os cursos de formação que propõe espaços para refletir a música e a sexualidade no contexto escolar.

Percebemos cada vez a influência da sexualidade através da música, o que nos incita a busca de reflexões a respeito de nossos valores e atuação profissional, para que a criança possa ter seu desenvolvimento de uma forma geral com base na reflexão, construção crítica e reflexiva acerca dessas temáticas aqui propostas.

Referências

ALMEIDA, M. Berenice de, PUCCI, Magda Dourado. Outras terras, outros sons. São Paulo: Callis, 2002.

ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES. **A música na escola**. São Paulo – 2012

ISBN: 978-85-61020-01-9

BOURDIEU, P.: **Sociologia**. Organizador da coletânea Renata Ortiz. Ed. Ática - São Paulo, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Ortiz, R. (org.) Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand Brasil S.A. – Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. 1930-B778s **Sobre a televisão** /Pierre Bourdieu; tradução, Maria Lúcia Machado. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner - 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160p.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2ª ed. - Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf >

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. **Batuque Batuta: música na escola, 5º ano**. São

Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, Níobe Marques da e Valle, Edna Almeida Del. Música na Escola Primária, p. 9, 12-14, 17-18, 20, 21e 23, 1969.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. A vontade de saber.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal,1988. 152p. Vol. 1.

LACERDA, Osvaldo - **Compendio de Teoria Elementar da Música.** Ricordi

Brasileira S.A., São Paulo, 1961

MILLECCO Filho, Luís Antônio. **Musicoterapia, cantos e canções.** Rio de Janeiro:

Enelivros, 2001.

RUUD, Even (org.). **Música e saúde.** São Paulo: Summus, 1990.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora Universidade

Estadual Paulista, 1991.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma experiência pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. 382p.:il.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical.** Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

WEREBE, M. J.G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981.

“A quebra do espelho”: sexualidade e identidade em Hamlet.¹

Leny Andre PIMENTA²
Maria Regina MOMESSO³
Mauro MEIRELLES⁴

Sabe-se que é por meio da linguagem que o sujeito aparece e se constitui em suas relações com o mundo e com o outro. Assim, nos propomos tomar a/da palavra como estância, re/veladora do campo simbólico, universo discursivo por onde reverberam as mais diversas práticas discursivas, abrir vazios e pelas fendas emergir, escorregar, fluir outras tantas num constante entre/textecer de sentidos, a fim de provocar alguns clamores de interpretações. Para a Psicanálise e a Análise do Discurso, os sentidos são construídos de uma forma singular, na relação com o outro e com seu ambiente e, para isto, o sujeito tem que apropriar-se do campo da linguagem, principalmente pela fala (palavra)⁵.

Como o mito, a narrativa de histórias não surgiu como mero entretenimento dos grupos humanos mais antigos, mas como forma criativa de se explicarem os fenômenos da natureza, de se desenvolverem as potencialidades humanas e de capacitar o homem para intervir na realidade e transformá-la. O corpus, para este artigo, foi constituído a partir da análise de três cenas de um curta de animação intitulado “To be or not to be” de Hamlet no suporte digital YouTube⁶: <http://www.youtube.com/watch?v=VjpNMJ4bXMA>. A reflexão sustenta-se na Análise do Discurso de “linha” francesa e na Psicanálise lacaniana, em que os postulados se ocupam da determinação histórica dos processos de significação, ao considerar que os sentidos são construídos de forma singular, na relação com o outro e em seu ambiente e, para isso, o sujeito tem que se apropriar do campo da linguagem.

Identidade e Sexualidade – Formações Imaginárias e Práticas Discursivas

¹ Pesquisa realizada com o apoio do Edital 038/2010 da CAPES/INEP/OBEDUC e do Edital Universal n. 14/2014 do CNPq.

² Mestre em Linguística pela Universidade de Franca. Diretora do Colégio Monteiro Lobato COC em Franca-SP e Pesquisadora do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP, CTI-FEB, Bauru, SP. Contato: leny@cocfranca.com.br [Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.](#)

³ Doutora em Linguística e Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais. Professora do CTI-UNESP e do Mestrado em Educação Sexual da UNESP de Araraquara (UNESP) – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: regina.momesso@feb.unesp.br. [Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.](#)

⁴ Doutor em Antropologia Social e Mestre em Educação. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle)– CEP: 92010-000 – Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: mauromeirelles@icloud.com. [Eixo Temático 04: Educação Sexual, Sexualidade e Gênero.](#)

⁵ Lacan (1979, 64), nos alerta: “A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos [...]”.

⁶ Este artigo compõe-se de parte da dissertação de Mestrado em Linguística sob o título de: “A DÚVIDA HAMLETIANA NAS MALHAS HÍBRIDAS DO YOUTUBE: práticas de leitura, identidade e sujeito, (UNIFRAN-2014).

Sabe-se que a sexualidade tem sido problematizada, ao longo da história, por meio da literatura e das reflexões que se inscrevem em diferentes linguagens culturais, a partir das diversas práticas e discursos circulantes, em que se produzem possibilidades de subjetivação. Em suas considerações, SILVA (1994, p. 42-43), afirma que Foucault vai estudar historicamente a sexualidade do ponto de vista da experiência, não estuda as ideias nem os comportamentos, diz o autor, (...) mas, algo que pode ser separado analiticamente de ambos e que, ao mesmo tempo, os torna possíveis: a experiência de si. É, em suma, a história da "subjetividade", se entendermos esta palavra como a maneira em que o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade onde ela é em relação a si mesmo.

Em relação às representações das cenas de Hamlet, podemos fazer uma comparação com a análise discursiva de uma fotografia, em que Pimenta & Monte-Serrat (2013) salientam:

Podemos afirmar, então, que um objeto qualquer, uma fotografia, por exemplo, pode reclamar interpretação, causar questões e colocar o discurso de um sujeito em movimento na história e na língua. A significação está do lado do sujeito que o vê, relê, transvê, interpreta; e não do lado do objeto. E se descobrimos e construímos sentidos, há sempre algo que nos escapa, pontos de impossível que chamamos, a partir da perspectiva da psicanálise e da Análise do Discurso, de real (PIMENTA; MONTE-SERRAT, 2013, p. 93).

É justamente nesses "pontos de impossível" da língua, o lugar onde as palavras "faltam" e, por se ausentarem é que se propiciam brechas para produzir equívocos. Sabe-se que a língua é um sistema passível de falhas, e são nessas falhas, nesses furos, que os sentidos podem deslizar, ficando à deriva. Nesses furos, escoam a falta e as falhas. Eles são necessários, dada a incompletude do "dizer tudo"; assim, por meio desses furos, abrem-se espaços para outros sentidos passarem.

Cabe esclarecer que as imagens (indivíduos, assuntos ou instituições) não surgem do acaso, considerando que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e, para a Análise de Discurso, constitui uma das condições básicas para o processo de significação do discurso. Ressaltamos que esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica, formadas pelo modo como ocorrem as relações sociais na história e, de como são organizadas por meio das relações de poder.

Dessa forma, Eagleton (2007) cita Althusser para concluir o conceito de ideologia:

(...)os homens de fato expressam, não a relação entre eles e suas condições de existência, mas o modo como eles vivenciam as relações entre eles e suas condições de existência: isso pressupõe tanto uma relação real quanto uma relação "imaginária", "vivida". (...) Na ideologia, a relação real é inevitavelmente investida da relação imaginária (EAGLETON, 2007, p.21).

Portanto, considera-se a ideologia como uma representação das relações imaginárias dos indivíduos, pareadas às condições de existência. Complementamos com Pêcheux (2009), que ressalta como se constitui a formação discursiva:

(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, isto numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (...) (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Devemos lembrar que o sujeito discursivo é pensado como uma posição entre outras, considerando que, a interpelação do indivíduo em sujeito, de seu discurso, se dá pelo processo de identificação com uma determinada formação discursiva que o afeta (a qual ele se constitui em sujeito). Justamente essa identificação é da ordem do imaginário do sujeito e apoia-se no interdiscurso, que mostra traços daquilo que o determina e é reinscrito no discurso do mesmo.

Dessa forma, percebe-se em Hamlet, complexas formações discursivas social/político e etc., pois, era um príncipe e como tal, desejava herdar o reino da Dinamarca, assim, a partir das representações das personagens envolvidas na tragédia podem se conhecer os perfis socioculturais, psicológicos, psicanalíticos, delineados por estratégias de composição literária que refletem as formações discursivas das relações de saber e poder imbricadas no sujeito.

Hamlet: sujeito de uma sexualidade na experiência de si

O vídeo apresenta uma sequência de imagens do personagem Hamlet, em uma adaptação que o autor-diretor fez da obra shakespeariana de mesmo nome. Na cena um, os elementos da linguagem verbal escrita “To die, to sleep. And by sleep end the heart-ache...” são equivalentes, análogos ao original de Shakespeare. Escolhemos para análise cenas em que a personagem Hamlet frente ao espelho, onde o Grande Outro de Hamlet aparece através da dúvida, ao topar com a castração, que vai além da forma, da imagem (escópica) que lhe causa terror, angústia, porque revela algo de si.



Em Hamlet vamos encontrar em “Morrer ou dormir. E com o sono acabar com as angústias” (fig. 1), o eco de seu próprio discurso verdadeiro, pois “o significante representa o sujeito para outro significante” numa impossibilidade de comunicação direta pessoa a pessoa como bem pontua Graña (2005, p.69). Percebe-se nesta cena o sofrimento psíquico capaz de produzir um enfraquecimento, um abalo narcísico, um colapso da identidade, abarcando a imagem de si e do Outro e, num delírio corporal representado (nesta cena) pelo enquadramento com predominância de tonalidade escura, olhar voltado para o alto como se esperasse algo do infinito para a resolução desse impasse, do qual ele Hamlet é acometido (causado em detrimento pela forte hesitação em seu impulso homicida, num mix de delírio com aparente melancolia), expressos por meio da linguagem imagética e sonora do vídeo (tonalidades escuras, sons graves), tudo isso somados ao trecho freudiano em “A Interpretação dos Sonhos” que vem bem a retratar esse sofrimento:

Hamlet é capaz de fazer qualquer coisa – salvo vingar-se do homem que eliminou seu pai e tomou o lugar deste junto a sua mãe, o homem que lhe mostra os desejos recalcados de sua própria infância realizados. Desse modo, o ódio que deveria impeli-lo à vingança é nele substituído por auto recriminações, por escrúpulos de consciência que o fazem lembrar que ele próprio, literalmente, não é melhor do que o pecador a quem deve punir. (Freud, 1900 [1996, p. 281]).

Em Jones (1970) vamos encontrar em seu livro “Hamlet e o complexo de Édipo”, como um possível exercício do pensar analiticamente, as possíveis relações entre Édipo e Hamlet⁷, (influência da obra freudiana⁸) a saber: o envolvimento incestuoso da mãe (que lhe provoca repugnância) e, concomitantemente o assassinato do pai (causa-lhe revolta, indignação), além do sentimento de decepção e ódio do tio homicida que se envolve com sua mãe em um enlaçamento amoroso. Dessa forma há um comprometimento e uma ruptura dos laços afetivos, em especial, entre Hamlet e Gertrudes (a mãe) pois, quando criança, Hamlet apresentava por ela um sentimento investido de teor erótico, efeito da exacerbação do apego da mãe por ele num misto de ternura/sensualidade, explicitado pelo autor (p.80).

Podemos deduzir as implicações das identificações imaginárias presentes em Hamlet que, segundo Lacan (2005[1962-1963]), apresenta-se em dois modos:

(...) Existe a identificação com *i (a)*,⁹a imagem especular, tal como esta nos é dada por ocasião da cena dentro da cena, e existe a identificação mais misteriosa, cujo enigma começa a ser desenvolvido aí, com o objeto

⁷ Salientamos que, aproximadamente existem mais de trinta referências de Freud a Hamlet, quase todas em relação ao contexto de elaboração do Complexo de Édipo.

⁸Em (vol. I) Obras completas, p. 307-308) apresenta Hamlet como “histérico”, depois, Freud ao estudar a melancolia, descreve um funcionamento psíquico (o sentimento de culpa e a depreciação de si e do mundo) que pode ser exemplificado por meio da personagem Hamlet.

⁹ Cabe aqui ressaltar que *i(a)* trata-se do ideal do Eu que equivale uma cristalização, uma operação que revela a matriz simbólica onde o Eu se precipita em uma forma (ideal), comporta o estatuto de uma fixação, proposta por Lacan a partir da leitura do artigo de Freud, “Sobre o narcisismo: uma introdução”, citado por VANIER (2005, p. 49). Segundo CABAS (2009, p.118), o mesmo ideal que revela ser uma potência alienante demonstra ser, curiosamente e ao mesmo tempo, um dos suportes do Eu, da ideia-de-si e, por fim, da consciência.

do desejo tal, a, assim designado na articulação shakespeariana sem nenhuma ambiguidade, já que é justamente com o objeto do desejo que Hamlet é negligenciado, até um certo momento, e reintegrado na cena por meio da identificação (LACAN, 2005[1962-1963] p.46).

No momento do confronto angustiante de Hamlet (fig. 2) com o Outro marca o sujeito obsessivo pela emergência do objeto (a) que aparece na dialética do desejo, tão própria do obsessivo, que no dizer de Lacan (2005 [1962-1963]) é o momento da efusão, do “desvelamento traumático em que a angústia se revela tal como é, como aquilo que não se engana, momento em que o campo do Outro, por assim dizer, fende-se e se abre para seu fundo. (...) trata-se, literalmente, de uma cessão”, objeto cedível.

Assim, vamos encontrar em Hamlet um recobrimento imaginário do real na formação do Eu, e, é por esse viés (da imagem especular) que acontece a captura do sujeito no fascínio da identificação espacial e organiza seus fantasmas em uma matriz que vai da imagem despedaçada à figuração da sua totalidade, conforme pontua Cabas (2005, p.120).

Quais gestos de leitura poderiam se instaurar a partir das evidências, dos estranhos desejos, fabricados em Hamlet? O que o teria motivado? Seria o ciúme (edípiano) ao reconhecer que Gertrudes (sujeito mulher) é sedutora, portanto desejante? Ou seria um amor frustrado (narcisicamente) por ser pela segunda vez preterido?

Nesse sentido é ao Outro que Hamlet fala para apreender aquilo que se perdeu, e, o Outro desliza silenciosamente sobre o formato das imagens que o compõe, ora reformando-o, ora deformando-o ora informando-o, e “quando o sujeito e o Outro se encontram produz um efeito de verdade, e a partir disto, certas coisas se tornam dizíveis, pensáveis, transmissíveis, utilizáveis”, como já citado anteriormente por Graña (2005, p.69). Compreende-se dessa forma que o Eu, sempre será um movimento, “o esforço de ser e saber acerca de si e do mundo” (p.115). Do ponto de vista de Vanier (2005, p. 48) “o sujeito é portanto, um lugar vazio, um furo no real, produzido pelo Simbólico, efeito do significant”, e acrescenta, “ele aparece dividido: é por isso que Lacan o escreve S. O Eu é o véu dessa divisão do sujeito”.

Foucault (2014 [1971]) comenta em uma de suas aulas no Collège de France que:

Freud julgou que Édipo lhe falava do desejo, sendo que Édipo, por sua vez falava da verdade. É muito possível que o Édipo não defina a própria estrutura do desejo, mas o que Édipo narra é *simplesmente a história de nossa verdade*, e não o destino de nossos instintos. Somos submetidos a uma determinação edípiana, não no nível de nosso desejo, e sim no nível de nosso discurso verdadeiro. Ao ouvir o discurso verdadeiro do desejo, Freud julgou que estava ouvindo o desejo falar, sendo que era o eco de seu próprio discurso verdadeiro, sendo que era a forma à qual se subordinava seu discurso verdadeiro (2014 [1971], p.177-178). (grifo nosso).

Com a histórica aparição do (fantasma) pai morto, aciona o campo do imaginário refletido, no campo do simbólico, por meio do desespero de Hamlet (fig. 2). Neste momento Hamlet, vira-se de costas para o espelho e abaixa, enquanto o Outro permanece em pé na mesma posição com os olhos voltados para baixo, é aí que acontece a ruptura e a vingança vem à tona.



Há, neste momento, um atravessamento por meio do espelho, (o imaginário é atravessado pelo simbólico) que mostra a clivagem (sujeito dividido), sob forma de recalque de uma possível culpa libidinosa, que se precipita dando vazão ao ódio do Desejo, culminando na quebra do espelho. Em relação ao ódio ao desejo, seguindo o pensamento lacaniano, Hamlet se encaixa em uma metáfora nomeada por Lacan¹⁰, como metáfora

¹⁰ Lacan para expandir o conceito, retoma Roman Jakobson as noções de metáfora e metonímia e as identifica à condensação e ao deslocamento. Lacan, nos «Escritos», vai reconfigurar a teoria da Castração a partir da questão da metáfora paterna, porque nesta, o Desejo de Mãe (DM) e o Nome do Pai Simbólico, dariam conta das condições edípicas da Castração. No entanto, será somente em 1974/75, já próximo ao final da sua obra, no Seminário intitulado RSI, que foi inspirado em dois textos de Freud («A Psicologia das Massas e Análise do Ego» e «O Ego e o Id») que Lacan vai configurar o Édipo como sinônimo de 2ª identificação,

paterna, citado por Vanier (2005, p.66) “a função paterna opera como uma metáfora, isto é, pela substituição de um significante por outro”, embora, Hamlet não tenha participado diretamente do assassinato do pai, ele está na fantasia de incesto e, conseqüentemente de parricídio, já que rememora a súplica deste Pai Morto, o fantasma (ghost) e a supor que a morte o requer. Assim sendo, ele coloca a morte no lugar do Desejo (Gozo), que mortifica o Outro, supondo-se sujeito em relação a essa morte, e dessa forma, assiste a sua vida do lugar de "morto", para não se dar conta da relação sintomática em existe em relação ao pai¹¹. Pensar em Hamlet, pelo viés foucaultiano é pensar em um sujeito de uma sexualidade que pode fazer uma experiência de si, reconhecendo-se como sujeito de desejo conforme representa a fig. 02(a). Pois, produzir a si próprio é um esforço contínuo, complexo, que se encontra sempre numa visão parcial de si mesmo, um voltar-se sobre si mesmo para dimensionar o que pode e deve fazer consigo mesmo.

Considerações

Ao considerar Hamlet, da obra shakespeariana, como campo fértil para as múltiplas significações, a partir de campos teóricos da Análise de Discurso Francesa e da Psicanálise Freud-Lacanianana, nos possibilitou outros possíveis gestos de leitura, para interpretar a vida, o mundo e a si mesmo num movimento de resignificação.

A priori nosso intuito era o de apresentar as possibilidades de leituras mais significativas que colocasse o sujeito leitor no movimento dos sentidos a fim de provocar desconstruções na procura constante da diferença e da perda de si mesmo, reencontrar-se na singularidade como sujeito de uma sexualidade. Estabelecer interlocuções nas quais o **Outro** intervenha de modo reflexivo ancorado pela alteridade, que está em constante movimento de transformação pelo que nos é constitutivo: ou seja, o inacabamento do sujeito. E, também por uma exterioridade que se dilui com frequência. Enfim, buscou-se compreender as nuances da sexualidade, a constituição da identidade a partir da identificação, das formações imaginárias e discursivas. Observou-se que, assim como o “texto é tecido” como afirma Barthes (1973, p. 112) a vida também permite ser tecida, talvez ponto por ponto num movimento do alinhavo, algumas voltas na costura de rasgões na experiência de si. Empreende-se assim, que o personagem de Hamlet faz um esforço no sentido de (re)descobrir-se e de (re)familiarizar-se com as formas de existência mais autênticas e mais libertadoras, portanto, há quebra do espelho.

Referências

BARTHES, R. (1973). O Prazer do Texto. Lisboa: Edições 70, 2001.

EAGLETON, T. A Ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ZIZEK, S.(Org.) Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 3ª reimpressão, 2007.

(identificação ao traço unário do Nome do Pai) e a Castração na 3a identificação, porque só esta responde à questão Inconsciente: "o Desejo do homem é o Desejo do Outro".

¹¹ Como esclarecimento, representa o impasse entre o desejo de Hamlet por uma mãe sedutora e, ao mesmo tempo, a interdição de uma lei, figura paterna (representada pelo fantasma) que inviabilizam o acesso a este objeto super idealizado.

CABAS, A. G. O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GRAÑA, R.B. A carne e a escrita: um estudo psicanalítico sobre a criação literária. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FOUCAULT, M. Aulas sobre a vontade de saber. Curso no Collège de France (1970-1971) seguido de: O saber de Édipo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREUD, S. (2001). A interpretação dos sonhos. In S. Freud, Edição comemorativa Sigmund Freud (trad. Walderedo Ismael de Oliveira). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900)

JONES, E. (1970). Hamlet e o complexo de Édipo (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J.O Seminário (livro 10): a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. (In:O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PÊCHEUX. M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PIMENTA, L.; MONTE-SERRAT, D.M. Instante decisivo como acontecimento no discurso fotográfico – Revista Intersecções – Edição 9 – Ano 6 – Número 1 – maio/2013 – p.93. disponível: http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/pdf/Intersecoes_Ano_6_Numero_1.pdf . acessado em 29 de julho de 2015.

SILVA, Tadeu Tomaz. (Org) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VANIER, Alain. Lacan. Trad. Nícia A. Bonatti. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2005.

Travestis: corpos em trânsito!?! Sonho, mito e realidade

Maria Alves de Toledo BRUNS¹
Edmar Henrique Dairell DAVI²

As reflexões presentes neste texto fazem parte do projeto de pesquisa **A vivência afetivo sexual das travestis e o desvelar do corpo**. Tal projeto tem por objetivo problematizar o fenômeno da vivência afetivo-sexual das travestis na interface com a modelagem de seu corpo através da aplicação de hormônios e de silicone e no contato com o universo da prostituição. Este processo de modelagem corporal tem apresentado inúmeros problemas como lesões, danos, intoxicações e até mortes em decorrência do uso inadequado daqueles produtos. Também se observa que, a vivência no mercado do sexo, interfere na construção do corpo das travestis seja na postura, na linguagem, no uso de acessórios, ou na resistência à violência, ao frio e aos perigos noturnos. Assim, compreender os significados que as travestis atribuem a esse processo, conhecer os motivos que as fazem passar por algo doloroso e arriscado constitui um objetivo relevante para se construir medidas de orientação e de redução de danos. Este texto apresenta, inicialmente, uma discussão sobre os caminhos que o corpo percorre em nossa sociedade (transformações, cirurgias, *body building*, dentre outros). A seguir, analisa o processo de modelagem do corpo pelas travestis tendo como subsídio entrevistas realizadas em uma organização não-governamental que atua no apoio à população LGBT de uma cidade do interior de Minas Gerais. Por fim, questiona o status que o “corpo travesti” assume em nossa sociedade. Os dados aqui apresentados fazem parte de um pré-projeto que potencializou o desejo de aprofundar o tema hora em discussão.

A maneira como lidamos com nosso corpo nunca é totalmente livre. Ela é fortemente influenciada pela cultura que estabelece os parâmetros de beleza, saúde, bem-estar etc. Como a sociedade hodierna é marcada pelas rápidas transformações, o trato com nosso corpo segue o ritmo das redescobertas, transições e recombinações. Desse modo, o status do corpo, pensado muitas vezes como natural, matéria viva, passa por revisões e questionamentos. Se na Antiguidade tudo que era ligado ao corporal era visto como perecível e sujo, na atualidade, o corpo precisa ser mostrado, exibido (PIRES, 2005).

Entender os sentidos que o corpo assumiu não é tarefa fácil. Para muitos autores é necessária uma abordagem interdisciplinar (FERREIRA, 2008), para outros uma perspectiva indisciplinar (GREINER, 2005), pois o corpo escapa às mais diferentes correntes do pensamento.

¹Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual/UNESP- campus de Araraquara/SP, e Especialista em Sexualidade, Psicanalista, Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidadevida-USP/CNPq. Email: toledobruns@uol.com.br

²Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, professor Ajunto na UFRB e Membro Grupo de Pesquisa Sexualidadevida-USP/CNPq. Email: edmardavi@yahoo.com.br

O corpo humano, outrora considerado como obra da natureza; evocando-nos, por isso, a ideia de algo intocável; passa agora, principalmente devido aos avanços tecnológicos e científicos, a representar, de forma contundente, um misto entre o inato e o adquirido, o natural e o artificial. Pertencendo a uma sociedade pós-industrial e globalizada na qual é cada vez mais difícil a sobrevivência de características próprias, sejam elas individuais, sejam sociais, e em que tudo é descartável e mutável, o indivíduo adquire a opção de construir seu corpo conforme seu desejo (VILLAÇA; GÓES, 1998).

Para tentar entender a corporeidade na atualidade é preciso conhecer o contexto onde os sentidos sobre o corpo são construídos e ainda, é necessária uma perspectiva que evite moralismos ou catastrofismos. Cada tempo histórico produz uma forma de se relacionar com o corpo, suas partes, seus órgãos, seus fluxos etc. A nossa cultura toma o corpo como lugar representativo da alma ou muitas vezes dá mais valor àquele do que a esta (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010).

Na atualidade, a lógica do mercado, de forma avassaladora, oferece a possibilidade de sonhar também novos corpos, criando um universo de utopias e terrores. Na busca de vencer a velhice e, quem sabe, a morte, objetos que alteram o corpo são oferecidos (próteses, substâncias sintéticas, suportes artificiais) por meio de intervenções que variam incessantemente. Para o sociólogo Z. Bauman (2004), isso é possível numa cultura consumista como a nossa que favorece o produto pronto para uso rápido, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro.

Nas tribos urbanas, o corpo assume lugar de destaque, nele são colocados marcas, sentidos e desejos diversos, entre eles, os mais recentes de transformação, adequação e, até mesmo, duplicação. O corpo torna-se, então, a arena onde acontecem discursos e conflitos simbólicos, políticos, culturais, étnicos, históricos, religiosos e econômicos, refletindo as questões do nosso tempo, refletindo também uma sociedade marcada pela valorização do individualismo, narcisismo e consumo. Ele é um dos elementos fundadores da presença do sujeito na sociedade.

A construção da identidade está atrelada a ele, e, em alguns casos, a (re) construção do próprio corpo é um dos mecanismos de reconstrução da identidade, da autoestima e do estabelecimento da relação com o mundo (MIELI, 2002). As representações do corpo operam de acordo com as representações disponíveis na sociedade, de acordo com as visões de mundo das diferentes comunidades humanas.

Se o corpo é socialmente construído (SOARES, 2001), parece haver uma maior sensibilidade em relação ao corpo em nossa época? Seremos mais hedonistas ou narcisistas? O que diferencia nosso trato com o corpo no início do terceiro milênio das formas utilizadas há tempos atrás?

Para o psicanalista Jurandir F. Costa (2009) o que caracteriza a nossa cultura é a peculiaridade da nova educação dos sentidos que colocou a fruição sistemática, metódica e regulada dos prazeres sensoriais no ápice dos ideais de felicidade. É esta atenção devotada ao prazer duradouro com a aparência que mais caracteriza o que se pode chamar de “moral das sensações”, “felicidade sensorial” ou “ideal de prazer sensorial”. Cuidar de si, satisfazer-se com a imagem que se tem de si passou a significar trazer o corpo para o nicho dos ideais, desalojando ou espremendo em um recanto os seus antigos proprietários: os “grandes” sentimentos, pensamentos ou ideais.

A medida “correta” do interesse pelo corpo, portanto, não está no quanto de cuidados a ele dedicado, mas na significação que os cuidados assumem. Se o interesse pelo

corpo começa e termina nele, caímos na corpolatria, forma de ascese humanamente pobre e socialmente fútil. Se, ao contrário, o interesse toma a direção centrífuga, volta-se para a ação pessoal criativa e amplia os horizontes da interação com os outros, não se pode condenar esta prática. O abuso não desautoriza o uso. Cuidar de si, aliás, pode ser o melhor meio de se colocar disponível para o outro.

Costa (2005) ao elaborar o conceito de personalidade somática considera que esta tem na imagem social do corpo o suporte, por excelência, do caráter ou da identidade. O eu se torna corporificado, meus valores ético-morais e minhas preferências são demonstrados nas roupas, nas marcas, no estilo de vida, na quantidade de exercícios, na alimentação e nos suplementos utilizados.

Nesta perspectiva, Baudrillard (2007) sublinha o caráter de dever que o gozo corporal assumiu na sociedade moderna:

a melhor prova de que o princípio e a finalidade do consumo não são o gozo, é que o gozo, hoje, é obrigatório e institucionalizado, não como direito ou como prazer, mas como dever do cidadão [...] o homem-consumidor se considera como devendo-gozar, como um empreendimento de gozo e satisfação (BAUDRILLARD, 2007, p. 112).

A ideologia do gozo substituiu a coerção do trabalho e da produção pela “obrigação de ser feliz”, que é sempre acompanhada da experiência de insaciabilidade emocional. Em outras palavras, a satisfação é direcionada de modo a tornar-se ela mesma um item cultural submetido à lógica da penúria e da falta. A questão tradicional de aceitar ou não o corpo recebido torna-se agora: como mudar o corpo e até que ponto? Quais são os limites? Até onde ir à busca pelo prazer ou do gozo?

As travestis e o desvelar do corpo

Essas questões se tornam mais pertinentes quando pensamos no universo das travestis e a exigência que este meio tem em relação à beleza, à estética e ao consumo. No mundo concorrido da prostituição, o maior destaque é dado ao corpo. Os cuidados estéticos expressos nos cabelos, próteses, lipoaspiração, depilação a laser, roupas e acessórios de grifes circulam nos grupos como testemunhas do sucesso (PERES, 2015).

Assim, para compreender os significados utilizados pelas travestis para dar sentido à vivência de modelagem de seu corpo, realizamos entrevistas preliminares para dar uma direção no caminho de entendimento do fenômeno da construção do “corpo travesti”. A seguir são apresentadas e discutidas categorias que emergiram das entrevistas realizadas com três travestis em uma organização não-governamental que atua em defesa da população LGBT.

Em busca do corpo perfeito, as travestis ousam e cruzam as fronteiras éticas da estética e da saúde. Além disso, questionam os limites físicos dos gêneros sexuais. Num só corpo, homem e mulher, atividade e passividade, seios e pênis, “virilidade” e “doçura” se apresentam e se confundem (BENEDETTI, 2005). Mas o foco de sua “essência” está justamente no corpo, na aparência. Assim, quanto mais distante do físico original masculino, mais próximo da perfeição de se ter construído a si mesma. A própria matéria física representa uma obra de arte na qual estas pessoas estão engajadas em recriar (PERES, 2015). Encarnando o corpo “maravilhoso” da Antiguidade, que tanto causa espanto,

curiosidade, medo ou riso, a travesti ainda acrescenta a tudo isso o fascínio da atual concepção do belo feminino (PELÚCIO, 2009).

O “sonho da beleza e do corpo perfeito” foi uma categoria que emergiu nos depoimentos das travestis e que pode ser observada quando Adriana, 24 anos, diz: “Eu quero ser uma top, ter um corpão bonito e atraente. Fazer as pessoas me olhar e perguntar quem é aquela ali?” (sic).

No depoimento de Adriana, ser “top” significa ser uma travesti com corpo desejável, construído dentro dos padrões de beleza socialmente estabelecidos. E ainda, chamar a atenção por onde passa e atrair clientes, pois ser “top” é fazer muitos programas e ser requisitada o tempo todo.

No entanto, chegar a este nível custa caro tanto financeiramente quanto psicologicamente. Para aquelas travestis que ainda não dispõem de recursos suficientes resta o sonho e os planos para alcançar este objetivo. Isso pode ser observado no depoimento de Tatiana, 28 anos: “Eu sonho em ter um corpo bem bombado e bonito, (...) mas ainda não sou top como a Larissa [*outra travesti*], ela viaja muito e todo mundo olha pra ela (...) mas quero ser como ela (...) tô juntado um dinheirinho pra chegar lá”. (sic)

Além do aspecto financeiro, deve existir a coragem e a determinação para passar pela “bombação” ou a aplicação de silicone. “Ser travesti” é um processo, nunca se encerra (PELÚCIO, 2009). Construir um corpo e cuidar deste é uma das maiores preocupações das travestis. Estão sempre buscando o que elas chamam de “perfeição”, o que significa “passar por mulher”. Não qualquer mulher, mas por uma bonita e desejável. Conforme Benedetti (2005), se o hormônio é a feminilidade e a beleza, que confirma os resultados da feminilização, o silicone é “a dor da beleza”. O corpo feito, todo “quebrado na plástica” é o sonho da maioria (MOTT, 1999). Mas nem sempre as intervenções podem ser conseguidas em clínicas de cirurgia plástica filiadas ao sistema da medicina oficial. Então, procura-se o caminho tradicional, aquele que vem sendo usado há pelo menos 30 anos pelas travestis: a “bombadeira”. Desde então, são as bombadeiras que injetam silicone líquido no corpo das travestis. Elas são na sua maioria travestis também e lhes cabe “fazer o corpo” através da inoculação desse líquido denso e viscoso, usado como óleo para lubrificar máquinas, no corpo das suas clientes (SILVA, 1993; KULICK, 2008, PERES, 2015). O processo é doloroso, demorado e arriscado.

Todas as travestis parecem saber que se “bombar” é perigoso. Mas a maioria não abre mão dessa técnica de transformação do corpo. A “dor e o processo de recuperação como um ritual de passagem” emergiram como outra categoria para dar sentido às falas das travestis em relação à vivência de transformação do corpo. Vanessa, de 27 anos, diz que: “Ué! Mas mulher não sente dor pra ficar bonita? Nós também passamos por isso, mas um pouco diferente. Ser bonita exige sacrifício”. (sic)

Além da dor, o processo de espera para ter o corpo definido pelo silicone e pelos hormônios exige paciência. Adriana revela o ritual ou as medidas necessárias para que o silicone não escorra e para que não haja problemas: “Você tem que ficar deitada com a bunda pra cima durante quatro dias pra cicatrizar os buracos das agulha. Tem que tomar cuidado com o que você come e não pode sentar”. (sic)

A busca pelo corpo perfeito tem suas consequências. Inúmeros são os casos de intoxicação e deformidades no corpo devido ao uso do silicone. Para Benedetti (2005) “bombar-se” é entrar definitivamente no mundo das travestis e com ele compactuar. A aplicação de silicone constitui operação extremamente dolorosa, devido às agulhas serem muito grossas - de uso veterinário -, as únicas que permitem a injeção do produto. São

necessárias dezenas de perfurações, em dias seguidos, para se moldar um “pirelli” (quadril), os seios ou as bochechas (“pommettes”). Existem travestis que suportaram mais de 300 perfurações sendo que os orifícios deixados pelas agulhas são tapados com esmalte de unha ou cola *Super Bonder*. As aplicações e o mau uso dos materiais podem levar a infecções nas partes enxertadas, migração do silicone para outras áreas, dentre outras lesões.

Apesar da dor e do risco a transformação do corpo é uma experiência muito esperada. Como apontou Pelúcio (2007), a intervenção na carne com o uso do silicone é também uma alteração moral. Para as travestis ao se alterar o aspecto físico, os componentes psicológicos também se modificarão. Isso foi observado no depoimento das colaboradoras através da categoria “mudança no comportamento/personalidade a partir das aplicações”. Vanessa diz que “fiquei mais confiante” depois das aplicações que “aumentaram meu quadril e deixou meus lábios mais sexy” (sic).

Adriana, apesar de ter passado por “dias difíceis” depois da aplicação devido a uma febre, diz que “estou muito grata à Lamar[bombadeira] por ter dado um *up* na minha auto-estima” (sic). Tatiana também aponta alterações no seu comportamento quando diz que “me tornei uma pessoa mais alegre, agora eu me abro mais facilmente com as outras pessoas, sem medo de me mostrar” (sic).

Estas falas são ilustrativas do processo de incorporação do *self* ao corpo, ou seja, uma corporificação do eu, a aparência, o estilo de vida representa a personalidade, o caráter e o estado psicológico do indivíduo. Esse processo de somatização da subjetividade é algo que vem sendo analisado por vários autores.

Meu corpo corresponde àquilo que gosto, àquilo que sou, independentemente das minhas heranças genéticas, das minhas filiações culturais ou de classe, do meu estado civil e das maneiras pelas quais eu ganho dinheiro; minha casa tem minha cara, assim como minha banheira e minhas roupas não cessam de expressar aquilo que sou (SANT’ANNA, 2001, P. 69).

Para Ortega (2008), na pós-modernidade a distinção entre corpo e *self* tornou-se sem utilidade, “por meio do *fitness* os sujeitos são verdadeiramente corporificados. O físico tornou-se um signo cardinal do *self* de uma maneira não mais conseguida por meio de acessórios tais como a moda e cosméticos” (p. 157). As práticas de intervenção fundem corpo e mente na formação da bioidentidade somática, produzindo um eu que é indissociável do trabalho sobre o corpo, o que torna obsoletas antigas dicotomias como corpo-alma, interioridade-exterioridade, mente-cérebro. O que surge é um corpo monádico, fechado em si mesmo, restrito ao consumir e ao “ser consumido” enquanto mercadoria.

Considerações finais

Na pós-modernidade, os sujeitos vagueiam por diferentes espaços, identidades e corpos. A cada momento pode-se assumir uma identidade diferente devido à fluidez de nossos tempos. O corpo na atualidade é colocado como um suporte que recebe vários adornos para determinar quem somos no jogo do vaivém incessante das mercadorias e dos mercados.

Se na Antiguidade e na Idade Média, nosso lugar e papel social eram determinados pelo nascimento, hoje não sabemos mais a “que” e a “quem” pertencemos. Precisamos

marcar na pele e por debaixo dela nossa filiação, nosso status, nossa identidade. Essa liberdade para muitos se tornou algo atormentador para outros pode ser vista como oportunidade de transformação.

As travestis se encaixam nesse último grupo, no qual o desejo e o sonho são colocados como motivadores da transformação resultando em um corpo ambíguo, “abjeto”, desconcertante. Mas ainda há que se questionar: Como esses corpos são vistos, sentidos, gestados, experienciados e significados pelos sujeitos? Corpo como mercadoria para o consumo, na rota da prostituição? Como corpos cindidos e reconstruídos em um? Mero objeto a ser submetido ou algo potencializador?

Diversas questões vão se delineando na interação com as colaboradoras dessa pesquisa, mas o corpo, em diferentes momentos, aparece em toda a sua materialidade, “como lugar onde o mundo pode ser questionado” (ORTEGA, 2008, p. 45); como se livre de uma anatomia de proporções determinadas e de normalizações, fosse possível reinventar esse corpo, afirmando a proeminência do corpo do desejo sobre uma corporeidade anterior.

As técnicas corporais aprendidas na pista e colocadas em ação pelas travestis vêm encontrar legitimação de seu sentido no olhar, nos gracejos e nas fantasias dos clientes. O comportamento delas tem uma conotação intersubjetiva na medida em que encontra no outro (cliente, namorado, cafetina etc.), o reflexo das próprias possibilidades e intenções que podem fazer parte de sua conduta.

O corpo travesti no universo da pista se torna, então, conformado de maneira simbólica por um processo abrangente que ultrapassa a anatomia e a fisiologia. Revela-se não mais corpo, mas *corporeidade*, que promove a construção de um “estilo de carne feminina” que deve ser salientado e acentuado como conquista dignificante e elemento de distinção, sendo, portanto, importante signo para elaborar esta apresentação no mercado do sexo.

Dessa forma, as travestis, através de seus depoimentos, surgem não apenas como grupo social a ser estudado e observado, mas como forma de referendar a fugacidade e inconsistência dos corpos, apresentando-os como “metáfora da transitividade e fluidez inscrita nas sexualidades contemporâneas” (BAUMAN, 2004, p. 25); como possibilidade de trazer a tona corpos redesenhados e resignificados em suas fronteiras e subjetividade. Sujeitos que através de corpos construídos/montados, brilham no espetáculo das ruas, na sucessão de festas em que se apresentam. Expostos ao olhar do outro, dispostos ao desejo, misturando sonho e realidade.

Referências

- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. 3 ed., São Paulo: Edições 70, 2007.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BENEDETTI, M. **Toda Feita**: corpo e gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- CASTLE, T. A cultura do travesti: sexualidade e baile de máscaras na Inglaterra do século XVIII.
- PORTER, R. (Org.) **Submundos do Sexo no Iluminismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COSTA, J. F. O corpo é o maestro. Entrevista com Jurandir Freire Costa. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, nº 40, 2009.

DENIZART, H. **Engenharia erótica**. Travestis no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FERREIRA, F. R. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, nº 26, 2008.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KULICK, D. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

MIELI, P. **Sobre manipulações irreversíveis do corpo e outros textos psicanalíticos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

MOTT, L. **Silicone**. Redução de danos para travestis. Salvador: Editora GGB/ATRAS, 1999.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R. **Corpo em evidência**. A ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PELÚCIO, L. **Nos Nervos, na Carne, na Pele**. Uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo**. Uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: FAPESP, 2009.

PERES, W. S. Travestis brasileiras: dos estigmas à cidadania. Curitiba: Juruá, 2015.

PIRES, B. **Corpo como suporte da arte**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

SANT'ANNA, D. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

A exposição das crianças à mídia e os reflexos no tocante à sexualidade infantil

Maria Angélica Brizolari PONGELUPPE¹

Débora Raquel da Costa MILANI²

Na contemporaneidade é possível observar crianças com menos de 10 anos tentando imitar os adultos em diferentes aspectos. Meninos e meninas usam roupas que pouco se diferenciam das usadas por seus pais. Meninas usam maquiagem, acessórios distintos e salto alto como se fossem maiores de idade. Isso sem mencionar os cuidados com a beleza dos cabelos e das unhas com idas semanais aos cabeleireiros. Enfim, são pequenos homens e mulheres em corpos de poucos anos de vida que, na sociedade do consumo desenfreado, influenciam-se pelo bombardeio de propagandas e passam a uma adultização e a uma erotização precoce. Sobre esse cenário, pontua Buckingham, (2006, p. 136) que “as crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades, onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante”.

Tal observação nos remete a pensar em questões relativas à infância. O que faz com que as crianças, atualmente portem-se de tal forma, ou seja, como se não fossem mais crianças, mas como se fossem pequenos adultos? O que leva crianças a valorizarem tanto a beleza, a aparência e o quanto podem possuir? Discutir essas questões implica analisar o conceito de infância articulando-o às questões de sexualidade e de gênero e quais as consequências da exposição midiática na vida das crianças.

Descrição do trabalho

Nos limites deste texto, por meio de pesquisa de natureza bibliográfica foram consultadas diferentes publicações: livros, teses, artigos relacionados à temática. Analisamos quais poderes de influências, nos comportamentos infantis, têm as propagandas, aqui entendidas como pedagogias culturais, veiculadas pelas diferentes fontes midiáticas. Quais seus poderes de convencimento e como têm afetado na construção das identidades infantis, especialmente no tocante ao gênero e à sexualidade.

Desenvolvimento

Pensar em comportamento de criança, infere algo que em algum momento foi instituído como padrão de normalidade. Conforme pontuam Reis, Muzzeti e Leão (2014), no âmbito do senso comum, no imaginário de diferentes sociedades, a criança é

¹ Mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP- Campus de Araraquara. CEP: 14.800.901- Araraquara. São Paulo. Brasil. E-mail: angelicabrizolari@gmail.com

² Professora da Faculdade de Taquaritinga UNIESP- FTGA e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual/ Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP – Campus de Araraquara. CEP: 14.800.901 – Araraquara. São Paulo. Brasil. E-mail: deb.milani@yahoo.com.br

representada por substantivos como inocência, ingenuidade, angelical, entre outros. No entanto, hoje se compreende que estabelecer um conceito de infância implica uma construção em determinada sociedade, ou seja:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN Jr., 1998, p.16).

Essa infância, como vemos hoje, cujo sentimento é o de que a criança é um ser dotado de especificidades e necessidades peculiares, detentora de inúmeros direitos, dentre eles ao da educação e ao de ser protegida em todos os seus aspectos das diferentes formas de violência, nem sempre existiu.

Considerando os estudos de Ariès (2006), a ideia de infância surgiu apenas a partir dos séculos XVII e XVIII. Antes desse período, segundo este autor, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sem nenhuma reserva ou cuidado especial. Não existia consciência da particularidade infantil que a distingue do adulto, pois assim que a criança tivesse condições de viver sem auxílio direto, ela ingressava na sociedade adulta e não se distinguia mais dentro dela. Aos poucos, no entanto, foi-se observando uma mudança social e cultural no tocante à visão que se tinha das crianças. Elas passam a ser vistas como seres inocentes e necessitadas de mais atenção e cuidados. Juntamente com a construção desse conceito de infância, modifica-se também o conceito de família e o lugar que a criança ocupa nesta instituição.

As mesmas modificações são observadas no tocante à sexualidade infantil. Ao mesmo tempo em que a criança vivia inserida num mundo adulto, não existiam separações quando o assunto eram as manifestações de sexualidade. Segundo Foucault:

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. (FOUCAULT, 1988, p.9).

Pontua Foucault (1988) que estas manifestações tiveram fim, no período em que a Rainha Vitória esteve no poder, de 1837 a 1901. Somente nesta época o sexo foi “varrido” das ruas. Com a ascensão da burguesia, o sexo “limitou-se ao quarto do casal heterossexual, unido pelo matrimônio e com o objetivo exclusivo da procriação”. Neste advento, quaisquer manifestações de sexualidade pelas crianças passam a ser coibidas, já que eram consideradas negativas para a formação dos pequenos.

Desde então, a criança passa a frequentar escolas de forma sistematizada. Ao longo dos séculos, adquire ganhos sociais. Passa a ser detentora de direitos e a ser protegida.

As crianças e adolescentes, no contexto atual brasileiro, são protegidos por uma série de regras e leis estabelecidas no país. Após anos de debates e mobilizações, chegou-se ao consenso de que a infância e a adolescência devem ser protegidas por toda a sociedade das diferentes formas de violência. Também se acordou que todos são responsáveis por

garantir o desenvolvimento integral desse grupo. A lei mais importante, neste sentido, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, em vigor desde 1990.

A ambiguidade está presente neste cenário, já que, ao mesmo tempo em que se fala de proteção à infância nos diferentes aspectos, a criança vem sendo exposta, de forma avassaladora, ao poder da mídia com todos os seus artefatos. Neste sentido, conforme Jean Baudrillard afirma: “A criança é transformada pela mídia no modelo ideal de consumidor. Se, por um lado, ela não é considerada socialmente como um ser completo, por outro, na perspectiva de sua inserção na cultura, ela é plena para o exercício de consumo” (MASQUETTI apud BAUDRILLARD, 2008, p. 2)

O advento da globalização, nesta sociedade pós-moderna, disseminado pelos diversos meios de comunicação, as modificações políticas, sociais e, especialmente, econômicas, tem tornado as crianças – público altamente lucrativo - alvo constante das propagandas. Segundo Postman (1999), este fenômeno tem afetado drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea.

Anthony McGrew (apud HALL, 2005, p.67-68) argumenta que:

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em que novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Canevacci (2005) afirma que os limites se desfazem, a comunicação e suas diferentes linguagens se misturam, as imagens sólidas podem ser fluidificadas e ir além dos confins. Para o autor, a comunicação fluida é global, ou seja, é possível que os territórios da comunicação se estendam entre a globalização e localização.

Nossa percepção de tempo e espaço é construída a partir das experiências pessoais e coletivas. Construímos essa noção de tempo e espaço em nossas mentes junto com as pessoas que convivem no mesmo universo. As novas tecnologias da comunicação alteram nossas percepções e também nossa forma de viver.

4.RESULTADOS OBTIDOS

Figueiredo et. al. (2009) afirmam que o bombardeio de conteúdos e mensagens, dos meios midiáticos, estimulam um excesso de erotização, que a criança não tem condições de assimilar de forma adequada e precisa, ocasionando mudanças profundas no seu comportamento. Ela tem uma sexualidade com características diferentes da do adulto, pois, segundo Thorstensen (1999, p.2), a criança “ainda não organizou todos aqueles impulsos e impressões eróticas dispersas, num todo coerente. Só aos poucos ela vai organizar seu erotismo na direção da genitalidade, isto é, na relação sexual propriamente dita”.

Neste sentido, vale ressaltar que a mídia, nessa sociedade consumista, regula, de algum modo, pensamentos, comportamentos e condutas. Embora se afirme que as instituições família e escola sejam as responsáveis pela educação das crianças e jovens, Giroux (1995), observa que a mídia, enquanto produtora de práticas culturais de significação que educam, acaba por extrapolar o limitar imposto pelas instituições acima citadas. A este fenômeno ele chama de Pedagogia Cultural. Tal assertiva implica dizer que

tanto a educação quanto a cultura estão envolvidas em processo de transformação da identidade e da subjetividade.

Quando se pensa no impacto da globalização sobre a identidade, destaca-se que o tempo e o espaço são coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Para Hall (2005) a identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Desta forma, a moldagem de relações espaço/tempo no interior de diferentes sistemas de representação tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são representadas e localizadas. Todas as identidades estão localizadas no tempo/espaço simbólicos.

O autor afirma que nós não nascemos com as identidades nacionais, elas são formadas e transformadas no interior da representação. Assim, as identidades nacionais que foram uma vez centradas, coerentes e inteiras, estão sendo agora, cada vez mais deslocadas pelos processos de globalização.

Os veículos de comunicação, especialmente a televisão, através de suas propagandas destinadas ao público infantil, pode alterar comportamentos. As crianças que têm acesso ao meio televisivo, são bombardeadas por propagandas. Segundo Susan Linn:

A explosão do marketing voltado para as crianças hoje é direcionada de maneira precisa, refinada por métodos científicos e lapidada por psicólogos infantis – resumindo, é mais penetrante e importunado que nunca. [...] Na média, uma criança assiste a cerca de 40 mil comerciais ao ano somente na televisão (LINN, 2006, p. 25).

Estas incontáveis propagandas adentram os lares e, além ditar marcas, logotipos e o que se deve comprar, ditam regras, normas, padrões e, dentre eles, o de como ser menino e menina. Em alguns casos, vão além, introjetam comportamentos ditos masculinos e femininos.

Felipe e Guizo (2003, p. 121), mencionam a argumentação de Rosa Fischer (2001, p.16), de que a televisão e, de forma mais abrangente, a mídia, apresenta-se como “um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero”.

Tais aprendizagens advindas de narrativas e imagens produzidas e veiculadas pela mídia possibilitam, segundo Kellner (2001), a formação de uma cultura comum, ajudam a tecer a vida cotidiana, modelam opiniões, formas de pensamento, comportamentos e fornecem parâmetros para as pessoas forjarem suas identidades.

Dantas e Momo (2014, p. 10) após análise discursiva de representações de gênero, consumo e modos de ser criança em cinco propagandas veiculadas na TV aberta brasileira nos meses de maio e novembro de 2013, observam que as crianças, ao estarem expostas à mídia, especialmente às propagandas televisivas, [...] “terminam por atuar na produção de uma cultura fundamentada na padronização de corpos, de condição social, de identidades de gênero, ensinando sobre o que é e como ser menino e ser menina na sociedade contemporânea”. Colocam ainda que, ao se estabelecer um padrão ideal de corpos femininos como sendo possuídos de peles clara, cabelos lisos, corpos magros e bem arrumados de acordo com a moda vigente, subentende-se uma forma aceita socialmente de ser mulher. Corroborando com essa assertiva, Teixeira (2009, p. 46) infere que “os valores associados às mulheres são aqueles tradicionalmente instituídos: emoção, subjetividade, passividade, magia, sedução, romantismo”.

Neste sentido, importante salientar a questão dos corpos. É um elemento que vem se constituindo e se transformando ao longo dos tempos e de acordo com as diferentes sociedades às quais estão inseridos.

Em nossa cultura, postulam Felipe e Guizzo (2003), que temos nos corpos o abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça). Até mesmo antes do nosso nascimento, somos investidos de muitas expectativas, em função de nosso sexo - meninos ou meninas - e da nossa condição social, dentre tantas outras.

Existe um grande investimento num padrão de corpo feminino e masculino adequado ao socialmente valorizado nas propagandas. Sobre este aspecto, Louro postula:

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. (LOURO, 2000, p.8).

Assim, considerando a globalização e como as diferentes propagandas invadem os lares pelos diferentes recursos midiáticos, especialmente pela televisão, pelo fácil acesso a que todos os públicos têm a elas, especialmente as crianças, reiteramos as seguintes considerações:

As representações sobre sexualidade, corpo e gênero, veiculadas em especial pela mídia, têm subjetivado não só adultos, homens e mulheres, mas também têm trabalhado minuciosamente para a formação das identidades infantis e juvenis nos nossos dias (FELIPE e GUIZZO, 2003, p. 128).

Nesse sentido, apregoa Hall (2005) que não nascemos com as identidades prontas, elas são formadas e transformadas no interior da representação. Assim, as identidades estão sendo agora, cada vez mais deslocadas pelos processos de globalização. Alguns fatores característicos do ambiente da comunicação são a habilidade de brincar com a identidade e o distanciamento do tempo e espaço.

Considerações finais

Em nossa sociedade globalizada observa-se o reforço ao binarismo homem x mulher, machismo x feminismo. Esse fenômeno ocorre também nas propagandas, inclusive às propagandas dirigidas ao público infantil.

Com a difusão dos diferentes meios tecnológicos e o seu fácil acesso pelas crianças, com cada vez maior disponibilidade de tempo e falta de supervisão e orientação de um adulto e dos meios educativos, os pequenos têm sido alvo de um bombardeio de propagandas inadequadas para a idade, principalmente por meio da televisão.

Embora exista uma rede legal que promete proteção e garantia de direitos às crianças e aos adolescentes, observa-se uma contradição, já que a todo o tempo estão expostos à mídia com suas mensagens carregadas de erotismo. A veiculação de muitas

propagandas acaba por modelar opiniões, modos de pensamentos, comportamentos que propiciam elementos às pessoas para forjarem a própria identidade. Às meninas, geralmente, passam os valores tradicionalmente instituídos às mulheres como emoção, subjetividade, passividade, sedução e romantismo. Contrariamente, aos meninos, verifica-se uma intenção de posição de destaque, liderança e poder.

A mídia, a família, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção da identidade. Daí a necessidade de um olhar perspicaz e sensível para uma educação que não pode prescindir do exercício de pensar criticamente o que acontece na cotidianidade.

Referências

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BAUDRILLARD, J. A sociedade de consumo. Edições 70. 2008. 2ª Edição.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. (Título original: After the death of

childhood: growing up in the age of eletronic media. Trabalho não publicado. Buckingham -Crescer na era das mídias - inteiro.doc. 1 arquivo (760 Kb). Word 2003). Disponível em:

<<http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/buckingham.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

CANEVACCI, M. Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DANTAS, J.J.S; MOMO, M. Identidades infantil de gênero na publicidade: o que ensinam as propagandas da TV? In: Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos, II, 2014, Porto Alegre. Anais Eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em

http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407156905_ARQUIVO_IDENTIDADESI NFANTISDEGENERONAPUBLICIDADE.pdf. Acesso em 15 abr. 2015.

FELIPE, J; GUIZZO, B.S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. Revista Proposições, v. 14, nº 3, p. 119-130, set/dez.2003.

FIGUEIREDO, A.O.G. et al. A influência televisiva como desencadeadora da erotização infantil na contemporaneidade (3-5anos). In: Pedagogia em ação, Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 1-122, ago./nov. 2009. Disponível em

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/%20pedagogiacao/article/view/1084/1132>. Acesso em: 30 abr.2015.Proposições, v. 14, nº 3, p. 119-130, set/dez.2003.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Mara Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: Silva, T. (org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KELLNER, Douglas. A Cultura da Mídia. Trad. Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KULHMANN Jr, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LINN, Susan. Crianças do consumo: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOURO, G.L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REIS, F; MUZZETI, L.R; LEÃO, A.M.C. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. Contrapontos vol. 14, nº 3, p. 634-650, 2014. Disponível em http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/5052/pdf_57. Acesso em mai. 2015.

TEIXEIRA, N.C.R.B. Discurso publicitário e a pedagogia do gênero: representações do feminino. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. vol. 6, nº.17, p. 37-48, nov.2009. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/165>. Acesso em mai.2015.

THORSTENSEN, S. A TV e a erotização precoce. Disponível em <<http://www.defatima.com.br/site/conteudo/novidades/artigo%20sexualidade.htm> > Acesso em mai.2015.

Reflexões sobre família e vulnerabilidade social

Maria Cleonice PEREIRA¹
Marcia Cristina Argenti PEREZ²

O presente estudo é parte de um projeto mais amplo desenvolvido na pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual (FCLA-UNESP) e apresenta como objetivo e recorte de análise a família atual e suas vulnerabilidades sociais, almejando apresentar alguns indicadores utilizados para identificar situações de vulnerabilidade social.

Segundo Janczura (2012), a vulnerabilidade social só pode ser entendida quando associada a diferentes contextos históricos e sociais e a diferentes áreas científicas que a desenvolveu para dar conta de seu objeto. Para a autora é preciso diferenciar os termos vulnerabilidade social e risco, os quais são conceitos distintos, porém intrinsecamente relacionados, pois, enquanto risco se refere às condições fragilizadas da sociedade tecnológica contemporânea, ou seja, a situação de risco do grupo, vulnerabilidade é utilizado para identificar as condições de fragilidade dos indivíduos nessa sociedade.

Quando pensamos em vulnerabilidade, torna-se importante apresentar alguns indicadores que, quando somados no estudo social, caracterizarão se o indivíduo ou a família encontra-se em situação de vulnerabilidade social, sendo eles: a faixa etária, as condições de saúde, a escolaridade, as condições de habitação, a situação socioeconômica, a composição familiar e a rede de apoio, entre outros.

Na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) “o público usuário é o indivíduo e/ou grupos que se encontram em situações de vulnerabilidades e risco, tais como: famílias e indivíduos com perdas ou fragilidades de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social”. PNAS (2005. p33). A prevenção de situações de risco e/ou vulnerabilidades sociais são os objetivos da Proteção Social Básica, que é desenvolvida no Centro de Referência da Assistência Social - CRAS através de serviços, programas e projetos. É uma unidade pública estatal descentralizada e implantada no território de maior vulnerabilidade social.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual – GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCLAr- CEP:14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – pcleo@ig.com.br.

² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual - GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCLAr- CEP:14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil – marciacap@fclar.unesp.br

Já a Proteção Social Especial (PSE), outra divisão da Política Nacional de Assistência Social, destina-se a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, cujos direitos tenham sido violados ou ameaçados. Para integrar as ações da Proteção Especial, é necessário que o cidadão esteja enfrentando situações de violações de direitos por ocorrência de violência física ou psicológica, abuso ou exploração sexual; abandono, rompimento ou fragilização de vínculos ou afastamento do convívio familiar. Diferentemente da Proteção Social Básica que tem um caráter preventivo, a PSE atua com natureza protetiva. São ações que requerem o acompanhamento familiar e individual e maior flexibilidade nas soluções. Comportam encaminhamentos efetivos e monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção. As atividades da Proteção Social Especial são diferenciadas de acordo com níveis de complexidade (média ou alta) e conforme a situação vivenciada pelo indivíduo ou família. Os serviços de PSE atuam diretamente ligados com o sistema de garantia de direito, exigindo uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, o Ministério Público e com outros órgãos e ações do Executivo. Cabe ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com governos estaduais e municipais, a promoção do atendimento às famílias ou indivíduos que enfrentam adversidades. O Centro de Referência Especializada em Assistência Social (Creas) é a unidade pública estatal que oferta serviços da proteção social especial, especializados e continuados, gratuitamente a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos. Além da oferta de atenção especializada, o Creas tem o papel de coordenar e fortalecer a articulação dos serviços com a rede de assistência social e as demais políticas públicas. PNAS (2004.p.37).

Segundo a pesquisadora Maria do Carmo B. Carvalho (2003.p7), nas últimas décadas a família foi naturalizada e universalizada como o centro de estruturação da sociedade. Consequentemente, as políticas setoriais foram estruturadas tendo a família como usuário, mas o modelo de família adotada continua a ser a Família Nuclear, sendo as práticas profissionais naturalizadas voltadas para o Homem e Mulher, pai e mãe, sob o enfoque do risco. Porém, entendemos que quando a família é chefiada por mulheres isso não significa que a mesma está em “situação de risco” se não há associação de outros indicadores, tais como: desemprego, habitação precária, baixa renda e pouca escolaridade, dentre outros.

Também não é possível afirmar que apenas as famílias em situação de pobreza são e/ou estão vulneráveis, pois há famílias com renda para acessar bens e serviços que encontram-se em situações de alta vulnerabilidade social. Por exemplo, quando ocorre o óbito do patriarca associado à doença degenerativa na genitora idosa e uso abusivo de substâncias psicoativas por membro jovem da família, ocasionando intenso conflito entre os demais membros.

Diante do exposto, é possível compreender que as situações de vulnerabilidades podem ser transitórias e passíveis de superação com pequenas intervenções do Sistema de Garantia de Direitos, que funciona em Rede com as políticas setoriais, porém há famílias que permanecem vulneráveis por longos períodos e demandam intervenções sistematizadas em um Plano de Acompanhamento Familiar que mobiliza toda a Rede de Atenção Básica e Especial, quando o caso é muito complexo.

Para ilustrar a questão, buscamos alguns indicadores de vulnerabilidades sociais Mapeadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD (órgão da Organização das Nações Unidas –ONU, que tem por mandato promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo) que utiliza os dados do IBGE, Censo de 2010, e fizemos

um recorte comparativo com alguns dados do Brasil e Estado de São Paulo. A ferramenta online – elaborada pelo PNUD Brasil, Ipea e Fundação João Pinheiro – traz mais de 200 indicadores socioeconômicos, entre eles o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Um trecho do relatório afirma que o IDHM é utilizado nos níveis nacionais e locais para a adaptação de políticas públicas que visam aqueles com mais necessidades, como por exemplo os programas *Mais Médicos* e *Luz para Todos*, para os quais os ministérios brasileiros da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social utilizam a ferramenta do PNUD.

De acordo com os dados analisados pelo PNUD, o Brasil tem um IDHM de 0,727 e o Estado de São Paulo (SP) tem IDHM de 0,783 em 2010, o que situa essa Unidade Federativa (UF) na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM da UF é Longevidade, com índice de 0,845, seguida de Renda, com índice de 0,789, e de Educação, com índice de 0,719.

Apesar do IDHM considerado alto, São Paulo tem 16,13% da população vulnerável à pobreza (de acordo com o IBGE 2010), sendo que em todo o território nacional o índice é de 32,56%; Já a estimativa de população classificada como Pobre, é de 4,66% no Estado de São Paulo e 15,2% no território brasileiro. Pode dar a impressão de ser pouco, mas se transformamos a porcentagem em números de habitantes do Estado de São Paulo, temos 41.262.199 de habitantes em SP, sendo 1.922.818,4 pessoas consideradas pobres e que demandam mais investimentos das políticas públicas setoriais. Se considerarmos que a formulação das políticas públicas são localizadas e residuais, e que não alcançam todas as famílias que delas necessitam, logo, os índices de SP com 1,16% de indivíduos em situação de extrema pobreza tendem a crescer. Elevando os índices de famílias em situação de risco e/ou vulnerabilidades sociais.

Para entendermos o conceito de família, buscamos as contribuições de Szymanski (1992). A qual realizou pesquisa com famílias moradoras na periferia de São Paulo e apresenta um conceito surgido das análises de observação e depoimentos de seus participantes: a família pensada e a família vivida. A família pensada seria a família desejada, na qual há o cumprimento dos papéis delegados, qual seja: o pai como provedor e a mãe como cuidadora do lar e dos filhos. Os filhos seriam obedientes e não haveria conflitos. E todos se dedicariam para cumprir e alcançar o legado da família perfeita e ideal. Essa concepção de família é baseada na tradição, sendo reiterada pelo grupo social, pelas instituições sociais e religiosas ou pela mídia. Quando não houvesse o alcance a culpa estaria nos indivíduos fracassados, que não conseguiram vivenciar um modelo que foi determinado, imposto gerando a frustração, a sensação de incompetência e a discriminação.

Já a família vivida é aquela família do cotidiano, a que se constrói na vida real e não na ficção. A família vivida refere-se ao modo de agir habitual dos seus membros, baseado na herança vivida na família de origem do casal ou nos arranjos diferentes do usual. Szymanski (1992, p. 16), salienta que a “família além de reprodutora e transmissora da cultura, pode ser também um lugar onde as pessoas buscam seu bem-estar, mesmo que a solução encontrada não siga o modelo vigente”.

Esse conceito de família vivida é interessante, pois entendemos que contempla todos os arranjos e estruturas familiares, nos auxiliando a compreender sua dinâmica e seus *habitus*.

De acordo com Bourdieu (Bourdieu, 1983b, p. 65), o *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...].

São as “transferências” citadas por Bourdieu que mantêm a reprodução comportamental entre os membros de determinadas famílias por várias gerações.

Para Perez (2000; 2004) há um censo comum de que o grupo familiar está em crise e ou em extinção. Porém, o que ocorre são mudanças na estrutura e nos papéis dos membros da família, em decorrência das alterações sociais que, por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação familiar, negando a construção histórica de um modelo de família único e ideal. O agravamento das já precárias condições de vida da população brasileira e suas formas de resistência a essa situação de vulnerabilidade social, fomentam esta pesquisa. Torna-se interessante analisar os mecanismos de manutenção das estruturas de poder, hierarquia, princípio de perpetuação da relação de dominação que não reside verdadeiramente na unidade doméstica, mas em instâncias como a escola e o Estado, que são lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação (Bourdieu, 2002).

O tema família recebeu enorme destaque na agenda midiática brasileira em virtude da elaboração dos Planos Decenais Municipais da Educação (PME), e suscitou debates intensos sobre conceitos de família quando as prefeituras apresentaram o PME em audiências públicas no Legislativo. Tal documento norteia as metas da política municipal da educação, apresenta uma análise da realidade e o levantamento das necessidades educacionais a serem atendidas nos próximos 10 anos. Alguns membros do Legislativo, das Igrejas e organizações que não aceitaram o uso do Termo “Identidade de Gênero”, exigindo a substituição do tópico pela expressão “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Série Legislação. 2015,pag 3.13). Bourdieu (2002), em seu livro “A Dominação Masculina”, analisa a discriminação simbólica de mulheres e homossexuais, que necessitam inventar e impor formas de organização e de ações coletivas, armas eficazes, simbólicas sobretudo, capazes de abalar as instituições estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar sua subordinação.

Utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica de estudos que abordem as seguintes temáticas: família e vulnerabilidades sociais, Políticas Públicas e estruturas de dominação. Para dar sustentação teórica às nossas reflexões, buscamos os trabalhos de pesquisa de outros autores que pesquisam e/ou já pesquisaram o tema ora exposto, sendo: Itaboraí (2005) em “A proteção social da família brasileira contemporânea: reflexões sobre a dimensão simbólica das políticas públicas”, faz uma análise sobre as atribuições da família na sociedade atual de forma a refletir sobre o tipo de proteção, que vem sendo efetivada mediante leis e políticas públicas, e, ao mesmo tempo, coloca em discussão alguns aspectos sobre o tipo de proteção que a família brasileira contemporaneamente necessita. A proposta é também enfatizar as questões de gênero, tematizando questões como as responsabilidades maternas e paternas, os direitos sexuais e reprodutivos e as implicações das mudanças na legislação e das políticas públicas para as mulheres e outros membros vulneráveis da família.

Também utilizamos as reflexões de TAVARES e NERY (2015) no artigo “Violência doméstica conjugal contra as mulheres: uma reflexão acerca da dimensão simbólica proposta por Pierre Bourdieu” onde expõem uma análise sobre a expressão da violência simbólica na vida das mulheres vítimas de violência doméstica conjugal como um instrumento a serviço da dominação sedimentada nas práticas sociais e incorporada ao *habitus*. Nas reflexões, as autoras apresentam a possibilidade de superação da violência simbólica através da construção de práticas sociais que possibilite a autonomia das mulheres, com relações igualitárias entre os sujeitos sociais, superação das desigualdades impostas pelo capitalismo e a construção de um novo *habitus*.

Considerando as limitações de uma pesquisa bibliográfica, ressaltamos a relevância de pesquisas sobre o fenômeno da violência, família e vulnerabilidade social, bem como, analisamos que este estudo pode lançar sementes para que outros trabalhos, com amostras mais amplas, tratem de investigar a complexidade da dinâmica familiar e possam trazer contribuições substanciais para a implementação de políticas preventivas que possam superar a violência doméstica e demais situações de vulnerabilidades sociais, auxiliando a família a construir um novo *habitus*.

Referências

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kuhner. 2.^a edição. Rio de Janeiro. 2002.

ITABORAÍ, N. R. A proteção social da família brasileira contemporânea: reflexões sobre a dimensão simbólica das políticas públicas. 2005. 18 p. (Trabalho apresentado no Seminário "As famílias e as políticas públicas no Brasil", 21-22 de novembro de 2005, Belo Horizonte, ABEP). Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/FamPolPublicas/NathalieItaborai.pdf>.

Acesso em: 12/08/2015.

PEREZ, M.C.A. Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de criança das camadas populares do ensino fundamental. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PNAS/2004. Política nacional de assistência social. Brasília, novembro 2005.

SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias” de famílias. In carvalho, Maria do Carmo Brant de (org.). A família contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/ Cortez, 1995.

_____. Trabalhando com famílias. São Paulo: CBIA/SP e IEE- PUC/SP, 1992.

TAVARES, A. C. C.; NERY, I. S.. Violência doméstica conjugal contra as mulheres: uma reflexão acerca da dimensão simbólica da violência proposta por Pierre Bourdieu. (Trabalho apresentado no 17º Encontro Nacional da rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisas sobre a mulher e

relações de gênero- REDOR, 14 a 17/11/2012, João Pessoa/PB) Disponível em: <www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/.../60>. Acesso em: 12/08/2015.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 193) Disponível em : file:///C:/Users/usuario/Downloads/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf acesso em 13/08/2015.

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível no site: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/sao-paulo. Acessado em 02/09/2015.

O cortiço: nas redes do gênero e da zoomorfização feminina¹

Maria Eduada Palmeira TRIPOLONI²

Maria Regina MOMESSO³

Tânia Maria de Araújo Palmeira TRIPOLONI⁴

Gabriela Rohrbacker Medeiros LONGO⁵

Este artigo propõe trabalhar a zoomorfização da mulher no livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e nas letras do estilo musical *funk*. O zoomorfismo é uma característica muito presente no Naturalismo, escola literária da qual Aluísio Azevedo pertenceu, motivo pelo qual ele usou de zoomorfização em seus personagens e no próprio cortiço. Mais do que um estilo de linguagem, a zoomorfização na obra tem por objetivo apresentar o homem como um animal, movido por instintos, em um ambiente propício para tal – conglomerado de pessoas pobres, exageradamente expressivas e explorados por um locatário muquirana.

Atualmente a mesma técnica, ou seja, a zoomorfização ainda é utilizada, porém para outros fins e significados. O estilo musical *funk* normalmente faz uso de zoomorfização – como “gatinha”, “cachorra”, entre outros – para se referir à mulher de maneira pejorativa e inferiorizada.

A obra, assim como as músicas analisadas, mostra uma degradação da mulher; no livro é pela cena destacada, onde a personagem Pombinha é violentada sexualmente por Léonie, e o narrador descreve essa cena de forma diferenciada, mais grotesca que as outras relações heterossexuais presentes no romance; nas músicas, a degradação da mulher é feita pela zoomorfização – “cachorra”, “cadela” – de forma pejorativa, rebaixando a mulher intelectual e moralmente, reduzindo-a a um mero objeto de desejo, a um ser não pensante, ou seja, um animal irracional à mercê de seu dominador.

O cortiço

O Cortiço é a obra de maior significado de Aluísio Azevedo, pois trata-se da síntese de todo um processo de elaboração do método de observação, seleção, projeção e

¹ Este trabalho é parte de pesquisa realizada junto ao GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) chancelado pelo cnpq e pertence ao CTI-UNESP-FEB, Bauru, SP. <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3512705058041159>>, e envolve orientandas de Iniciação Científica do Ensino Médio – Técnico, alunas de graduação da Unesp (cursos de Pedagogia e Relações Públicas) orientadas pela Prof^a Dr^a Maria Regina Momesso.

² Graduanda em Pedagogia na UNESP Bauru – Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – 17033-360 – Barú, SP – Bauru – São Paulo – Brasil. E-mail: duda_tripoloni@hotmail.com.

³ Doutora em Linguística e Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais. Professora do CTI-UNESP e do Mestrado em Educação Sexual da UNESP de Araraquara (UNESP). Endereço: Av. Nações Unidas, 58-50 - 17033-260 - Bauru, SP – Bauru – São Paulo – Brasil. E-mail: regina.momesso@feb.unesp.br.

⁴ Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Anhanguera de Bauru e em Linguagem, Cultura e Mídia Pela Unesp. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio e professora de Língua Portuguesa nas faculdades da UNIESP. Endereço: Rua Anhanguera, 919 - 17013-190 – Bauru, SP – Bauru – São Paulo – Brasil. E-mail: tania_tripoloni@yahoo.com.br.

⁵ Estudante do Segundo ano Ensino Médio Técnico em Eletrônica do CTI-UNESP-FEB, Bauru, SP. Pesquisa em Iniciação Científica (PIBIC- Junior) intitulada “Da literatura de vestibular à realidade: Um gradil da violência sexual”. Endereço Av. Nações Unidas, 58-50 - 17033-260 - Bauru, SP – Bauru – São Paulo – Brasil.

composição surgidos embrionariamente no romance *O Mulato*, de 1881. Sete anos após, data do início da composição do romance em 1888 quando da abolição da escravatura, e publicado em 1890, um ano após a Proclamação da República. Por ter sido este um período de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, o autor faz de seu romance o retrato das novas relações sociais do Brasil capitalista atrasado, portanto, *O Cortiço* agrega-se espiritualmente ao processo de consolidação da nova república e fornece um diagnóstico do quadro social do país, ressaltando o descarado alpinismo social dos negociantes portugueses João Romão e Miranda, cujas trajetórias se destacam na composição da trama.

A história começa focando em João Romão, um empregado pobre de um vendeiro que, ao ir embora, deixa para ele a venda e um conto e quinhentos de réis. Com uma sede incontrolável de enriquecer. Imigrante português, avaro e ambicioso, explorador, comerciante, especulador imobiliário, agiota, é o proprietário do cortiço.

Os moradores d'*O Cortiço* formam um extenso painel de tipos sociais que são compostos numa teia de relações, onde personagens, ações, cenas, planos narrativos descritivos e conflitos são estruturados em uma unidade dinâmica, da qual *O Cortiço* personificado é o protagonista, como dinâmica também é a realidade e as personagens que compõem a trama.

Observa-se nesta obra alguns personagens cuja a individualidade é a materialização dos liames econômicos sociais, matizados pela composição étnica própria da formação colonial brasileira, como a dengosa mulata Rita Baiana e Firmo, ela é a sensualidade – zoomoformizada como perigosa serpente – responsável pela degradação de Jerônimo. Ele, capoeira valente, brigador, violeiro e improdutivo. Jerônimo e Piedade são típicos imigrantes portugueses empenhados em formar um pecúlio, como resultado natural da capacidade de trabalho. Tais valores dissipam-se pela influência mesológica. Jerônimo separa-se de Piedade, ambos se atolam no pântano do vício.

Muitas são as personagens que compõem esta etapa de urbanização, particularmente do Rio de Janeiro, espaço de referência d'*O Cortiço*. Destacam-se no texto Pombinha e Léonie: o nome da personagem (Pombinha) evoca, de início, pureza de sentimento, alma boa, ela é a enfermeira, escrevente/leitora de cartas. No entanto, ao ser seduzida e violentada sexualmente por Léonie (prostituta de elite, transita à vontade no mundo dos poderosos e também no universo carente do cortiço), entra em contato com que há de mais espúrio. Menstrua-se, casa-se. Abandona o marido. Torna-se prostituta, uma espécie de anti-dama da Camélias. Responsabiliza-se pela educação de Senhorinha, filha de Jerônimo e Piedade. Proporciona à menina o mesmo que recebera de Léonie.

Após o incêndio, Romão decide construir sobrados e a Estalagem São Romão dá espaço à Avenida São Romão. João Romão torna-se um homem muito rico, despreza Bertoleza para casar-se com Zulmira, filha do Comendador Miranda. Bertoleza ao descobrir que foi enganada, suicida-se. Esta personagem é o epicentro do trágico-social concentrando no final do romance, toda a tensão dramática. Neste momento, ironicamente, para à porta da casa de João Romão uma comitiva de abolicionistas que vinham agradecer-lhe com o título de sócio benemérito.

João Romão constrói seu império por meio de mentiras e explorações, com atitudes torpes e deploráveis, tornando-se um representante do modelo capitalista que a sociedade do Rio de Janeiro tanto prestigiou.

A zoomorfização da mulher no livro

Segundo Castello (1999), *O Cortiço* é o ponto alto do nosso Realismo Naturalismo. Aluísio Azevedo sob acentuada influência de Émile Zola debruça-se sobre a sociedade do Rio de Janeiro de fins do século XIX, mais especificamente sobre a classe baixa de moradia coletiva, e que através da observação e análise faz dessa obra o único e legítimo romance de movimento de massa.

Deu-se ao realismo de observação direta, visando à reprodução fiel da realidade, preso às camadas sociais populares e pequeno-burguesas, acentuando-lhe o comportamento sexual, impulso dos instintos e dramas daí decorrentes. É certo também que enfatizou a importância condicionadora do momento conjuntamente com o meio; as relações conflitivas, ou não, da ascensão social e do poder corruptor do dinheiro; e deu certa atenção às etnias. (CASTELLO, 1999, p. 395)

O escritor naturalista procura através de sua obra mostrar a verdade, desdenhando o sentimentalismo exacerbado do romantismo. Focaliza fatos e comportamentos da época contemporânea, “sobretudo das camadas mais baixas da sociedade, enfatizando a naturalidade de expressão desses grupos sociais” (CASTRO, 2012, p. 45).

Na obra literária é muito comum o uso da zoomorfização, ou seja, figura de linguagem que aproxima o comportamento humano à irracionalidade de um animal, o homem é tratado como animal. Para o Naturalismo, a zoomorfização é mais que uma figura de linguagem, é uma concepção. Deste modo, o escritor expressa a ideia da época que, sob forte influência do Evolucionismo de Darwin, apresenta a personagem como um ser apenas instintivo, consideravelmente irracional e que é totalmente condicionado pelo meio em que vive.

Consequentemente, de maneira ampla e genérica, as personagens do romance são caracterizadas como animais ou bestas, pois sua existência se resume nos instintos básicos como comer, dormir e procriar.

“O gosto naturalista pela fisiologia acentua esta concepção de da vida, limitada ao sexo e à nutrição, sem espaço para as atividades do espírito. São formas de tratamento que indicam a irracionalidade da espécie humana, reduzida que é aos instintos” (CASTRO, 2012, p. 54)

Como característica do Naturalismo, a zoomorfização é frequente na obra, seja das personagens ou do próprio cortiço. Os excertos seguintes ilustram tal procedimento:

(...)“Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pelo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da

mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. (AZEVEDO, 1998. p. 41)

(...) Estavam todos por saber por que Florinda tinha se empenhado [...] as mulheres iam despejando crianças como uma regularidade de gado procriador [...] mostrando a uberidade das tetas cheias (Idem, p. 161).

As singularidades dos trechos acima citados apresentam o cortiço como um organismo vivo, um espaço de desordem, de degradação sexual, a promiscuidade, são resultados desse meio. Em linguagem dinâmica, homens e mulheres são caracterizados como fêmeas e machos, além de outros substantivos e verbos que fazem referências a animais como por exemplo: alto do casco; molhar o pelo; esfregavam com força as ventas; fossando e fungando com as palmas das mãos; gado criador; uberidade das tetas cheias.

Além desses exemplos, um outro quadro de zoomorfização da mulher tem como destaque a personagem Pombinha – apesar de seu nome remeter a uma imagem de grande pureza, não deixa de se comparar a um animal (pomba) –, que é seduzida por Léonie: “Agora, espolinhava-se toda, cerrando os dentes, fremindo-lhe a carne em crispações de espasmo; ao passo que a outra, por cima, doida de luxúria, irracional, feroz, revolteava, em corcovos de égua, bufando e relinchando” (AZEVEDO, 1998. p. 134).

Aluísio Azevedo choca a sociedade na época por descrever tão minuciosamente uma relação homossexual entre uma virgem e uma prostituta. Através da linguagem, o narrador sequestra da personagem Pombinha sua inocência, sua pureza, sua angelitude. A referência à ave pomba, símbolo da paz, dá lugar ao deleite do prazer ao “espolinhar-se cerrando os dentes em crispações de espasmo”, o que sugere o orgasmo sexual. Ao passo que Léonie, caracterizada como uma égua, reforça essa tese agindo de maneira totalmente irracional, feroz e sob o influxo do desejo sexual toma a jovem a força, por amante, a fim de satisfazer sua lascívia. Comporta-se como um equino bufando e relinchando, desconstruindo a imagem da mulher, representação da beleza e da sedução da prostituta, deformando-a, comparando-a ao animal de grande porte que toma, pela sua força expressiva, e seduz a virgem pombinha apenas para satisfazer seu instinto em busca do prazer carnal.

Zoomorfismo e o *funk*

Atualmente, a zoomorfização acontece por questões históricas e culturais – o que se pode afirmar por meio de comparação entre a zoomorfização e a comodificação, definida por Fairclough (apud OLIVEIRA, 2006) como “o poder da linguagem de transformar tudo em produto de venda (inclusive a mulher)”. A mulher sempre foi considerada como frágil e útil apenas para reprodução. Com o passar dos anos e as lutas e reivindicações feministas a partir da segunda metade do século XX (OLIVEIRA, 2008), a mulher acumulou vários papéis na sociedade (ARAÚJO, 2015). É mãe, trabalhadora, dona do lar etc. fazendo normalmente uma jornada dupla. As representações das mulheres nas músicas não dizem respeito às mulheres do dia a dia, mas sim ao protótipo machista de mulher submissa, escultural e desejável – como pode ser observado analisando algumas letras.

A zoomorfização da mulher também existe devido ao domínio do homem pela mulher, isto porque pode-se considerar o uso da comparação animal como ferramenta para inferiorização da mulher dentro da lógica patriarcal, que consiste em:

[...] um sistema masculino de opressão das mulheres, caracterizado por uma economia domesticamente organizada que o sustenta, na qual as mulheres são objeto de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, reprodutoras de trabalho e de novas reprodutoras. Patriarcado, então, representa o somatório de dominação e exploração. (OSTERNE apud OSTERNE, 2012)

É a ideia de dominação que o homem tem em relação à mulher, onde ela é visada apenas como um objeto de desejo e precisa de alguém para “domá-la”. Acarreta ao discurso de ódio por gênero, pois ela é insultada somente por conta de seu gênero, por ser mulher. Pode-se considerar, também, zoomorfização como uma expressão da violência psicológica, pois sempre que a música utiliza de elementos do zoomorfismo é para referir-se a características “não desejáveis”, de forma a punir a mulher. Como afirma Araújo (2015), a violência psicológica afeta a autoestima das mulheres. Isto pode ser empiricamente comprovado na observação de usos de termos como “vaca”, “cachorra”, como forma de agressão às mulheres no cotidiano. Com uma crítica mais expressiva e escancarada, as músicas se tornam mais agressivas. Isso pode ser verificado analisando as músicas Cachorrinho, produzida pela banda Bonde da Oskley no ano de 2009, Ui Cachorro manda pras cadelas, produzida por Mc Will no ano de 2013 e Dona Gigi, produzida pela banda Os Caçadores no ano de 2005.

Ao observar as letras das músicas, fica clara a zoomorfização e condição inferior em que a mulher é posta.

Se eu sou seu cachorrinho você é minha cadelinha... / Cachorrinha, cachorrinha, cachorrinha vai ... / vem sentando, vem sentando, cadelinha... (Bonde do Oskley, 2009)

Pras cachorra aqui do baile, vou lançar pra ela / Pras catchorra aqui do baile, vou lançar pra ela / Cadê os cães de raça que quer pegar as cadelas? / Cadê os cães de raça que quer pegar as cadelas? / Essa é pras cachorras, pras mulher que tão no cio / Ui cachorro manda pras cadela. (Mc Will, 2013)

Caçadores estão na pista pra dizer como ela é... / Caolha, nariz de tomada, sem bunda, pernetta, / Corpo de minhoca, banguela, orelhuda, tem unha incravada, / com peito caído e um caroço nas costas... / Ih gente! Capina, despença, / Cai fora, vai embora / Se não vai dança. (Os Caçadores, 2005)

Na primeira música, do grupo Bonde do Oskley, a mulher é comparada a uma cadela, o que demonstra sua posição de inferioridade em relação ao homem. De acordo com o Dicionário Aurélio, “cadela” em sua significação popular denota “2. Mulher de procedimento censurável, desavergonhada; 3. Meretriz.” e “cachorra” denota “3. Fig. Mulher de mau gênio; 4. Mulher desavergonhada, cínica, devassa”. No entanto, o termo “cachorro” no mesmo dicionário apresenta a definição “4. Indivíduo indigno; canalha, cafajeste”. Somente a definição do gênero feminino remete-se à conduta sexual, o que se pode perceber com a significação atribuída “meretriz”.

Na segunda música, novamente aparecem os termos “cachorra” e “cadela” como forma de inferiorização da mulher em relação ao homem. Além disso, a música faz

referência ao período do cio, no trecho “essa é pras cachorra, pras mulher que tão no cio”, definido no dicionário por “1. Período de desejo sexual intenso dos animais; 2. P. ext. O apetite sexual das pessoas”. Essa zoomorfização reforça a ideia de conduta sexual das mulheres, que estão à mercê de seus instintos, colocando-as como meros objetos sexuais em domínio masculino, os “cachorros”.

A terceira música ainda apresenta traços de zoomorfismo, mas enfoca questões de violência física e, principalmente, psicológica. Segundo Araújo, a violência psicológica é pouco percebida por ser mais sutil, porém, não menos danosa.

Considerações finais

Embora separadas temporalmente por um século e meio, a obra *O Cortiço* e os *funks* analisados se aproximam tematicamente no que diz respeito a zoomorfização da mulher e, no caso d’*O Cortiço*, percebe-se que o romance ainda se mantém atual no que diz respeito ao comportamento humano abordado nas músicas estudadas. Pois se a intenção do autor era a de chocar a sociedade na representação do homossexualismo feminino entre Pombinha e Léonie, formando uma imagem animalésca, o narrador sugere que a relação carnal homossexual é feia e grotesca, sentenciando, desta forma, um tema que ainda hoje é considerado um tabu.

O *funk* gera uma grande influência nos bailes, perpetuando o pensamento de que a mulher é um animal, “cachorra”, “piranha”, expressões grosseiras – vide mulheres dançando em gaiolas –, que acaba gerando em sua maior parte, mais violência. Isto porque o uso de elementos zoomórficos como forma de agressão à mulher pode ser considerado uma forma de violência cultural, de acordo com a definição dos três níveis de violência feita por Galtung (apud CONCHA, 2009). A violência cultural é aquela que está expressa nos símbolos, crenças e ideologias que permeiam a sociedade (CONCHA, 2009), encontrando respaldo nos costumes e crenças popularmente difundidos. Ou seja, comparar uma mulher a uma “cachorra” é um comportamento socialmente fundamentado e, ainda além, socialmente aceito. O problema da aceitação deste tipo de comportamento é que, segundo Galtung (apud CONCHA, 2009), a violência cultural é aquela que dá subsídios à violência direta, que é aquela visível, concretizada por meio de ações, como os crimes por motivo de gênero ou a violência física – o que aproxima, nesse contexto, o *funk* d’*O Cortiço*.

Levando-se em consideração a relação proposta por Galtung entre os diferentes tipos de violência, é possível afirmar que o uso de zoomorfismos visando à diminuição e submissão da mulher vai além da manutenção da estrutura de poder dominante, em que a mulher se encontra sob o domínio do homem, mas contribui para a materialização de casos de violência que colocam em risco a vida de mulheres, como as agressões físicas, verbais e sexuais, as quais 70% das mulheres em todo o mundo já sofreram, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas para as Mulheres – UN Women⁶.

Aluísio Azevedo expõe a realidade do Rio de Janeiro, que passava por uma transição, em um cortiço pobre, com pessoas de classe baixa, exageradamente expressivas e zoomorfizadas. Em comparação, percebe-se que o *funk* não se diferencia muito da obra, pois

⁶ Facts and Figures: Ending violence against women. Disponível em: <<http://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>>. Acesso em: 27 jul: 2015.

é nos mostrado como predominante nas classes baixas, por pessoas exageradamente expressivas – nota-se nas letras das músicas e na dança – e zoomorfizadas, sendo elas, principalmente, as mulheres.

Referências

AMZALAK, J. L. Literatura Fuvest-Unicamp 2010. São Paulo: Navegar editora, 2009.

AZEVEDO, A. O Cortiço. 3ª ed. São Paulo: FTD, 1998.

BOSI, A. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix: 2000.

CANDIDO, A. De cortiço a cortiço. In: *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas Cidades, Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. 3ª edição.

CASTELLO, J. A. A literatura Brasileira, Origens e Unidade. São Paulo: edusp, 1999.

CASTRO, D. A. de. O Cortiço. Análise da obra. In: Vários autores. Anglo Vestibulares, análise da obra. São Paulo: Anglo, 2012.

CONCHA, Calderón Percy. Teoría de conflictos de Johan Galtung. In: Revista paz y conflictos. Número 2, ano 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

FOGLIATTO, D. “O casamento é um risco para a vida das mulheres”, diz médica especialista em saúde mental feminina. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/o-casamento-e-um-risco-para-a-vida-das-mulheres-diz-medica-especialista-em-saude-mental-feminina/>> Acesso em: 27 jul: 2015.

OLIVEIRA, E. A. C. de. A expressão da identidade feminina no gênero musical Funk. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/45.pdf>>. Acesso em: 25 jul: 2015.

OLIVEIRA, E. A. C. de. A identidade feminina no gênero textual música *funk*. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/identidade_feminina_funk.pdf> Acesso em: 22 jul: 2015.

OLIVEIRA, E. A. C. de. O discurso sobre as mulheres fruta no jornal Folha de São Paulo: novas formas de *comodificação* do feminino na modernidade tardia. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20%2865%29.pdf> Acesso em: 20 jul: 2015.

OSTERNE, M. S. F. do; SILVEIRA, C. M. H. Relações de gênero: uma construção cultural que persiste ao longo da história. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=345&path%5B%5D=503>> Acesso em: 27 jul: 2015

Obesidade, estigma e sexualidade

Maria Fernanda Sanchez MATURANA¹

Vagner Sérgio CUSTÓDIO²

Karin Elizabeth Krüger VIEIRA³

Natália Castelli BULZONI³

O acúmulo de gordura corporal exerce um importante papel de sobrevivência como fonte de reserva de energia, a ser usada em momentos de escassez de alimentos ou grande esforço físico, entretanto quando há um desequilíbrio energético entre as calorias gastas e as ingeridas, de modo que se ingira muito mais do que se gasta, há um acúmulo excessivo de gordura. Esse excesso de gordura corporal acumulado pode causar problemas de saúde, e a esta condição damos o nome de obesidade. Além dos problemas de saúde de ordem orgânica, pessoas obesas ou com sobrepeso tendem a sofrer de problemas de cunho psicossocial, como baixa autoestima, depressão e também estigmatização por parte da sociedade, família e amigos. As consequências negativas provenientes da estigmatização afetam diversas áreas da vida da pessoa obesa, inclusive a área afetiva, incluindo nela a sexualidade destes indivíduos.

O presente estudo teve como objetivo discorrer sobre a relação entre obesidade, estigma e sexualidade. Utilizou-se de referenciais bibliográficos específicos e a experiência teórica da disciplina “Estigma da Sexualidade” do curso de pós-graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara condicionada nesta análise como um relato de experiência, no qual, aplicou-se um teste para verificar a relação estudada.

Kopelman (2001) diz que dados de seguros de vida e estudos epidemiológicos confirmam que elevados graus de sobrepeso e obesidade são importantes preditores de diminuição de longevidade ou perda de qualidade de vida, gerando incapacidades e alto grau de limitações tanto no trabalho quanto no lazer das pessoas acometidas; sendo o excesso de peso, o sedentarismo e o consumo de alimentos com alto teor de gordura e densidade energética fatores de risco associados a tais doenças.

Entre as possíveis explicações para os problemas psicossociais sofridos pelas pessoas obesas está a construção do estigma sobre a obesidade. Segundo Goffman (1988) o estigma é um atributo avaliado como negativo por um grande número de pessoas, e que se estabelece nas relações interpessoais, ou seja, o estigma só se constrói a partir da relação entre pessoas, para este autor o indivíduo estigmatizado encontra-se impossibilitado de conquistar a aceitação social plena.

Segundo Oliveira e Hutz (2010) o ser humano é pressionado, de diversas formas (por castigos ou gratificações sociais), a concretizar, no próprio corpo, o ideal corporal da cultura na qual está inserido, sendo a sociedade, principalmente a feminina, mais vulnerável aos ideais de beleza criados culturalmente; entretanto os mesmo autores indicam que atualmente surge um padrão imposto ao homem, o de um corpo forte e definido, onde a gordura também não é permitida, tornando dificultoso o encontro de parceiros sexuais.

Descrição do trabalho desenvolvido

Obesidade

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define obesidade como uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada atinge graus capazes de afetar a saúde, estando associada a doenças do aparelho cardiovascular, respiratório (incluindo apneia obstrutiva do sono), gastrointestinal, metabólico, urinário, reprodutor, entre outras complicações, estando incluídas as complicações psicossociais.

Segundo Dâmaso et. al, (2003) a etiologia da obesidade não é facilmente identificada, pois esta é uma doença multifatorial, havendo contribuições comportamentais, de estilo de vida e aspectos fisiológicos em seu desenvolvimento e manutenção. Entretanto, consideram que durante a história diferentes causas alternaram como fatores mais determinantes para a obesidade, por exemplo, desequilíbrios hormonais ou alta ingestão de alimentos; sendo no primeiro caso a causa colocada de maneira independente dos hábitos pessoais e na segunda diretamente ligada a estes. Tal pontuação deve ser destacada, pois a atribuição da causa à pessoa ou algo independente dela interfere no desenvolvimento de julgamentos a respeito do obeso, suas características e comportamentos, e assim contribuí para a formação do estigma relacionado à obesidade, ou talvez fosse melhor dizer, a pessoa obesa.

Estigma

Omote (2004) esclarece que o estigma cumpre uma função de controle social para a manutenção da vida coletiva, de modo que ao estigmatizar o indivíduo que difere da norma, o modo de vida social normativo se reafirma ao mesmo tempo em que se protege de uma possível ruptura em seu padrão estabelecido. Assim como forma de proteção a sociedade desacredita o indivíduo estigmatizado, inferindo a este outras imperfeições a partir do atributo estigmatizante, criando assim diversos tipos de discriminações, de maneira a construir uma teoria do estigma, que explique a inferioridade do estigmatizado e assim dando conta do perigo por ele representado á sociedade (GOFFMAN, 1988).

O estigma pode se dar de diversas formas e ser relacionado a diferentes atributos, dependendo das relações sociais estabelecidas, e segundo Goffman (1988) existem três diferentes tipos de estigma; sendo o primeiro referente a anormalidades do corpo, incidindo assim sobre aqueles cuja aparência difere da norma cultural de estética e beleza; o segundo tipo é o de defeitos de caráter individual e recairia deste modo sobre características de caráter e moralidade que ofendam as normas vigentes; por fim temos o estigma tribal que se remete a todos os membros de uma família ou grupo (religioso, étnico ou social) e é passado por gerações.

Pensando sobre os três tipos de estigma de Goffman (1988) podemos ver que a pessoa obesa está sujeita a dois tipos diferentes de estigma, o primeiro tipo referente a anormalidades do corpo, pois o acúmulo de gordura característico do quadro de obesidade inevitavelmente afeta a aparência do indivíduo obeso, de maneira que em nossa sociedade onde o padrão normativo de beleza é um padrão associado à magreza, tal indivíduo encontra-se fora da norma cultural de estética e beleza atuais.

O obeso também está sujeito ao segundo tipo de estigma, ligado aos defeitos de caráter individual, algumas pesquisas como a de Lewis et al. (2011), Mattos e Luz (2009), e

a de Puhl e Brownell (2001) indicam que a obesidade é associada a baixo autocontrole, falta de força de vontade e responsabilidade social, preguiça, incompetência, instabilidade emocional, entre outras características pessoais pouco valorizadas. De modo que o indivíduo obeso é estigmatizado tanto por seu corpo físico, que difere do padrão normativo de beleza, quanto por supostas características pessoais pouco apreciadas.

Além disso, como já relatado a obesidade está associada a diversos problemas de saúde e doenças crônicas, o que implica que o indivíduo obeso custa mais aos sistemas de saúde, o que economicamente é desvantajoso ao Estado que lançará de recursos para evitar ou diminuir tal condição, seja por meio de programas preventivos ou por meio da estigmatização, pois a obesidade aqui representaria uma “ameaça” a saúde e a economia do Estado. .

Sexualidade e estigma sobre a obesidade

Entende-se aqui que a sexualidade contempla mais do que a relação sexual, abrangendo a afetividade e os sentimentos e comportamentos que estão associados aos relacionamentos amorosos. Para Castro, Abramovay e Silva (2004) a sexualidade é experimentada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, papéis e relacionamentos, envolvendo tanto a reprodução quanto o prazer. Kinzl et al. (2001) cita que entre os diversos fatores que afetam a vida sexual das pessoas obesas está a diminuição da autoestima, relacionamentos insatisfatórios e/ou a estigmatização coletiva sofrida por essas pessoas.

Em relação aos aspectos do funcionamento biológico uma pesquisa de levantamento bibliográfico realizada por Esposito et al. (2008) indicou que o sobrepeso e a obesidade podem aumentar o risco de disfunção erétil de 30 a 90 % quando comparado a homens com peso normal, no caso das mulheres a obesidade e sobrepeso também encontrase como fator de risco para maior incidência de disfunções sexuais (relacionadas ao desejo sexual, orgasmo ou dor durante o ato sexual).

Lewis et al. (2011) relatou que os participantes de sua pesquisa descreveram que embora seus corpos fossem visíveis, seus sentimentos pareciam invisíveis aos outros, e a partir disso a obesidade era usada de maneira a questionar outras habilidades e capacidades do sujeito, tão como parecia dar o direito de outras pessoas estigmatizarem direta e indiretamente o indivíduo obeso.

Olivier et al. (2013) investigaram a obesidade mórbida e seus impactos sobre as relações interpessoais e as 14 participantes respondentes relataram sentirem-se desfavorecidas em termos de relacionamento amorosos, pois partiam do pressuposto de que não seriam aceitas devido à sua obesidade, o que dificultava suas relações em direção a membros do sexo oposto; além disso citaram dificuldades físicas decorrentes a obesidade, pois disseram não conseguirem assumir determinadas posições durante o contato físico, em especial o coito o que diminuía o interesse sexual. Já Kolotkin et al. (2006) avaliou a qualidade de vida sexual de 1.158 indivíduos obesos concluiu que quanto maior o IMC pior a qualidade de vida sexual, estando a obesidade associada com a falta de satisfação sexual, redução do desejo sexual e dificuldades na performance sexual.

Assim podemos inferir que quanto maior o IMC maior a carga de estigma percebida e recebida pela pessoa com obesidade ou sobrepeso, e entre as consequências desta maior estigmatização no âmbito da sexualidade envolve desde o isolamento, até a falta de desejo sexual, passando por sentimentos negativos em relação a si e a aparência, além disso,

parece que as mulheres tendem a serem mais estigmatizadas que os homens e apresentarem mais problemas de ordem biopsicossociais que afetassem a vida sexual que estes (KOLOTKIN et al., 2006; LEWIS et al., 2011).

Por fim podemos averiguar que todas as pesquisas descritas demonstraram uma ligação entre obesidade e sobrepeso e menor satisfação sexual, estando às causas relacionadas tanto a fatores fisiológicos quanto ao estigma percebido e recebido pelas pessoas obesas. Apesar de ambos os sexos estarem sujeitos ao estigma, às mulheres aparentam ser mais estigmatizadas e sofrerem maior com o estigma a obesidade que os homens, sendo assim também mais afetadas no que se refere às consequências em relação à sexualidade. Apesar disso, mais pesquisas devem ser realizadas para entender melhor como o estigma em relação à obesidade interage e afeta ambos os gêneros no que concerne aos aspectos sexuais e a expressão de sua sexualidade.

Relato de experiência

Pensando na interferência do estigma da obesidade nos relacionamentos afetivos e na autoimagem da pessoa obesa, um pequeno teste foi realizado entre os alunos da disciplina de “Estigmas da Sexualidade”, ministrada pelo Prof. Dr. Vagner Sérgio Custódio, do programa de pós-graduação em Educação Sexual da UNESP de Araraquara, no segundo semestre de 2014. O teste consistia em duas partes, uma primeira de caracterização dos participantes com as seguintes informações: sexo, idade, IMC; e mais três perguntas referentes ao corpo e tipo físico do participante: “pg1. Você está satisfeito com o seu corpo?”, “pg2. Você acha que já sofreu algum preconceito devido ao seu tipo físico?”, e “pg3. Você acha que seu tipo físico te prejudica ou já prejudicou em seus relacionamentos?”. A segunda parte do teste consistia na apresentação de dez situações (s1. Homem com peso normal x homem musculoso; s2. mulheres magras de lingerie x mulheres acima do peso de lingerie; s3. Bailarina obesa x bailarina magra; s4. Homem obeso x homem magro; s5. Mulher magra e musculosa x mulher com peso normal; s6. Homem obeso x homem com peso normal; s7. Homem com peso normal x homem musculoso; s8. Mulher com sobrepeso x mulher anoréxica; s9. Homem com peso normal x homem obeso; s10. Mulher magra x mulher com peso normal), onde eram apresentadas duas imagens com pessoas de tipos físicos diversos (anoréxico, magro, peso normal, musculoso, sobrepeso e obeso), alternando entre homens e mulheres, ao ver as imagens o participante deveria optar: 1. Entre qual gostaria de se parecer, no caso da pessoa da imagem ser do mesmo sexo que o participante; e 2. Entre qual gostaria de se relacionar, no caso da pessoa da imagem ser do sexo oposto ao do participante.

Resultados obtidos

Como resultados gerais da parte um temos que a idade média dos participantes foi de 32,44 anos; os participantes eram três homens e seis mulheres; o IMC médio dos participantes foi de 23,35 encontrando-se na faixa de peso normal, segundo a OMS; a maior parte dos participantes (5) estava satisfeito com seu corpo; considerava que já sofreu algum tipo de preconceito devido ao seu tipo físico (5); e não acreditava que seu tipo físico havia prejudicado em seus relacionamentos (6).

Na parte dois no geral nenhuma das imagens escolhidas entre as 10 situações apresentadas representavam uma figura obesa ou com sobrepeso, sendo sempre optada a figura magra, acima das outras opções e a figura obesa em detrimento as outras opções possíveis. Homens e mulheres apresentaram divergência nas situações 1, 3 e 7, sendo que na situação 1 os homens preferiram a imagem do homem musculoso ao invés do homem com peso normal, na situação 3 os homens preferiram a imagens da bailarina obesa ao invés da bailarina magra e na situação 7 os homens preferiram o homem musculoso ao invés do homem com peso normal, nessa situação as mulheres empataram em suas escolhas.

Apesar de limitações quanto ao número de participantes e a impossibilidade de generalização, o teste realizado indica a predileção por pessoas com o tipo físico magro ou musculoso em relação a pessoas com peso normal, com sobrepeso ou obesas, mostrando assim a preferência por um tipo físico magro e atlético e reforçando a ideia de que este ideal de imagem afeta tanto a autoimagem dos participantes, quanto suas escolhas por parceiros sexuais. Afetando assim a vida afetiva dos indivíduos obesos ou com sobrepeso e também reforçando a ideia de que as mulheres estão mais expostas ao estigma contra a obesidade, no que se refere às consequências em relação à sexualidade.

Considerações finais

O estigma relacionado à obesidade está ligado tanto à visibilidade do corpo obeso, fora dos padrões normativos de beleza atuais que não permitem a presença de gordura, quanto à associação a características morais depreciativas a pessoa obesa.

O estigma a obesidade também está intimamente ligado à vivência da sexualidade de tais indivíduos, pois como podemos constatar nas diversas pesquisas os mesmos tendem a serem estigmatizados publicamente, direta ou indiretamente e na tentativa de evitar os sentimentos de culpa e humilhação muitas vezes se isolam com medo de serem estigmatizados publicamente, o que restringe as possibilidades de contato social e consequentemente de possíveis encontros afetivos.

Devido as suas consequências prejudiciais a saúde parece claro que a obesidade e o sobrepeso devem ser evitados e “combatidos”, entretanto isso não deve ser realizado a partir da estigmatização da obesidade, pois esta é na realidade uma estigmatização ao obeso, pois isso tende a acarretar consequências negativas comprovadas e não se mostra como estratégia comprovadamente eficaz para a perda de peso. Além disso, o estigma contra a obesidade e a guerra contra a gordura também podem se tornar prejudicial na medida em que pode se manifestar em atitudes opostamente drásticas como a anorexia e a bulimia e não na busca de uma vida mais saudável e equilibrada, o estigma não ensina ao sujeito uma maneira mais adequada de agir, apenas o exclui da sociedade servindo como marca de demérito e descrença.

Como alternativa a estigmatização devemos prezar as diferenças e a saúde do sujeito, o que não implica necessariamente no padrão de beleza associado à magreza e a porcentagens mínimas de gordura; programas que incentivem hábitos de vida mais saudáveis, desde a infância, pois, crianças obesas ou com sobrepeso tendem a se tornarem adolescentes e adultos obesos ou com sobrepeso; como relatado os obesos dizem sofrer estigma desde a infância, na escola este pode aparecer por meio do *bullying*, trazendo consequências prejudiciais. A ênfase de programas na infância também pode influenciar

positivamente pensando na sexualidade futura a ser desenvolvida e expressa na adolescência e na vida adulta, pois a partir da adolescência há a procura pelo desenvolvimento de relações interpessoais sexuais e afetivas, e as consequências do estigma sobre a sexualidade pode afetar todo o desenvolvimento psicosssexual do indivíduo.

Para, além disso, deve haver um esforço midiático pela valorização de diferentes tipos de corpo e sua beleza, assim como a ampliação de modelos de comportamento saudável nas mídias, principalmente as que envolvem a propagação de imagens. Ademais todos os profissionais, sejam educadores ou da área da saúde, devem se policiar quanto à propagação do estigma, de maneira a acolher o sujeito obeso e ajuda-lo e não reforçar o estigma podendo causar mais distanciamento e inibir a procura por ajuda.

Referências

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. Juventude e Sexualidade. Brasília: UNESCO, 2004. 428p.

DÂMASO, A; GUERRA, R. L. F.; BOTERO, J. P.; PRADO, W. L. do. Etiologia da Obesidade. In: DÂMASO, A. Obesidade. Rio de Janeiro: MEDSI, 2003. p. 3 – 15.

ESPOSITO, K., GIUGLIANO, F., CIOTOLA, M., SIO, de M., D'ARMIENTO, M., GIUGLIANO, F. Obesity and sexual dysfunction, male and female. *Internacional Journal of Impotence Research*, 2008, 20, p. 358 – 365.

GOFFMAN, E. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

KINZL, J. F. et al. Partnership, sexuality and sexual disorders in morbidly obese woman: consequences of weight loss after gastric banding. *Obs. Surg.*, 2001, 34 n.2, p. 242 -250.

KOLOTKIN, R. L., BINKS, M., CROSBY, R. D., ØSTBYE, T., GRESS, R. E., ADAMS, T. D. Obesity and Sexual Quality of Life. *Obesity*, 2006, 14 n. 3, p. 472 – 479.

KOPELMAN, Peter G. Defining overweight and obesity. In: _____. *Management of Obesity and Related Disorders*. London: Martin Duniz. ed. 2001. p. 1 – 7.

LEWIS, S. ; THOMAS, S. L. ; BLOOD, R. W. ; CASTLE, D. J. ; HYDE, J. ; KOMESAROFF, P. A. How do obese individuals perceive and respond to the different types of obesity stigma that they encounter in their daily lives? A qualitative study. *Social Science & Medicine*, 2011, 73 n. 9, p. 1349-1356.

OLIVEIRA, L. L.; HUTZ, C. S. Transtornos alimentares: O papel dos aspectos culturais no mundo contemporâneo. *Psic. em Estudo*, 2010, 15 n.3, p. 575 – 582.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Ver. Bras. Ed. Esp.*, 2004, 10 n.3, p. 287 – 308.

Análise do potencial de contribuição de uma atividade *online* na formação de professores em educação sexual para a pessoa com deficiência intelectual.

Maria Flor Di PIERO¹
Ana Claudia Bortolozzi MAIA²
Alekssey Di PIERO³
Verônica Lima dos Reis-YAMAUTI⁴
Vera Lúcia Messias Fialho CAPELLINI⁵

A sexualidade e a educação sexual são temáticas que causam polêmica no contexto escolar, sobretudo pela falta de um trabalho sistematizado e organizado que atenda as demandas dos alunos. Segundo Maia e Ribeiro (2011) a educação sexual escolar deve ser um processo planejado que proporcione uma formação crítica e autônoma aos alunos, que possam seguir princípios de uma educação sexual libertária. Uma intervenção de tal monta só poderá ser efetiva se for aplicada por profissionais capacitados que possam debater e refletir sobre as questões emergentes e atuais da sexualidade.

A Educação Sexual é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como um tema transversal nos currículos, porém mesmo com este documento oficial ainda é incipiente os trabalhos nessa direção, e um dos fatores que se sobressai é a falta de preparo dos professores para implementar este tipo de projeto (MAIA; RIBEIRO, 2011; FERREIRA; LEÃO, 2015; FREITAS, 2015).

Atualmente, com o crescente acesso as Tecnologias da Informação e da Comunicação, é possível atender a necessidade de formação profissional a respeito da educação sexual escolar, considerando que os professores dispõem de pouco tempo para se

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - campus de Araraquara, CEP: 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: mariaflordipiero@gmail.com

² Docente no Departamento de Psicologia e no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana- LASEX (Faculdade de Ciências /Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e no Mestrado Profissional em Educação Sexual (Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara. CEP: 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil). E-mail: aclaudia@fc.unesp.br

³ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - campus de Araraquara, CEP: 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: aleksseydipiero@gmail.com

⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - campus de Araraquara, CEP: 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: veronica.reis.yamauti@gmail.com

⁵ Docente no Departamento de Educação; Líder do grupo de pesquisa a inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Aprendizagem (Faculdade de Ciências /Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru, CEP: 17033-360, Bauru, São Paulo, Brasil). E-mail: verinha@fc.unesp.br

dedicar a sua formação devido à sobrecarga de trabalho, ao cumprimento das funções do cargo e da falta de espaço para a realização de cursos formativos no horário de trabalho (FREITAS, 2015; FERREIRA; LEÃO, 2015). Segundo Freitas (2015) uma possibilidade de suprir tal necessidade é a oferta de cursos de formação online, denominada no Brasil como Educação a Distância (EAD), sendo caracterizada como uma possibilidade de ensino-aprendizagem mais flexível, dinâmica, colaborativa e interativa.

Cursos de formação que tenham a educação sexual escolar como temática, ofertados na modalidade a distância, possibilitam o preparo dos profissionais para a aplicação de projetos sistematizados que possam garantir os direitos sexuais (MAIA; RIBEIRO, 2011). A educação sexual escolar implementada deve abranger além de temáticas preventivas, a cidadania, o respeito às diferenças e a diversidade sexual, uma vez que o direito à informação é “um dos direitos sexuais que fazem parte dos direitos humanos” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 81). Com isso, a educação sexual, além de ofertar a informação, pode formar pessoas mais reflexivas, críticas, conscientes de seu papel como cidadãos, e possibilitar uma sociedade justa e inclusiva.

Desta forma a educação sexual cumpre uma importante função política que é a da promoção de uma sociedade inclusiva, com vistas a garantir os direitos das pessoas com deficiências, assegurados pelo documento “Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009). Segundo Maia e Ribeiro (2010) uma das lacunas em termos de políticas públicas mundiais é o incentivo a vivência da vida afetiva e sexual das pessoas com deficiências, sendo ainda incipientes as ações que promovam e garantam estes direitos. A escola é um local que poderia proporcionar essa visão, uma vez que ali emergem diferentes manifestações da sexualidade, inclusive nos estudantes que têm deficiência.

É importante ressaltar que a deficiência ainda é um tabu social que implica em desvantagens para essas pessoas (GOFFMAN, 1988; OMOTE, 1999), que sofrem preconceitos, sobretudo com relação a vivência de sua sexualidade, e esta situação infelizmente é comum também ao ambiente escolar, também pela falta de preparo dos professores, que não sabem o que fazer diante da manifestação de comportamentos sexuais (MAIA; ARANHA, 2005; MAIA, 2006; MAIA; RIBEIRO, 2009). É urgente que este ciclo seja rompido, pois as crenças e equívocos – chamados “mitos” – que relacionam a sexualidade de pessoas com deficiência a uma situação atípica e infeliz prejudicam o desenvolvimento e vivência do exercício da sexualidade, estigmatizando e reproduzindo a discriminação (MAIA; RIBEIRO, 2010). Uma das ações é o investimento na formação dos educadores através de cursos que possam suprir esta lacuna e ao mesmo tempo adequar-se a rotina dos professores, como é o caso de cursos em formato *online*.

Podemos citar como exemplo que vai ao encontro dessa visão de educação sexual libertária e inclusiva o “Curso de Especialização em Educação Especial em Deficiência Intelectual” que contou com uma disciplina específica de Educação Sexual, no qual os participantes, denominados professores cursistas, tiveram acesso à formação sistematizada sobre sexualidade e deficiência intelectual.

O “Curso de Especialização em Educação Especial” foi dividido em seis áreas específicas: Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Habilidades ou Superdotação (AH/SD), em nível *Latu Sensu*, com carga horária de 686 horas. O público alvo foi composto de professores e gestores da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e, para ofertar tal curso, foi estabelecida uma parceria entre a Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). Vale destacar que todos os conteúdos das seis áreas foram revisados e autorizados pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) (UNESP, 2014).

O objetivo do curso “Especialização em Educação Especial”, nas respectivas áreas, foi ofertar cursos de qualidade de formação docente, promover uma escola que seja de fato inclusiva e proporcionar o acesso do público da educação especial ao atendimento especializado. Na Coordenação Acadêmica esteve a Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, na Coordenação Pedagógica a Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e como Coordenador Geral pelo Núcleo de Educação a Distância/UNESP esteve o Prof.^o Dr.^o Klaus Schlünzen (UNESP, 2014).

A Grade curricular do curso foi dividida em disciplinas do tronco comum, que foram as mesmas para todas as áreas e as respectivas disciplinas específicas, além de disciplinas de metodologia científica, que preparam os professores cursistas para a elaboração de um trabalho acadêmico ao final do curso.

O tronco comum para todas as áreas incluiu as seguintes disciplinas: D01: Diversidade e Cultura Inclusiva; D02: Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva; D03: Gestão Democrática e Projeto Pedagógico; D04: Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa; D05: Ética na Profissão Docente; D06: Desenvolvimento Humano e Família; D08: Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa; D15: Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso (UNESP, 2014).

Na área de Deficiência Intelectual as disciplinas específicas foram as seguintes: D07: Contextualização e Conceito da Deficiência Intelectual; D09: Etiologia, Classificação e Tipologia da Deficiência Intelectual; D10: Avaliação da Pessoa com Deficiência Intelectual; D11: Planejamento do Ensino Individualizado para a Pessoa com Deficiência Intelectual; D12: Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos; D13: Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do SAPE junto a Pessoa com Deficiência Intelectual; D14: Tópicos Específicos: Educação Sexual para a pessoa com Deficiência Intelectual (UNESP, 2014).

O objetivo da presente pesquisa foi verificar o potencial de contribuição de uma atividade *online* na formação de professores em Educação Sexual, a partir da análise dos núcleos de sentido presentes em suas mensagens como cursistas do fórum de discussão da disciplina “Tópicos Específicos: Educação Sexual para a pessoa com Deficiência Intelectual” (disciplina 14). Este fórum propôs uma reflexão e uma revisão das concepções sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, bem como apresentou um caso específico para a discussão. Supôs-se que a presença significativa de categorias afirmadoras da importância da Educação Sexual escolar nas mensagens do referido fórum seria indicativa do potencial de contribuição do meio *online* para a formação de professores na área.

Descrição do trabalho desenvolvido

Foi realizada uma análise de conteúdo aos moldes da proposta de Bardin (1977), a partir da metodologia de pesquisa qualitativa-descritiva descrita por Spata (2005), tendo parecer favorável de um Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 632.386/2014.

Participantes

Os participantes foram professores e gestores de ensino, de ambos os gêneros, cursistas do Curso de Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual que contou com 4 turmas e um total de 124 cursistas. O total de cursistas que realizaram a atividade foi de 94, sendo esta a amostra desta pesquisa.

Procedimentos de coleta e de análise de dados

Os dados foram coletados a partir da atividade 2 da disciplina “Tópicos Específicos: Educação Sexual para a Pessoa com Deficiência Intelectual” do curso de formação de professores “Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual”, na modalidade EaD.

O objetivo desta disciplina foi esclarecer sobre a dimensão da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual (DI): suas características, seus direitos, suas possibilidades e seus limites, e proporcionar condições para que o professor especializado se sentisse preparado para atuar na educação sexual e orientar os professores de sala comum e gestores sobre esse conteúdo.

Com 30 horas de duração, a disciplina foi dividida em 3 semanas. A 1ª semana contou com um levantamento sobre as opiniões dos professores acerca da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual (atividade 1) e um fórum de discussão sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual (atividade 2). Para embasar as discussões foram disponibilizados um vídeo de entrevista com a Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Bortolozzi Maia, autora da disciplina, e o texto “desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências” (MAIA; RIBEIRO, 2010).

A 2ª semana teve como leitura o texto “sexualidade e deficiência intelectual: considerações sobre a educação sexual” (MAIA, 2015), e como atividade (3) um questionário autocorrigível. A 3ª semana contou com a leitura do texto “educação sexual: princípios para a ação” (MAIA; RIBEIRO, 2011) e uma atividade (4) de planejamento de um programa de educação sexual.

A análise se deu sobre a *atividade 2 – discutindo uma situação descontextualizada: manifestação da sexualidade de um estudante com deficiência intelectual na escola*. O objetivo desta atividade foi refletir sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual revendo concepções a partir de informações sobre o assunto. Esta atividade foi dividida em duas etapas. Primeiro assistir o vídeo de entrevista com a autora da disciplina, e segundo participar do fórum de discussão específico. Para tal era necessário ler o seguinte episódio fictício:

Um estudante com Síndrome de Down, com 12 anos de idade frequenta uma escola regular. Durante as atividades com Mara, a professora especializada, o garoto contou a ela que seu “corpo estava diferente”, que ele já era um “homem”, mostrando os pelos embaixo do braço. A professora percebeu que, de fato, seu corpo estava em desenvolvimento e perguntou se alguém já tinha conversado com ele sobre isso. Ele disse que “não” e que ele estava “triste” porque gostava de uma colega, mas sabia que porque ele “nasceu com problema”, nunca iria poder namorar e casar. Mara procurou Ana, a professora de Língua Portuguesa, para conversar sobre isso e propor que fizessem uma orientação sobre o corpo e o desenvolvimento sexual e reprodutivo inserindo esse conteúdo nas atividades curriculares. Ana argumentou que não deviam tocar nesse

assunto para “não estimular ainda mais”, já que o achava “tarado” por ter a deficiência, e justificou que, várias vezes, presenciou o garoto mexendo no pênis na sala de aula e se esfregando na carteira na frente de todo mundo. A professora concluiu: “coitado, para que falar nisso, nem vai namorar e casar mesmo e ainda pode piorar a situação!”.

Após ler o relato, foram lançadas as seguintes questões para os professores cursistas debaterem entre si e com o tutor mediador:

- Comente sobre a sexualidade de um garoto na puberdade com DI.
- Por que o garoto tem comportamentos sexuais considerados inadequados na sala de aula?
- O que você acha da atitude da professora Ana, que não concorda com a proposta da professora especializada? O que você faria diante dessa situação?
- Você já vivenciou situações semelhantes no seu contexto escolar? Se sim, como você lidou com a situação? E a equipe escolar?

Para efetuar a análise dos dados descreveu-se todas as mensagens enviadas pelos professores cursistas nos fóruns de discussão das quatro turmas, em um arquivo do *Word*, separando em núcleos de sentido comuns às mensagens. Efetuou-se uma análise qualitativa das mensagens por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), separando-as em categorias de análise.

Resultados obtidos

A análise dos dados apontou as seguintes categorias:

A) Relato de situações vivenciadas no cotidiano escolar semelhante ao exposto no caso fictício.

A partir da leitura do caso fictício apresentado e estimulados pela pergunta descrita na comanda da atividade, alguns professores cursistas comentaram que já vivenciaram situações semelhantes na escola. Os relatos, portanto, permitiram que os professores expressassem sua vivência cotidiana e refletissem sobre a postura que tiveram na situação em questão. É importante ressaltar que a literatura científica da área (MAIA, 2006, SCHWIER, K.M.; HINGSBURGER, D., 2007) afirma que os comportamentos citados fazem parte do desenvolvimento humano e são expressões da sexualidade das pessoas com deficiência. Os relatos abaixo exemplificam essa categoria:

Já vivenciei situações semelhantes na escola com uma garota. Ela tinha 13 anos e estava matriculada em uma turma de alunos com a faixa etária de 9 e 10 anos. Era muito comum durante os intervalos ela levantar a camiseta e expor os seios para os meninos.

Eu já vivenciei sim situações semelhantes e confesso que tive praticamente a mesma atitude da professora Ana, mas com o passar dos anos e com a ajuda de colegas que mesmo não sendo especialistas me ajudaram a melhorar.

Me fez recordar de um episódio que ocorreu com um de meus alunos. Ele era um garoto com DI e estava no 1º ano do ensino médio. Os outros garotos percebendo que ele dava uma certa atenção para uma das garotas da turma, disse ao aluno com DI que a moça gostaria de marcar um encontro com ele na saída após a aula, que ela estaria no portão esperando-o. O garoto inocente ficou horas esperando pela garota. No outro dia entro, na sala de aula e o aluno com DI estava com a vassoura batendo em todos os garotos, principalmente na garota, detalhe nada sabia sobre o fato. Quando indaguei sobre o que estava acontecendo, ele se acalmou e contou o ocorrido, me dei conta de que ele estava apaixonado. Chamei os garotos e conversamos sobre o ocorrido. Os garotos disseram que não pensavam que o amigo poderia interpretar como verdadeira a brincadeira e que não achavam que seria possível que ele de fato estivesse apaixonado pela garota. Foram se desculpar com o amigo que aceitou, mas não muito convencido, pois o coração estava partido.

B) Responsabilização da família pela educação sexual do estudante.

Muitos professores cursistas imputaram a responsabilidade pelos comportamentos dos estudantes e a educação sexual à família, inclusive a maioria dos relatos indica que as ocorrências na escola são de responsabilidade da família. Embora a maioria considere a parceria com a família importante, neste caso, provavelmente, os professores cursistas assumem uma postura de não admitir a educação sexual como responsabilidade da escola, tal como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Além disso, os professores cursistas assumem que alguns alunos apresentam comportamentos considerados inadequados por falta de educação sexual. Exemplos:

O diálogo aberto sobre sexualidade deve começar pela família. Pena que muitas famílias ainda encaram o tema como um tabu.

Pais por desconhecimento e resistência, às vezes por fatores religiosos ou preconceito, muitas vezes, dificultam esse diálogo com o(a) adolescente indo na contramão da informação, incentivando o comportamento inadequado do aluno por meio do que esta criança vivencia em sua casa.

Se não tivermos o apoio familiar a situação fica difícil, pois a situação em si já é um desafio para o professor e se não tiver apoio fica mais difícil ainda.

Cabe à família passar orientações sobre esta fase em que está passando, explicar sobre corpo, higiene, conversar sobre regras sociais e comportamento íntimo que devem ser respeitados conforme o ambiente que a pessoa frequenta.

C) Reflexões sobre as concepções de sexualidade e deficiência.

Os professores cursistas relatam aqui suas concepções de sexualidade e deficiência. É interessante notar que os relatos coincidem com o exposto no vídeo da autora da disciplina Prof.^a Ana Cláudia Bortolozzi Maia, indicando que os cursistas assistiram ao vídeo disponibilizado e apreenderam seu conteúdo, tal como demonstrado nos relatos:

Penso que a sexualidade de um garoto com DI na puberdade não seja diferente de outro sem a deficiência, pois é uma fase transitória entre a infância e a fase adulta, onde é marcado por transformações físicas para todos e, essas transformações são um processo natural do ser humano. Todos nessa fase da vida precisam de orientação sexual seja da família ou da escola, para que eles saibam respeitar o próprio corpo e se comportar socialmente.

O garoto do episódio narrado tem comportamentos sexuais considerados inadequados devido ao senso comum da professora, de que as pessoas que possuem deficiência intelectual na maioria das vezes possuem uma sexualidade exacerbada e sem controle.

Uma pessoa com deficiência intelectual é capaz de fazer muitas coisas dentro dos seus limites e ritmo: ler, escrever, brincar, fazer amizades e até trabalhar. A sexualidade faz parte no desenvolvimento do ser humano, em se tratando de um garoto com deficiência intelectual não é diferente, na fase da puberdade iniciam-se as emoções, os sentimentos, sentem-se como homens e o desejo sexual começam a florescer.

D) Ênfase na necessidade de educação sexual escolar.

A partir da análise da postura da professora exposta no caso fictício muitos professores cursistas argumentaram em favor da necessidade de um trabalho sistematizado de educação sexual na escola, e também a necessidade de orientações para os professores que não sabem como abordar a sexualidade e deficiência. Ainda nesta categoria estão os relatos de como os professores cursistas costumam trabalhar questões sobre sexualidade em sala de aula. Exemplos:

Todos nessa fase da vida precisam de orientação sexual seja da família ou da escola, para que eles saibam respeitar o próprio corpo e se comportar socialmente.

Trabalho com alunos no ciclo I - 4º e 5º anos, e em minhas leituras iniciais procuro trazer algumas sobre sexo e sexualidade para que muitas dúvidas, curiosidades, vergonhas e medos que são fantasmas que rondam seus pensamentos (alunos). Portanto, aprender para entender o que está com seu corpo.

Acredito, também, que a melhor maneira não é condenar o professor que tem a atitude como a da Ana. O aconselhável é, principalmente se houver um professor especializado e ter a atitude que você relata: "conscientizar e orientar a professora em relação ao tema" e "elaborar de forma colaborativa algumas aulas para tratar do assunto".

Os resultados apontam que das quatro categorias (A, B, C e D) discriminadas como núcleos de sentido, ao menos duas: C (Reflexões sobre as concepções de sexualidade e deficiência) e D (Ênfase na necessidade da Educação Sexual escolar) podem ser consideradas como representativas de conteúdos afirmadores da importância da Educação Sexual escolar, o que atesta significativo potencial de contribuição do meio *online* para a

formação de professores em Educação Sexual. Há também convergência das quatro categorias de sentido evidenciadas com o objetivo da referida disciplina, qual seja, refletir sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. Tem-se aí mais um fator que atesta a relevância do meio *online* para formação em Educação Sexual.

Considerações finais

A análise dos comentários dos professores no Fórum indica que a disciplina, a partir dos textos e das atividades propostas, pode oferecer aos professores maior compreensão sobre a sexualidade e a educação sexual das pessoas com deficiência. Além disso, o meio *online* possibilitou também a troca de experiências, contribuindo para o processo de inclusão dos alunos com deficiência e ampliando a atuação prática dos professores no contexto escolar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais e reprodutivos na integralidade da atenção à saúde de pessoas com deficiência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

FERREIRA, G.R.; LEÃO, A.M.C. Estudo dos cursos de formação em educação sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: IV seminário enlaçando sexualidades, 2015. **Anais do IV seminário enlaçando sexualidades**. Cidade: Salvador. Universidade do Estado da Bahia. p. 1-15. Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/trab-completo1.pdf>. Acesso em: 28/08/2015.

FREITAS, D. L. de. **Blended learning na formação contínua em educação sexual: um estudo com educadores de infância e professores do 1º CEB**. 2015. 439 f. Tese. Grau de Doutor. Universidade de Lisboa. Lisboa. 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiência intelectual: considerações sobre a educação sexual**. São Paulo: Unesp/Redefor II/NEaD, 2014.

MAIA, A. C. B.; [ARANHA, M. S. F.](#) Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação (Curitiba)**, Curitiba, PR, 2005, v. 9, n.1, p. 103-116.

MAIA, A. C. B. & RIBEIRO, P.R.M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2010, 16(2), p. 169-176.

MAIA, A. C. B.; [RIBEIRO, P. R. M.](#) **Educação inclusiva e sexualidade:** a compreensão de professores sobre comportamentos sexuais de alunos com deficiência. In: GOMES, Ines; MAIA, Rui Leandro (Eds.). (Org.). *Special Education: From Theory to Practice*. Porto, Portugal: University Fernando Pessoa Editions, 2009, v. 1, p. 329-340.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: Princípios para ação. In: **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP. V. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

OMOTE, S. **Deficiência: da diferença ao desvio**. In: MANZINI, J. E.; BRANCATTI, P. R. Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Unesp, 1999. p.3-21.

SPATA, A. **Métodos de pesquisa:** ciências do comportamento e diversidade humana. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SCHWIER, K. M.; HINGSBURGER, D. **Sexuality - your sons and daughters with intellectual disabilities**. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.

UNESP. **Manual do Cursista:** Educação Especial na área de Deficiência Intelectual. Núcleo de Educação à Distância (Nead) Rede São Paulo de Formação Docente, 2014.

O conteúdo futebol nas aulas de educação física: uma eternização da dominação masculina

Marina Toscano AGGIO
Fabio Tadeu REINA

O esporte é considerado por muitos autores a maior manifestação cultural do mundo, haja vista que ele é um dos eventos que reúne cinco continentes em uma única competição, as Olimpíadas. Este fenômeno tornou-se objeto de análises, não apenas na área da ciência, mas da Sociologia, Antropologia e demais abordagens literárias.

A década de 80 foi importante, pois o esporte ganhou notoriedade com a Carta Internacional de Educação Física e Esportes ditada pela UNESCO em 1978 e publicada em 1979. Essa Carta, logo no seu artigo primeiro, segundo (TUBINO, 1993, p. 133) declara que: “O esporte é direito de todos e com isto consolida que além de um esporte de rendimento existe também um esporte participativo, da pessoa comum, e um esporte educativo, para crianças e adolescentes”.

Com estes conceitos definidos, o esporte passou a ser visto de duas formas: a primeira visava o esporte como desempenho e rendimento e a segunda enfatizava o esporte participativo, sendo aquele usado para o benefício e bem estar de toda a população. Com isso, o esporte ganhou diversas proporções, as quais tiveram que ser regidas pelas legislações; o Brasil, então, legalizou por meio da Constituição Federal de 1988, no art. 217, que o esporte seria entendido como: “Sendo dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um”. Para especificar as práticas formais, a constituição esclarece que prática formal é aquela regulada pelas regras nacionais e internacionais do esporte e administrada por entidade de organização esportiva, ocasionando subdivisões que distinguem tal prática. A prática não formal é caracterizada pela liberdade lúdica de seus praticantes.

Nas escolas, o benefício aconteceu apenas em 20 de dezembro de 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo art. 3º destaca que: “Consideram-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional”.

Dentro desta complexidade, o esporte e a educação física escolar também foram ganhando intimidades, o que projetou em uma esportivização da educação física escolar, resultando em uma postura equivocada das práticas esportivas, segundo Castellani Filho (2002). Desta forma, a esportivização na educação física foi e continua sendo um significativo problema a ser resolvido nas quadras escolares, pois alguns esportes ao longo dos anos, em decorrência das influências culturais e midiáticas, se apropriaram das aulas de educação física, ditando o ritmo dos conteúdos a serem desenvolvidos. O futebol é um destes esportes que se consolidou na cultura brasileira e ganhou nas últimas décadas, milhões de adeptos desde sua chegada em 1895.

O futebol, desde sua entrada no Brasil, se popularizou e atingiu a grande massa brasileira levando milhões de espectadores aos estádios ou à frente das televisões para assistirem a uma partida de futebol, bem como é a seleção com mais títulos mundiais conquistados em Copas do Mundo realizadas pela FIFA, entidade maior do futebol mundial. Todos estes fatores contribuíram para que o futebol ganhasse notoriedade entre as alunas como prática esportiva nas aulas de educação física, evidentemente influenciados pelos fatores culturais e midiáticos. De acordo com (DAOLIO, 2006, p.48): “O corpo é uma síntese das culturas, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação”.

Com esta influência cultural incorporada pelos sujeitos à prática do futebol nas escolas, precisamente nas aulas de educação física, “o futebol passou a ser visto como uma monocultura esportiva do brasileiro”, segundo (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 43). Com isso, o foco principal deste estudo é analisar como esta monocultura esportiva nas aulas de educação física escolar de uma cidade do interior paulista, influencia as práticas esportivas do ponto de vista feminino, visto que este esporte se consolidou no Brasil como prática genuinamente masculina, bem como verificar o comportamento dos meninos em relação à prática do futebol quando as meninas desejam praticar a modalidade na mesma aula.

Os dados analisados revelam que segundo o ponto de vista feminino, o futebol é uma prática hegemonicamente masculina, o que segundo o sociólogo Bourdieu (2011), reproduz uma dominação masculina legitimada pelos contextos históricos, inclusive no ambiente escolar. Quando o conteúdo desenvolvido nas aulas de educação física é o futebol, os meninos tendem a se apossar das aulas, entendendo que esta prática é somente utilizada pelos homens, sendo obrigatória a intervenção do professor de educação física para que as meninas possam realizar as práticas.

Métodos

Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com alunas das escolas municipais de uma cidade do interior paulista, sendo uma de cada escola, tendo o aporte teórico de Bourdieu como condição de análise. Todas as alunas responderam um questionário avaliado primeiramente pelo Comitê de Ética, sendo o público escolhido especificadamente do gênero feminino e estudantes, obrigatoriamente, do nono ano do Ensino Fundamental.

Introdução da educação física nas escolas

Para melhor elaboração desta sessão, optou-se por analisar a introdução da educação física nas escolas, a fim de compreender alguns fatores que influenciaram o desenvolver da disciplina. Segundo os (PCNs, 1997, p. 19), “a educação física foi introduzida nas escolas em 1851, quando foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a educação física nas escolas do município da Corte”. Desde então, a disciplina sofre consideráveis contradições em seu modelo de atuação no âmbito escolar. (FERREIRA, 1995, p. 193) afirma que a “educação física no Brasil vive duas situações paralelas: uma terminológica institucional e a outra provinda das instituições militaristas e esportivas”.

Este relato afirma que a educação física sofreu e continua sofrendo influências de diferentes instituições que, porventura, são levadas para a prática em sala de aula. Ao longo da história, alguns paradigmas foram construídos na ótica do funcionamento e objetivos dessa disciplina, deixando um vazio no verdadeiro foco metodológico. De acordo com Oliveira (1983), a história brasileira é constituída de colonização e setores como a educação sofreu inúmeras transformações culturais, assim como a educação física na busca pela sua identificação como disciplina escolar.

Atualmente, a educação física está em busca de identidade e segundo os PCNs (1997), procura dimensionar o uso da democratização, humanização e diversidade à prática pedagógica da área, além de ampliar, não apenas uma visão biológica, mas dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Os objetivos gerais dessa disciplina incluem os conhecimentos e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, crenças, sexo, etnia ou outras características individuais e sociais.

Evidentemente a história da educação física e sua introdução no contexto escolar sofreram inúmeros ajustes, oriundos dos processos históricos, políticos e sociais que o Brasil atravessou nas últimas décadas. Essas influências marcaram a educação física escolar até os dias atuais, inclusive esportivizando a disciplina, ocasionando lacunas irremediáveis e reproduzidas até os dias atuais de forma errônea e equivocada os conceitos e as práticas.

Educação física e cultura

Com tantas influências a educação física foi redimensionada passando, do ponto de vista biológico, para os culturais, antropológicos, sociológicos e filosóficos, que por sua vez aprofundaram suas análises. De acordo com (DAOLIO, 2006, p.91) isso aconteceu: “Somente a partir de fins dos anos 70 e principalmente na década de 80 do século XX, com o incremento do debate acadêmico na área, é que esse predomínio biológico passou a ser questionado, trazendo à tona a questão cultural”.

E assim, o campo teórico da educação física permitiu a globalização com as demais disciplinas para que agregassem conhecimentos significativos, ampliando o contexto pedagógico e metodológico. Os currículos da graduação em educação física foram reestruturados, incluindo conteúdos que proporcionam uma diversidade de visões.

Foi a partir de 1980 que os debates se intensificaram e o predomínio biológico perdeu forças para as questões culturais na educação física; inegavelmente o desenvolvimento deste conceito de cultura ofuscou o conceito do biológico na educação física, defendido ao longo dos tempos.

Com isso, ao longo dos séculos, a educação física veio acompanhada de diversas manifestações que geraram tendências e abordagens, as quais influenciaram o modo de padronizar jogos, a dança, ginástica, esporte e atividades físicas em geral, provindas do seio de uma dada cultura e que se manifestaram com suas peculiaridades em diversas partes do mundo. Para (DURHAM, 1977, p. 32 a 35): “A cultura constitui o processo pelo qual os homens dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental a toda prática humana”. Este corpo é constituído de afeto, emoções, manifestações e sentimentos, que por sua vez, são levados para dentro do âmbito escolar

proporcionando manifestações da sua própria cultura local e social, como os jogos, esporte, danças, ginástica e lutas, os quais fazem parte desse conteúdo da Educação Física escolar.

No entanto, o esporte na educação física foi levado pelas manifestações culturais, as quais ganharam novas proporções na medida em que a cultura esportiva brasileira dimensionou a futebol como a “paixão nacional”. Segundo (DUARTE, 1997, p. 5), “O jogo começou a se organizar há 150 anos”, assim, o futebol trouxe expectativas que fizeram uma nação se apaixonar por esta modalidade e aos poucos foi ganhando notoriedade no cenário nacional, devido às cinco conquistas que o Brasil teve em Mundiais desenvolvidos pela FIFA, entidade que organiza o futebol nos cinco continentes, além de revelar dezenas de jogadores talentosos ao mundo futebolístico.

O que para os homens é motivo de comemorações, para as mulheres, a prática da modalidade foi sendo introduzida por meio de lutas e imposições, mais precisamente contra os poderes conservadores e patriarcais que predominavam e predominam na sociedade brasileira. De acordo com (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 61) a primeira proibição veio com o Conselho Nacional de desportos (CND), em 1941, pelo Decreto-lei 3.199. O que veio depois: “Em 1965, o Conselho Nacional de Desportes passou a proibir a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de areia, polo aquático, polo, rugby, halterofilismo e baseball”. Foi somente em 1979 que o Conselho Nacional de desportos (CND), então órgão máximo do esporte nacional, através da deliberação nº 10, revogou a lei nº 7/65. Na soma dessas duas leis, foram quase quarenta anos de proibição desta modalidade no país.

O fator maior, é que o futebol entre mulheres começou a crescer verdadeiramente quando foi introduzido oficialmente em 1996 nas Olimpíadas de Atlanta, sendo que nesta ocasião o Brasil conquistou a quarta colocação na competição. No Brasil, a história competitiva da modalidade pode ser registrada a partir de 1983, quando a Taça Brasil de futebol feminino foi realizada no Rio de Janeiro, tendo o Esporte Clube Radar, como campeão de todas as edições até 1989.

Desde então, a modalidade tenta evoluir em meio a tantas comparações com o futebol masculino, com a falta de estrutura física e econômica dos clubes e com o descaso que a Confederação Brasileira tem com o crescimento da modalidade, tudo isso englobado com o próprio preconceito que as mulheres têm sobre a prática da modalidade, tendenciando o esporte como uma prática genuinamente masculina.

Resultados

Para descobrir se estes conceitos fazem parte também do ambiente escolar, optou-se por apresentar apenas três perguntas enfatizando especificadamente o que as meninas pensam ou enxergam do futebol como prática esportiva escolar.

Quando foi perguntado às meninas quais eram os esportes preferidos pelos meninos e pelas meninas nas aulas de educação física, dos nove depoimentos obtidos por meio de entrevistas, todas elas sem exceção disseram que o esporte preferido pelo menino nas aulas de educação física é o futebol, comprovando o que (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 43) relata como “uma monocultura esportiva nas aulas de educação física”.

A preferência dos meninos pelo futebol segundo (GOELLNER, 2009, p. 11) “Não é algo natural que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os sujeitos a partir daquilo que se identifica como masculino e feminino”. Em contrapartida, seis das nove meninas entrevistadas preferem

praticar o vôlei, sendo que três delas preferem o futebol, havendo nestes casos, uma quebra nos conceitos consolidados no decorrer das décadas para estas meninas.

Na segunda pergunta buscou-se saber se os meninos deixam as meninas jogarem o futebol nas aulas de educação física e as respostas encontradas foram às seguintes:

- “Não. É muito difícil. Aí o professor briga com eles e aí, eles deixam xingando, mais deixam. Aí eles querem as aulas pra eles”. (T2)
- “Não. O professor tem que brigar com eles”. (T6)
- “Sim. Brigam, mas são obrigados a deixar”. (T8)
- “Eles deixam, por causa do professor”. (T7)
- “Sim. Eles até pede pra elas jogarem, para completar os times e fica legal a brincadeira”. (T1)

Por meio dos depoimentos aferidos, fica evidente que os meninos na sua grande maioria não aceitam que as meninas joguem futebol nas aulas de educação física, no entanto este querer pode sofrer intervenção do professor que é o responsável direto pelas aulas. Esta autonomia fica limitada a partir do momento em que o professor é o responsável por planejar e executar o ensino, observando sempre qual é a clientela com quem ele está trabalhando para que possa selecionar os conteúdos que serão determinantes na prática pedagógica. Segundo (SACRISTÁN, 1998, p. 120) “estes conteúdos fazem parte de um projeto de socialização, que tem como objetivo atingir de alguma forma o sujeito”, No entanto, os conteúdos desenvolvidos de maneiras desastrosas e sem significados podem levar os alunos a um afastamento natural das disciplinas. Somente a aluna T1 mostrou-se positiva ao falar do comportamento dos meninos quando o conteúdo desenvolvido é o futebol.

Na terceira pergunta, julgada determinante nesta pesquisa, foi possível compreender o que os meninos acham das meninas jogando futebol nas escolas, se eles reclamam ou incentivam esta prática para as meninas.

- “Reclamam e bastante”. (T2)
- “Eles reclamam, porque eles acham que a gente não sabe jogar, mas boa parte das meninas consegue jogar bastante e eles acham que não”. (T3)
- “Reclamam o tempo todo. Querem as aulas só pra eles”. (T4)
- “Eu acho que eles mais reclamam do que incentivam”. (T7)
- “Eles incentivam né, porque o futebol não está sendo usado só pelos homens. Eles incentivam bastante a gente”. (T1)

As reclamações dos meninos tendem a ser justificadas pelas restrições de habilidades motoras que as meninas têm nesta faixa etária, contando às vezes com pouca técnica, nenhum posicionamento tático, pouca força física, falta de habilidades e

coordenação motora para a prática do futebol, haja vista que devido às restrições culturais, a mulher é impedida de praticar atividades físicas na sua infância, em comparação com a liberdade masculina que os pais proporcionam aos meninos. De acordo com (DAOLIO, 2006, p. 79), o autor relata que: “Eu diria que muitos pais preferem ter suas filhas “antas” em vez de uma filha que jogue futebol ou suba em árvores”. Desta forma, pelo fato das meninas não apresentarem habilidades desenvolvidas na infância por causa dos contextos patriarcais que predominam na sociedade, elas chegam às escolas com um déficit motor relevante comparado aos meninos e com isso, assumem perante o sexo masculino, um desempenho inferior quando as práticas pedagógicas são competitivas e de rendimento. Apenas a aluna T1 foi contrária à opinião das outras alunas, alegando que o futebol também é prática feminina.

Considerações finais

As análises do estudo permitiram verificar que a educação física escolar passou e ainda passa por modificações de cunho político, social e econômico, haja vista que muitas vezes ela serviu como intervenções governamentais para direcionar os comportamentos populacionais. Neste sentido, a troca foi recíproca pois a cultura popular apossou-se da disciplina influenciando práticas esportivas que se consolidaram dentro das quadras escolares, como exemplo, o futebol.

Os resultados encontrados concretizam o futebol como prática preferida pelos meninos, considerando que nos depoimentos das meninas entrevistadas, a preferência dos meninos pelo esporte é inânime, fator este que pode ser explicado pela paixão que o brasileiro tem pela modalidade e que é repassado entre as gerações entre os meninos.

Todos estes fatores tendem a levar os meninos a dominarem as aulas de educação física quando o conteúdo desenvolvido é o futebol, sendo obrigada a intervenção direta do professor de educação física, visto pelas meninas como ponto positivo em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois ele orienta e apoia a prática do futebol, ao mesmo tempo em que oportuniza as meninas a praticarem a modalidade.

Com isso, verifica-se a importância do docente de educação física e suas intervenções no cotidiano escolar, proporcionando a ambos os gêneros a prática da modalidade dentro do âmbito escolar, desmitificando conceitos construídos pela sociedade brasileira.

Nas análises foram encontrados depoimentos importantes que permitem identificar que as trajetórias de vida das alunas são extremamente importantes no desenvolvimento do futebol, visto que a aluna T1 deixa claro que o convívio social ao qual ela pertenceu e pertence foi fundamental para desenvolver outros aspectos sociais que minimizaram e romperam com conflitos de gênero, facilitando inclusive as práticas de outros esportes, como por exemplo, o futebol, muitas vezes citado por ela, como uma prática e um espaço naturalmente feminino

Por fim, com os resultados encontrados no estudo, como caráter interventivo e de ação, será proposto junto às secretarias municipais de Educação, palestras para os alunos e alunas sobre a importância da prática do futebol como possibilidade de melhoria da saúde, incentivo para que, principalmente os meninos, venham a desconstruir o pensamento machista impregnado e possam ver a prática do futebol como prática também do gênero feminino, independente da técnica das meninas

Para os professores, o estudo poderá mostrar o quanto o país carece de mais meninas praticando o futebol para se ter representatividade de qualidade em campeonatos municipais, estaduais, nacionais e internacionais e conscientizá-los de que este processo começa nas aulas de educação física escolar.

Referências

- BOURDIEU, Jean Pierre. A Dominação masculina. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2011.
- BRASIL, LDB. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em: 07/07/2015.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização: Câmara dos deputados, 35 ed. Brasília 2012.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais de Educação Física. Brasília, 1997.
- CASTELANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: A História que não se conta. 6ª. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Política Educacional e educação física. 2ª. ed. Campinas/SP: Ed. Autores Associados. 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. Cultura: Educação Física e futebol. 3ª. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2006.
- DUARTE, Orlando. Futebol: história e regras. São Paulo: Ed.: Makron Books, 1997.
- DURHAM E. R. A dinâmica cultural na sociedade moderna. Ensaio de opinião, vol. 4, 1977.
- FERREIRA GUINA, Marcelo. Teoria da Educação Física: Bases Epistemológicas e Propostas pedagógicas. In. NETO, Ferreira, A, GOELLNER, Vilodre, S, BRACHT, V. (org). As ciências do Esporte no Brasil. Campinas/SP: 1995.
- GOELLNER, S, V. et. al. Gênero e raça: Inclusão no esporte e lazer. Porto Alegre: Ministério do Esporte e Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul. 2009
- OLIVEIRA, Vitor M. O que é educação física. 1ª. Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1983.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4ª. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Uma visão Paradigmática das Perspectivas do Esporte para o início do Século XXI, In: ADEMIR Gebara. et. al. Educação física & esportes: Perspectivas para séculos XXI. 4º. ed. Campinas: Ed. Papirus, 1993.

Ludicidade e sexualidade: uma nova forma de explorar um tema deveras complicado na educação^{1*}

Mauro MEIRELLES²¹

Luciana HOPPE³²

Maria Regina MOMESSO⁴³

Carina POZZEBOM⁵⁴

Talvez o maior desafio que se impõe a escola nos dias atuais resida esteja em pensar o sistema educacional como voltado ao máximo desenvolvimento da pessoa humana. Contudo, isso não acontece da noite para o dia e, também, não é algo que se possa fazer apenas com a criação de leis e normatizações legais na medida em que deve-se neste processo respeitar-se a individualidade da pessoa humana, as diferenças de raça, credo e religião e, porque não, ainda, as diversas formas como as pessoas vivem a sua sexualidade e sua relação com o corpo.

Neste sentido, há de se considerar que uma educação voltada para o futuro deve, obrigatoriamente, ocupar-se das múltiplas dimensões que envolvem a formação da pessoa humana em todos os seus aspectos e ao longo de toda a vida. Porém, devido a certos tabus sociais e em razão de certa moralidade vigente que normatiza e controla a vida em sociedade (FOUCAULT, 1997) e o modo como as pessoas falam, percebem e se referem ao

¹ Pesquisa realizada com o apoio e recursos do Edital 038/2010 da CAPES/INEP/OBEDUC e do Edital Universal n. 14/2014 do CNPq.

² Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário

La Salle (Unilasalle). Pesquisador participante do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP – CEP: 92010-000 – Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: mauromeirelles@icloud.com.

³ Professora de Graduação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Pesquisadora e Professora da Ludi

Amuzi. Pesquisadora participante do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP. – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: lhoppe@brturbo.com.br.

⁴ Professora do CTI-UNESP e do Mestrado em Educação Sexual da UNESP de Araraquara (UNESP).

Pesquisadora e líder do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP, Bauru, SP. – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: regina.momesso@feb.unesp.br.

⁵ Mestranda da UTN. Pesquisadora participante do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade,

Tecnologias, Linguagens e Discursos) vinculado à UNESP. – CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: [. carinapozzebom@hotmail.com](mailto:carinapozzebom@hotmail.com).

seu próprio corpo e sexualidade, essa questão, têm sido, muitas vezes deixada de lado nos currículos escolares.

Daí então, a importância de nos ocuparmos aqui dessa questão na medida em que, cada vez mais, a sexualidade torna-se um questão da maior relevância dado o aumento no taxas de gravidez na adolescência e o aumento de notificações ligadas ao contágio da população jovem por doenças que simplesmente poderiam ser evitadas com o uso de preservativos.

Sobretudo, no que se refere a educação parte-se do exposto por Nussbaum (*apud* RASCO, 2011) o qual considera que o objetivo principal da educação, na complexidade do mundo contemporâneo, não reside apenas no desenvolvimento científico mas, envolve, também, um ensino baseado numa tríplice prática. Prática essa que por objetivo: 1) Possibilitar entre os discentes o exercício da autocrítica; 2) Desenvolver a capacidade entre os discentes de se verem como seres humanos vinculados aos demais, por laços de reconhecimento e preocupação mútua; e, 3) Exercitar e fomentar no discente o desenvolvimento de sua capacidade de se colocarem e imaginarem-se no lugar do outro (alteridade).

Dito isto, tem-se então que o ensino dos conteúdos não pode acontecer de forma alheia à formação moral do educando como quer Freire (2002) na medida em que, deve partir de uma pedagogia situada que deve, obrigatoriamente, respeitar as diferenças e particularidades da pessoa humana pois, educar é substantivamente formar. Diante do exposto, nesse texto nos ocupamos especificamente do planejamento da ação do professor no que tange a Educação Lúdica, esta, tida como uma forma alternativa para desenvolver temas complexos, sendo um deles a sexualidade.

O uso de jogos na educação e a educação de adultos

O desafio de lecionar e lidar com temas mais delicados é uma das maiores dificuldades enfrentadas por docentes. Mas como resolver este problema? Uma das estratégias que se mostra bastante positiva, depois de vencidas algumas barreiras iniciais, é o uso de jogos e dinâmicas em sala de aula. Com foco no desenvolvimento de competências, esta ferramenta mostra-se como um caminho interessante também para os adultos. Pois, estas práticas despertam o interesse do aluno e os deixam mais motivados e engajados nas disciplinas.

Evidentemente, é relevante compreender o que é um jogo, a fim de contextualizá-lo dentro das práticas educativas propostas para adultos. Embora esta definição não seja uma tarefa simples, alguns conceitos podem auxiliar a compreendê-lo. Nesse aspecto, Von Neumann (1944), elucida que um jogo se refere a situações dadas entre dois ou mais indivíduos e que ocorrem em um conjunto específico de regras. Nesta mesma linha de pensamento, Salen e Zimmerman (2012) apontam que os jogos podem ser classificados como sistemas nos quais jogadores desenvolvem um conflito orientado por regras definidas que guiarão a um resultado quantificável. Corroborando esta ideia, consideramos igualmente a definição dada por Huizinga (1993, p. 33), ao afirmar que o jogo é

Uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; [é] dotado de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Desta forma, entendemos que o jogo é uma atividade praticada por um grupo de indivíduos chamados jogadores que alicerçados por regras definidas, engajam-se de forma livre e espontânea na busca de um propósito. Nesta busca, vivenciam e experimentam sensações e emoções em um contexto lúdico, com mais liberdade do que na vida real. Neste sentido, como escreve Luckesi (2005, p. 43)

A atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. [...]. Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós ou, por outro lado, vagarosamente, auxiliar a transformação do nosso ego construtivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro.

Diante disto, consideramos que a ludicidade na educação é mais abrangente do que o uso de brincadeiras superficiais para passar o tempo. Trata-se de uma forma de ação inerente ao ser humano, seja qual for a sua idade.

A importância do planejamento para uso de jogos na educação

Com base em questões originárias da Neuroaprendizagem, os jogos já vêm há muito tempo sendo utilizados na educação de crianças que, através do universo lúdico, experimentam outras situações com a segurança que um jogo permite. Através de dinâmicas é possível desinibir, gerar um ambiente mais leve e propício para o conhecimento, melhorar relacionamentos e, principalmente, gerar um aprendizado com significado, o que é mais eficiente e durador. A Neuroaprendizagem foca-se, então, em trazer à luz os processos que levam o indivíduo a aprender, informando, sensibilizando e mobilizando os agentes da educação e áreas correlatas. Assim sendo, tem-se que o educador, ao acessar estas informações torna-se um profissional cada vez mais comprometido com a aprendizagem do estudante (RACHID, 2012).

Em específico, tem-se que o uso de jogos pode colaborar de forma assertiva para o desenvolvimento de competências, capacidades, conhecimentos, atitudes e habilidades. Salientamos, então, que para a boa inserção das atividades lúdicas na educação, o conhecimento do grupo é fundamental. Uma estratégia interessante para realizar o mapeamento das suas características é utilizar a classificação dos 16 tipos de personalidades propostas por Myers e Briggs (1980). Depois de feito este diagnóstico, ao planejar as suas atividades com base na ludicidade, o professor ou facilitador precisa estar ciente dos objetivos que precisa atingir. Isto o guiará na escolha das ferramentas utilizadas em sua aula, que estejam de acordo com as características de seus alunos e com o aprendizado que precisa ser estabelecido.

Outro ponto relevante no planejamento de atividades de educação lúdica é o treinamento do professor nas atividades. Ou seja, o docente precisa ter jogado o jogo para

ter propriedade de suas regras ou novas regras. Igualmente, esta prática é importante a fim de se entender a dinâmica do grupo ao jogar. Algumas vezes, é necessário adaptar as atividades e regras, dependendo de quantas pessoas estão presentes no grupo, pois a maioria dos jogos “prontos” é focada em número reduzido de pessoas. Assim, no contexto de uma aula lúdica, é necessária a preparação do professor através de um genuíno conhecimento sobre os processos e fundamentos deste tipo de educação. Desta forma, ele terá condições para socializar o conhecimento através da ludicidade (ALMEIDA, 2003).

Isto acontece porque na abordagem da educação com o uso de jogos nos baseamos no entendimento de que as pessoas são seres em movimento, em constante construção. De forma diferente da pedagogia tradicional, tal forma de educação apregoa a constante evolução do ser humano através das interações com os outros e seu ambiente, como aponta Luckesi (2005).

Jogando e desenvolvendo competências: agora e a hora de falarmos de sexualidade

Após o planejamento, o educador tem diante de si o desafio de motivar os seus alunos a se engajarem nas atividades que envolvam jogos em sala de aula. Para tanto, como já mencionamos, precisa conhecer o seu grupo, o que pode ser feito a partir de conversas iniciais e de jogos de entrosamento e conhecimento. Cabe destacar que o estabelecimento de um bom entrosamento do grupo é crucial para que as atividades lúdicas sejam realizadas com eficiência e eficácia. Isso ocorre porque o aluno precisa estar seguro em seu meio, para poder aproveitar ao máximo a sua experiência de aprendizagem através dos jogos, ainda mais quando pretendemos trabalhar com as questões ligadas à sexualidade.

Deve-se considerar ainda que, ao estabelecer o uso de educação lúdica percebe-se que o jogo tem o poder extremamente poderoso de proporcionar a quem joga um novo contexto, diferentemente daquele no qual vive concretamente. Nesse sentido, trata-se de uma ferramenta poderosa para a formação de novos comportamentos, como salienta Soler (2011,

p. 28) ao afirmar que “por meio do jogo, modificar uma sociedade, tornando-a mais humana, cooperativa e pacífica ou, ao contrário, tornando essa mesma sociedade extremamente competitiva, violenta e desumana”.

Embora esta visão possa parecer distante, ela evidencia que a ludicidade pode ser uma aliada na gestão de competências. Assim, pode-se notar que a intenção colocada no jogo pode direcioná-lo a alcançar distintos objetivos. Ou seja, a partir deste tipo de atividade, transformam-se comportamentos, desenvolvendo competências que poderão ser extrapoladas para contexto real. A gestão de competências passa então pelo diagnóstico de comportamentos e a ação específica e direcionada para transformá-los. Portanto, a escolha da intenção e direcionamento dos jogos tem, em uma visão positiva, um papel transformador, que pode possibilitar uma alteração da sociedade mais colaborativa.

Deve-se levar em consideração que, quando se pensa em jogos, logo nos vêm à mente as expressões “ganhar” e “perder”. Uma ideia interessante é adotar estas práticas mais conhecidas, gerando campeões, para a introdução de práticas lúdicas em sala de aula. Os alunos, notadamente, têm um espírito competitivo evidente e com esta abordagem competitiva, sentem-se mais tranquilos para ingressar no mundo do brincar.

Além disso, convém considerar que todos os jogos ou dinâmicas têm alguns momentos em comum que, após serem planejados, devem ser implementados pelo educador a fim de atingir os objetivos propostos. Militão e Militão (2000) aponta que um

jogo começa com a distribuição dos participantes, que recebem as instruções iniciais da atividade. O autor salienta que cuidado especial deve ser dado em explicar as regras restritivas, deixando para o grupo gerar as ações ou não ações. A seguir, se for o caso, pode ser gerado algum tipo de demonstração.

Dando sequência, segundo o autor, o próximo passo é o momento do jogo, no qual o grupo de jogadores passará por vivência e observação, estabelecendo-se o ritmo do processo. Posteriormente, chega o momento de pausa ou final de jogo, seguido de uma conversa sobre sentimentos e emoções. Deve-se reservar igualmente um momento para discussões, esclarecimentos e opiniões dos participantes, ocasião na qual a significação da vivência para o aprendizado normalmente acontece. Por fim, é necessário que o educador faça um fechamento da atividade realizada, sendo um momento importante para fazer ligações com conteúdo e conhecimentos prévios (Militão e Militão, 2000).

Diante disso, utilizar jogos para tratar de questões ligadas à sexualidade se mostra como uma opção interessante, uma vez que permite, em um contexto diferente da realidade, propor uma reflexão sobre aspectos individuais que são pertinentes à temática. Além disso, o tema também é permeado por aspectos que podem ser trabalhados através de metodologias cooperativas.

Isto acontece porque entendemos que a sexualidade pode ser percebida a partir destes contextos: a perspectiva pessoal, na qual o indivíduo percebe seu corpo, as mudanças nele ocorridas a partir da puberdade e os aspectos ligados aquilo que lhe dá prazer. A outra perspectiva se refere ao outro, com o qual interage, na relação de dar e receber prazer, e que pressupõe desprendimento, colaboração e empatia.

Assim sendo, na própria constituição da identidade de gênero, o indivíduo entende-se a partir da sua ótica sobre si mesmo e a dos outros em sua relação. Independente das percepções de gênero em um aspecto binário e biológico – leia-se masculino/feminino, e as suas derivações em termos de construção de sua autoimagem.

Desta feita, dentro da perspectiva que aqui propomos entendemos, ainda, que a própria atividade sexual é um jogo: um jogo de prazer. Neste sentido, para jogar este jogo existem regras e condutas, acordadas, claramente ou não. Ao praticá-las, os indivíduos aprendem, através de suas experiências. Mas como simular estes aspectos em sala de aula? Este é, sem dúvida, um desafio ao professor que irá desenvolver esta temática.

Em nossa percepção, as atividades lúdicas ligadas a sexualidade deverão ser elaboradas de forma progressiva, partindo-se da perspectiva do indivíduo e perpassando por sua relação com o outro. Nesse sentido, conhecimentos, habilidades e principalmente atitudes que se buscam desenvolver no indivíduo em relação a temática da sexualidade devem ser cuidadosamente elaboradas e planejadas devido ao fato de, qualquer falta de cuidado e/ou deslize ser capaz de gerar resistências e/ou ampliar as que já foram socialmente construídas.

Jogos e geração de significados na aprendizagem

Encerrar uma atividade adequadamente é tão importante quanto escolher os assuntos nela abordados. Dependendo do objetivo, este pode ser o ápice da atividade proposta. Este é o momento de gerar novos significados para o trabalho realizado, refletir sobre o propósito e concluir ressaltando os resultados alcançados. Este processo é

extremamente relevante, uma vez que traz à luz o processo de aprendizagem, como afirma Relvas (2010, p. 25),

Todo o processo de formação implica em alguma aprendizagem, indicando simplesmente que alguém veio saber algo que não sabia, como uma informação, um conceito, uma habilidade, capacidade. Mas implica que esse 'algo novo' que se aprendeu transformou esse alguém.

Assim, ao finalizar uma atividade lúdica, o educador precisa conduzir os seus estudantes na construção do conhecimento, significando a aprendizagem. Isto quer dizer que o aluno precisa gerar pontos entre o seu conhecimento anterior e as novas informações e vivências que acaba de adquirir. Considera-se ainda que o indivíduo, ao vivenciar uma atividade lúdica verdadeiramente, foca-se plenamente no seu desempenho, como aponta Luckesi (2005, p. 43).

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica.

Desta forma, ao concluir-se um jogo com foco no aprendizado, é preciso fazer a ligação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos. Este é o momento de maior significação para se compreender de maneira plena a ligação entre a teoria e prática. Neste sentido, no que diz respeito à sexualidade, é importante termos em mente que existem uma série de aspectos pré-concebidos e até mesmo tabus que cercam o tema. Estes fatores formam a base de pensamento sobre a qual as novas aprendizagens serão ancoradas e construídas (PIAGET, 1976). Desta feita, é preciso levar em conta que por vezes pode ser necessária a desconstrução de certos conceitos e esquemas cognitivos, feitos através de um processo orientado de desequilíbrio, para que se possa, a partir de conhecimentos anteriores e pré-existentes, construir-se novas aprendizagens, focadas numa vivência plena da sexualidade do indivíduo.

Ao aprender e ensinar, um indivíduo interage com outros, aumentando as suas possibilidades de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, Relvas (2009, p. 115) menciona que "Piaget admite que a espécie humana traz no seu genoma algumas 'possibilidades', mas argumenta, também, que outras possibilidades só se efetivarão mediante as interações".

Corroborando esta ideia, Relvas (2009, p. 118) menciona que a interação de mão dupla entre meio e organismo dá ao ser humano um poder de transformação, que permite o desenvolvimento das pessoas. Assim, ele afirma:

Uma importante ideia defendida por Vygotsky refere-se à relação entre indivíduo e sociedade. Ele afirma que as características tipicamente humanas (funções psicológicas superiores) não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, isto é, não são transmitidas por hereditariedade nem são adquiridas passivamente graças às pressões do ambiente externo. São, igualmente, resultados da interação entre indivíduo e meio sociocultural. Ele chama a atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio. Argumenta, também, que o homem, ao mesmo tempo em que atua na natureza transformando-a, sofre os efeitos dessas mudanças que ele mesmo promove.

Sendo assim, tem-se que o professor deve-se considerar que, ao finalizar uma atividade, é necessário sempre buscar-se estabelecer uma conexão ou correlação com a vida real, como já mencionado antes neste texto. E este talvez seja o maior desafio ao se trabalhar quando trabalhamos em sala de aula com questões ligadas à sexualidade pois, na maioria das vezes, essa é uma questão de difícil lido até para nós mesmos quando na intimidade de nossa casa e no interior de nosso próprio microcosmo familiar. Assim sendo, Militão e Militão (2000, p. 21) afirmam que:

Neste momento se fazem as comparações dos aspectos teóricos com situações práticas de trabalho e de vida real. As conclusões e aprendizagens elaboradas podem servir para uso imediato ou para o futuro, possibilitando aos participantes 'insights' de novas aprendizagens, além de incitá-los à criatividade, à mudança, inovação de procedimentos e novas formas de conduta.

Estas conexões ou inter-relações é que vão ancorar as novas aprendizagens nos conhecimentos prévios que um indivíduo possui. Desta feita, nota-se que necessário um ciclo completo de vivência do jogo, encarado em sua essência educadora e geradora de aprendizagens e conhecimentos. Para tanto, todos os nela envolvidos devem estar plenos na atividade - educadores e alunos - para que seus objetivos sejam de fato atendidos.

Considerações finais: ou do que esperar da educação lúdica

Podemos afirmar que o principal resultado esperado através do uso de práticas pedagógicas lúdicas é a geração de um conhecimento duradouro, contextualizado e principalmente obtido através de experiências emocionalmente positivas, que gerarão maior significado ao processo de aprendizagem.

Neste contexto, Soler (2011, p. 28) aponta que os objetivos educacionais e as derivadas competências implícitas em tais objetivos, podem ser alcançados de maneira prazerosa e divertida. Para tanto, o autor afirma que é relevante extrapolar as regras, táticas e técnicas que fazem parte de um jogo. Isto porque a compreensão dos contextos tem um

papel fundamental na geração de competências, pois “não basta jogar, tem que se compreender o que se acabou de fazer. O que na verdade se diferencia o racional do irracional é justamente o poder de simbolizar”.

Nesse sentido, no que tange a sexualidade e ao uso da abordagem lúdica no lido com essa questão tem-se que a segunda deve sempre estar bem articulada e pensada de modo que, a partir da abordagem lúdica, se consiga instar o indivíduo – esse pensado e concebido em sua singularidade histórica – a gerar e produzir aprendizagens a partir de suas próprias vivências. E, mais, permitir ainda a esse, a partir de uma perspectiva do empowerment (FREIRE; SHOR, 2008) pensar a realidade de modo crítico e reflexivo criando mecanismos que o permitam aplicar esses conhecimentos novos em novos contextos.

Diante da interação como pilar relevante no processo de aprender e ensinar bem como do fato de que através da ludicidade é possível a construção de interações que geram conhecimento, é lógico pensar nas formas pelas quais a educação lúdica pode contribuir no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Almeida (2003) menciona a intervenção do professor e a necessidade de alterações na sua forma de atuação, em contraponto ao modelo tradicional de educação, propõe a atuação do docente na busca de geração de significação, aliado ao prazer e a satisfação em aprender e ensinar.

Desta feita, tem-se que as mudanças propostas pela educação lúdica proporcionam possibilidades múltiplas que se mostram positivas para a melhoria do desempenho acadêmico dos discentes. Deste modo, a educação lúdica apresenta-se como uma alternativa relevante, principalmente para tratar temas complexos, na medida em que traz um novo marco para se pensar a respeito das novas formas de aprender e ensinar.

Portanto, refletir a respeito desta forma de educar e de suas implicações no desenvolvimento de competências, principalmente em suas principais contribuições, entre as quais se destacam a percepção de que o lúdico pode trazer importantes benefícios à educação e o consequente desenvolvimento humano, a partir de um contexto prazeroso e divertido é algo que, no contexto atual, assume extrema relevância

Referências

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicas. São Paulo: Loyola, 2003.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 1997. 3 volumes.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. Pedagogia da Autonomia. 23ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- LUCKESI, C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. Disponível em: < <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> > Acesso em: 04 jul 2014
- MILITÃO, Albigenor; MILITÃO, Rose. Jogos, Dinâmicas e Vivências Grupais. Rio de Janeiro: Qualimark, 2000.
- MYERS, I. B., MYERS, P. B. Gifts Differing: Understanding Personality Type. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1980.

NEUMANN, J.; MORGENSTERN, O. Theory of Games and Economical Behavior. Princeton: Princeton University Press, 1944.

PIAGET, Jean A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RACHID, I. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo VIII - O impacto da neurociência na sala de aula / Secretaria de Educação. - Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

RASCO, F. A. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* Educar por competência: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALEN, K., ZIMMERMANN, E. Regras do jogo: fundamentos do design de jogos. São Paulo: Blucher, 2012.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SOLER, R. Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2011.

RELVAS, M. P. Neurociências e Educação. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. Fundamentos Biológicos, da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

Quem está e quem poderia estar na universidade? Reflexões sobre a inclusão de estudantes transgêneros

Milene Soares AGRELI¹
Maria Alves de Toledo BRUNS²

Pretende-se neste artigo, com o questionamento: Quem está e quem poderia estar na Universidade?, propor um diálogo reflexivo com o leitor acerca das relações entre a universidade e a sociedade, a democratização do acesso a universidade, e a inclusão de estudantes transgêneros em espaços universitários, ou seja, como sujeitos transgêneros passam a estar presentes na universidade e reivindicar esse espaço de cultura, saber, conhecimento, mas também, de possibilidade de ascensão social. Logo, é importante expor o conceito de transgênero bem como o movimento social em que se inserem, para em seguida, discorrer sobre os tópicos apresentados acima.

Assim, o termo transgênero se refere a pessoas que se sentem pertencente ao gênero oposto ao esperado socialmente pelo seu sexo biológico, ou pertencente a ambos ou nenhum dos dois sexos “tradicionais” masculino e feminino, incluindo travestis, transexuais, *Drag Queens* e *Drag Kings*. Ainda que transgêneros sejam reconhecidos como membros do Movimento LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), o Movimento Transgênero se diferencia por ter reivindicações particulares, como, o fim da medicalização e patologização da transexualidade; a defesa de políticas que possibilitem o amplo acesso a serviços públicos, como saúde e educação, assim como, o fim da discriminação por parte dos profissionais que os atendem; e a mudança de nome, condizente com sua identificação de gênero; entre outras (JESUS, 2013).

Esclarecidas essas questões pertinentes sobre sujeitos transgêneros, será apresentadas algumas reflexões sobre as relações entre sociedade e universidade, que é um dos temas mais abordados nos estudos sobre a educação superior.

A universidade e a sociedade

A legitimidade da universidade moderna se fundamentava na ideia da autonomia e liberdade acadêmica frente ao Estado e à religião, ou seja, a ideia de um conhecimento norteado pela sua própria lógica e por necessidades inerentes. Mas, ao considerar que a universidade é uma instituição social não se pode entendê-la como um ente independente da sociedade. Ou seja, as modificações na universidade acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, refletindo a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Assim, o caráter democrático da universidade pública é determinada pela presença

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia FFCLRP/USP campus de Ribeirão Preto, SP-Brasil. e-mail: milenesoaresagrel@usp.br

² Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da FFCLRP/USP campus de Ribeirão Preto/SP- Brasil e da Pós Graduação da UNESP campus de Araraquara/SP - Brasil. email: toledobrun@uol.com.br

ou ausência da prática democrática no Estado. Logo, a universidade como instituição social autônoma e livre apenas é possível em um Estado democrático (COVIAN, 1979).

No entanto, acompanhando a estrutura capitalista e classista da sociedade, a universidade moderna se propôs a produzir um conhecimento superior e elitista, a medida que, o ministrava também a uma pequena minoria "superior" e elitista, em um movimento de distanciamento e isolamento da sociedade e das questões sociais, processo nomeado como claustro ou clausura da universidade (COVIAN, 1979; VAZ, 1966).

Atualmente, a autonomia e liberdade da universidade é ameaçada pela lógica empresarial e produtivista, já que os estudantes podem adentrar em uma universidade pelo pagamento e a transformar em um bem de consumo. Por outro lado, a sociedade e as empresas pressionam para verificar e avaliar o produto que a universidade está gerando. É importante ponderar que apesar de parecer impossível escapar a essa lógica capitalista, trata-se de uma postura muito determinista considerar o capitalismo como obstáculo insuperável, já que no passado parecia impossível para a universidade romper com as lógicas religiosas e do Estado e, no entanto, foram rompidas (VAZ, 1966).

Assim, torna-se necessária uma reflexão sobre a possibilidade da Universidade receber a números cada vez maiores de estudantes oriundo de todas as classes sociais e orientação sexual sem no entanto afetar a qualidade do ensino e aprendizado de todos ao ensino superior.

Democratização do acesso a universidade

Sobre a democratização do acesso a universidade, o estudioso Boaventura Santos (2001) refere-se a uma crise de legitimidade da universidade, justamente quando a reivindicação por acesso à educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica, e se torna um movimento de oposição a essa postura elitista da universidade, e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, englobada por grande parte da sociedade. Cabendo a universidade apenas legitimizar a reivindicação desse movimento e de modo a viabilizar e possibilitar o acesso de todos não só aos seus saberes como a produção de saberes que objetivam a melhorar a qualidade da população (SANTOS, 2015).

No entanto, ainda a universidade não abandonou totalmente seu caráter elitista, aja visto as poucas pessoas transgêneros em seus variados cursos. Desse modo, realiza uma falsa democratização, através da diferenciação e estratificação da universidade conforme o tipo de conhecimentos produzidos e as origens sociais dos estudantes.

Por outro lado, o acesso igualitário à universidade não está somente ao aumento de vagas para estudantes no nível superior uma vez a exclusão inicia-se nos demais graus de ensino básico e médio da educação. Logo, a democratização e até a massificação da educação não alterou significativamente os padrões de desigualdade social, os especialistas em educação já demonstraram claramente que as desigualdades sociais e econômicas reproduzem e ampliam as desigualdades educacionais, gerando, promovendo desigualdades de oportunidade criando um "círculo vicioso", o que aponta para uma imobilidade social.

A formação profissional em uma universidade é uma condição necessária, mas não suficiente para a possibilidade de haver mobilidade social. Assim, para que seja consolidado a ascensão social, além da formação profissional é necessário a inserção no mercado de trabalho. Ou seja, emprego e renda, e conseqüentemente, um posicionamento no campo social. O que se pode concluir é que a disponibilização do ensino gratuito e de

qualidade é uma condição necessária, mas que não é o suficiente para efetivar os processos de inclusão social (BERHEIM; CHAUI, 2008).

Nesse sentido, se as universidades podem ser compreendidas como espaços de cultura, saber e conhecimento, bem como, uma possibilidade de mobilidade e inclusão social. Então qual seria o papel da universidade no que diz respeito aos movimentos sociais, e em específico sobre as questões pertinentes aos estudantes transgêneros?

A inclusão de estudantes transgêneros em espaços universitários

No final do século XX, o Movimento Transgênero surge como um crescente desdobramento do Movimento LGBTT e mobiliza recursos para gerar mudanças políticas e jurídicas na sociedade em diferentes partes do mundo.

A inclusão de debates acerca da diversidade sexual e de gênero no ambiente acadêmico ocorreu nos Estados Unidos a partir da metade da década de 70, isso devido à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos, que delataram a supressão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. Entretanto, os debates sobre a inclusão da população gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (GLBT) nas universidades, também em estudos norte americanos, vão ocorrer somente a partir do fim da década de 90 (BEEMYN, 2013).

A juventude transgênero tornou-se mais visível na última década, mas continua a ser uma das populações mais escassas nos campus universitários, além de estar sendo amplamente ignorada na literatura do ensino superior (BEEMYN, 2013; LOURO, 2013).

A inclusão da experiência transgênero como possibilidade de subjetivação é um grande desafio contemporâneo. É de conhecimento público a violência que é dirigida socialmente aos transgêneros, seja na forma da exclusão social e educacional ou na forma do extermínio homicida, sendo sempre necessário recorrer aos direitos humanos fundamentais quando são abarcadas questões sobre estudantes universitários transgêneros (LIONÇO, 2008; DINIS, 2013).

Contrário aos movimentos de marginalização e exclusão, estudantes transgêneros tem surgido no mercado de trabalho, mesmo que timidamente e em casos isolados, principalmente como docentes no ensino público sejam no ensino básico, fundamental ou superior. (LIONÇO, 2014; TORRES, 2014). E tem proporcionado importantes questionamentos por parte da sociedade, muito comumente expostos por meio das mídias. Isso porque, os sujeitos transgêneros costumavam ocupar o lugar de sujeitos desclassificados, ligados a desordem social e psíquica, ou seja, associados à prostituição e aos diagnósticos psicológicos e psiquiátricos (DAVI; BRUNS; SANTOS, 2010). Quando esses sujeitos começam a emergir nas escolas como docentes temos evidenciada uma questão, quais as formas de ingresso e sustentação de professores transgêneros no ambiente educacional?

Considerações finais

Propor o uso do conceito de inclusão ao invés de exclusão é sugerir um pensar novo que escape do debate clássico entre as causas da exclusão, e assim, não atribuir capacidade explicativa globalizante como as variáveis do capitalismo ou moralismos (BENAKOUCHE, s/d).

Seguindo este raciocínio, pode-se dizer que a inclusão social deve ocorrer em todos os graus de ensino de modo a garantir o acesso a universidade e essa formar competências de sujeitos independentes da identidade de gênero (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003).

Ao corpo docente, este é preciso rever atitudes preconceituosas e estigmatizantes em relação aos sujeitos que não atendem a lógica desses tais olhares discriminativos e discriminatórios. O processo democrático verdadeiro perpassa por políticas educacionais pertinentes a instituir a inclusão efetiva de transgêneros nos seus variados cursos. Assim, as ruas deixaram de ser o única possibilidade de práxis profissional de travestis, transexuais entre outros.

Referências

BEEMYN, B. G. Making Campuses More Inclusive of Transgender Students. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*. v. 3, n. 1, p. 77-87, Oct. 2008. Número Especial. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J367v03n01_08. Acesso em: 17 Set. 2013.

BENAKOUCHE, R. Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social. Brasília: MEC, s/d.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília : UNESCO, 2008. 44 p.

COVIAN, M. R. A essência da universidade. *Ciência e cultura*. v.31, n.6, 1979.

DAVI, E. H. D.; BRUNS, M. A. T ; SANTOS, C. Na batalha: história de vida e corporalidade travesti. *Revista Cronos*, v. 11, n. 2, 2010.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação Social*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 Ago. 2013.

JESUS, J. G. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. 2.ed. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012. Disponível em: http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO_CONCEITOS_E_TERMOS__2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649. Acesso em: 14 Ago. 2013.

LIONÇO, T. Que Direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde Soc. São Paulo*. V. 17, n.2, p.11-21, 2008.

_____; A transexualidade entre a transgressão e a inserção social In: *Fazendo Gênero* 7, 2007. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/T/Tatiana_Lionco_16.pdf , Florianópolis. Acesso em: 26 Abr. 2014.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 14 Ago. 2013.

_____; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, B. S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Editora Cortez, 2001.

_____. A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, 2005, 137-202.

TORRES, M. A. Docência, transexualidade e travestilidade: a emergência da rede trans-educacional no Brasil. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2816_texto.pdf. Acesso em: 26 Abr. 2014.

VAZ, H. L. Cultura e Universidade. In: FAVERO, M. L.(org) Educar para a vida. (coleção). Belo Horizonte: Editora Vozes, 1966.

Percepções dos adolescentes sobre sexualidade e educação sexual

Natália Souza NOGUEIRA¹
Adriana Rodrigues ZOCCA²
Luci Regina MUZZETI³
Paulo R. M. RIBEIRO⁴

Nem sempre é fácil falar sobre sexualidade e educação sexual, deste modo, como será que os adolescentes compreendem e lidam com a temática? Este texto tem por objetivo desvelar alguns aspectos sobre a temática na ótica dos jovens.

Inicialmente vale lembrar que a adolescência é um período de transformações e de transição entre a infância e a vida adulta. Nesse momento, a construção do futuro ocorre mediante uma diversidade de possibilidades e escolhas, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis. É nessa fase que a identidade do eu e a identidade pessoal estão ligadas à história de vida do adolescente e o proporciona um entendimento das vivências passadas e o enfrentamento de novos desafios do presente e do futuro (FIERRO, 1995).

Neste contexto de mudanças para o adolescente, muitas são as preocupações, entre elas, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, o uso adequado de preservativos, conhecimentos sobre o corpo, a iniciação das relações sexuais imaturamente, masturbação, uso de contraceptivos, entre outras. Por isso, a educação sexual é imprescindível, principalmente neste momento da vida, onde as transformações e novidades são vivenciadas ao lado das dúvidas e incertezas.

A sexualidade é inerente ao ser humano, vital durante todo o nosso ciclo de vida e interligada as práticas sexuais, sentimentos, afetividade, desejos, prazer e a saúde. A sexualidade se transforma ao longo do tempo acompanhando as necessidades da época, com mitos, tabus e relações de poder. Portanto, é necessário que a educação sexual seja contextualizada de maneira dinâmica e ao mesmo tempo sistemática para atender a todos os espaços vagos que permanecem na cabeça dos adolescentes.

Os pais têm demonstrado dificuldade em abordar esse assunto com naturalidade, passando a responsabilidade, muitas vezes, à escola e aos profissionais da saúde (médico, enfermeiro e psicólogo), pois se sentem despreparados, tendo como consequência um adolescente desassistido.

Ao lado disso, Pacheco (2008) nos revela o luto que os pais vivenciam pela perda do filho criança que os remete a própria percepção do envelhecimento. Deste modo, os pais se tornam facilitadores nesse momento de transição que os filhos vivenciam, se estão preparados e resolvidos para isso. É importante destacar que os pais tanto quanto os

¹ Mestranda em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 –nogueiranc@ig.com.br

² Mestranda em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – adriana.zocca@gmail.com

³ Docente. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Núcleo de Sexualidade. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – lucirm@fclar.unesp.br

⁴ Coordenador. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – paulorennesc@fclar.unesp.br

professores precisam lidar de maneira tranquila com suas sexualidades para conseguem refletir sobre o assunto, saber o momento de dialogar, argumentar, escutar, e procurar artefatos para sanar toda essas questões de seus filhos ou alunos.

Diante disso, há dois tipos de educação sexual, a informal e a formal. Essa última diz respeito a todo ensino intencional e planejado, sobre a sexualidade feita na escola, enquanto que a informal está presente no cotidiano e também educa. É captando uma mensagem aqui e outra acolá, uma fala, um olhar, um riso saudável, um riso irônico uma explicação sincera ou um silêncio (FIGUEIRÓ, 2013).

Nesse caso, uma das alternativas para trabalhar o tema sexualidade de maneira planejada é a escola com a parceria da família e os profissionais da saúde, pois o corpo em desenvolvimento e as transformações emocionais e sociais parecem que tem contribuído para a maior vulnerabilidade do adolescente, sendo indispensável à presença de um adulto maduro e acolhedor.

Para Aquino (1997), a sexualidade assume o lugar de eixo fundamental da pessoa e a orientação parece tender para a sua utilização imediata assim que ela se torna biologicamente disponível. Obstruí-la adquire o caráter de uma violência equivalente à de impedir o exercício de qualquer possibilidade nova, como o andar, pensar, falar. O autor nos revela o quanto é importante a discussão sobre a sexualidade e a reflexão sobre os assuntos que afligem os adolescentes, pois ela resulta em um dos elementos que compõem a identidade pessoal.

Segundo Figueiró (2013), é essencial o adolescente adquirir informações acerca de sua sexualidade ao longo do seu desenvolvimento, pois sua vida se tornaria mais prazerosa e conseqüentemente o modo de enxergá-la seria melhor, visto que a educação sexual para a autora está baseada na ligação estabelecida entre o sexo e a afetividade.

Portanto, compreender a sexualidade e a educação sexual a partir da percepção dos adolescentes é relevante.

Método

A metodologia utilizada na análise dos dados dessa pesquisa é quantitativa-qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes. E a quantitativa visa descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades. Esses dois tipos de abordagem se bem trabalhada produz riqueza de informações, aprofundamento e fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2011). O instrumento de coleta de dados se constitui de questionário com perguntas fechadas e abertas, tendo participado dela 30 alunos com idades entre 16 a 18 anos, cursando o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e alunos do Cursinho Pré - Vestibular Gratuito do Grupo Pró-Estudar, localizada na cidade de Matão, SP. Na primeira etapa o responsável pelo cursinho autorizou a realização da pesquisa com os alunos, no segundo momento, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa sobre sexualidade e educação sexual pessoalmente e aqueles que aceitaram responderam ao questionário⁵.

Resultados e discussão

⁵ Algumas questões do questionário foram baseadas em perguntas disponíveis no site Aventura Social. Disponível em: <<http://aventurasocial.com/2005/main.php>>. Acesso em: 23 mai.2013.

Os participantes são 10 do gênero masculino, 08 solteiros e 02 em um relacionamento sério; e 20 do gênero feminino, 15 solteiras e 05 em uma relação séria. Sobre religião 60% do gênero masculino e 70% do feminino se declararam cristãos.

A primeira questão buscou saber se **os participantes conhecem ou não o termo educação sexual**. Pode-se constatar que 80% do gênero masculino e 90% do gênero feminino conhecem o termo educação sexual.

Quando questionados se eles consideram a educação sexual importante, 100% relataram que sim. No entanto, apenas 30% do gênero masculino e 15% do gênero feminino responderam que participaram de algum projeto sobre educação sexual, sendo 20% no contexto escolar, o que representa uma pequena parcela de alunos, pois educar sexualmente está interligado ao desenvolvimento sexual saudável dos indivíduos.

A educação sexual consiste no direito de toda pessoa de receber informações referentes ao corpo, sexualidade e relacionamento sexual. E no espaço escolar ensinar sobre sexualidade envolve não apenas as práticas de ensino, mas a atitude do educador, pois a sexualidade faz parte de nós, ou seja, educar sexualmente possibilita ao outro vivenciar com prazer sua sexualidade (FIGUEIRÓ, 2004).

Maia e Ribeiro (2011) reforçam essa concepção e a ideia que a educação sexual na escola propicia aos alunos informações e reflexões sobre esses valores por meio das referências culturais e éticas que visam à cidadania ativa e o combate ao preconceito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.311) inserem a orientação sexual nas escolas por meio dos temas transversais e os objetivos gerais compreendem que “a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade [...]”.

Os participantes também descreveram **o que compreendem por educação sexual**. Observa-se que educação sexual corresponde às questões relacionadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a orientação sexual, a sanar as dúvidas sobre a temática e, por conseguinte, compreender os constrangimentos que os cercam e como lidar com preconceitos. As falas ressaltam a necessidade de uma educação sexual informativa que os proporcione esclarecimentos acerca das questões que os permeiam.

“São as diversas formas de amor que existe, as relações de sexos diferentes ou iguais” (16 anos).

“É a conscientização dos riscos que o sexo traz e a prevenção para estes” (17 anos).

“Uma forma de tentar lidar com o problema e o constrangimento das pessoas em relação ao tema, sexo” (18 anos).

“É orientar qualquer pessoa sobre a sexualidade, tirando suas dúvidas e questionamentos referente a tal tema” (17 anos).

“Educação sexual seria o conhecimento e o aprendizado de assuntos relacionados à sexualidade em geral. É muito importante, principalmente nesse momento da sociedade que há uma precocidade” (17 anos).

Em relação ao gênero feminino (85%), elas descreveram que educação sexual está relacionada às abordagens no contexto mais amplo, ou seja, a reflexão, a crítica e a informação, como destacadas abaixo.

“O conhecimento sobre assuntos sexuais é o maior aprendizado sobre esse assunto que é desconfortável para muitos” (17 anos).

“O conhecimento (e autoconhecimento) em relação à sexualidade” (16 anos).

“É uma orientação, uma preparação com informações e experiências, passadas aos outros” (17 anos).

“A partir do momento que a criança vira pré-adolescente ela deve ter e adquirir com o tempo conhecimentos sobre sexualidade, para com o tempo ter uma boa formação a respeito da sexualidade tendo mais conhecimento do mundo, da sexualidade” (17 anos).

Na maioria das falas encontram-se aspectos relacionados à orientação sobre os métodos contraceptivos correspondentes à educação sexual de caráter informativo, como destacados nas seguintes explicações.

“É um ensino orientação com o objetivo de tornar principalmente os jovens responsáveis pelos seus atos, evitando gravidez precoce, doenças etc (17 anos)”

“Ensinos sobre a sexualidade, de métodos contraceptivos, se informar sobre a gravidez, sobre doenças sexualmente transmissíveis” (16 anos).

“Se trata de dar orientações às pessoas sobre uma vida sexual “saudável”” (16 anos).

“Educação sexual pra mim é o ensino sobre a sexualidade, envolvendo desde doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos até opção sexual” (17 anos).

“É ter informação sobre os cuidados que se deve haver na relação sexual” (17 anos).

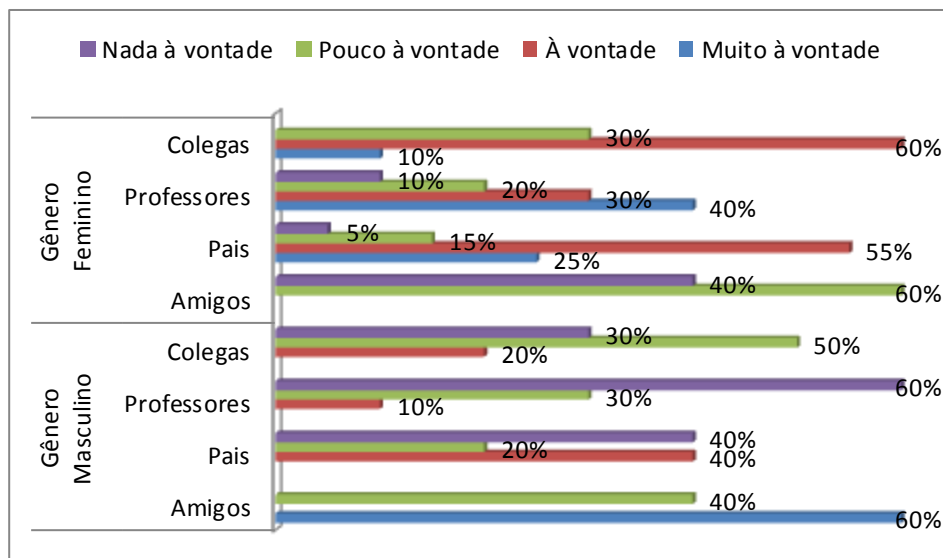
Uma jovem relatou outro aspecto importante, a orientação sexual, que nos remete as questões reflexivas sobre a sexualidade. Em suas palavras *“orientação de escolher sua opção sexual seja homem ou mulher, além de ajudar nos modos de proteção, prevenção”* (17 anos). E uma única adolescente não relatou o que é educação sexual, pois não conhece muito sobre o assunto.

Nesse tocante, Maia (2001) expõe que o processo de educação sexual é construído socialmente ao longo da vida e a partir dele que escolhemos e vivemos nossa sexualidade. Furlani (2009) diz que a sexualidade se manifesta desde a infância até a terceira idade, e ressalta que abordar a sexualidade apenas na adolescência reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” é possível somente a partir da capacidade reprodutiva. Nesse sentido, é importante educar sexualmente desde a tenra idade, sempre refletindo e buscando as informações sobre as questões relacionadas ao tema e a compreensão da criança.

Os participantes responderam sobre **quem os auxilia na educação sexual** e as seguintes respostas foram encontradas, entre o público masculino, os pais foram citados com maior frequência, em relação aos professores e amigos. Assim, pode-se considerar que esses adolescentes se sentem mais confiantes e/ou à vontade para conversarem com seus pais. E entre o público feminino, houve equilíbrio nas respostas, nos revelando que para elas tanto os pais, professores e amigos participam do processo de educação sexual.

Outro dado interessante é que um aluno e uma aluna responderam que não receberam educação sexual, no entanto, desde o nascimento a família nos transmite o que é ou não correto por meio dos comportamentos ou das falas. Diante disso, **como esses adolescentes se sentem ao falar de educação sexual**, os dados estão no Gráfico 1.

Gráfico 1. Com quem se sentem a vontade para falar sobre sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

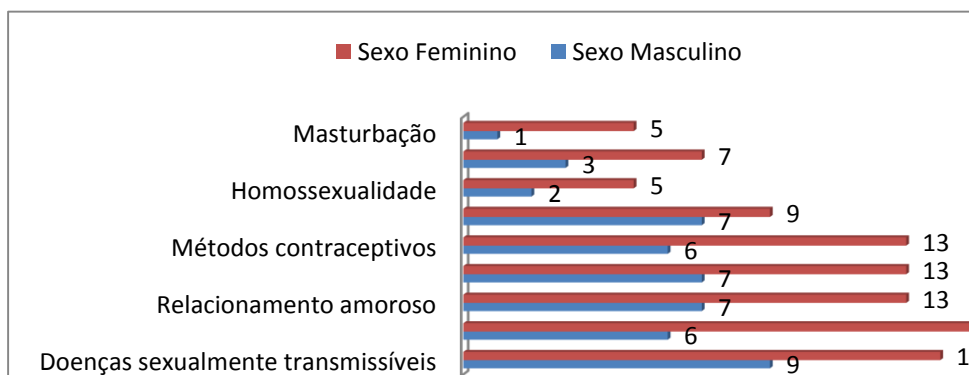
Como se nota acima, o gênero masculino se sente mais a vontade para falar sobre sexualidade com os amigos em relação aos colegas, professores e pais. E as adolescentes com os pais do que com os colegas, os professores e amigos.

Segundo Werebe (1981) a educação sexual informal engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo no dia a dia desde o nascimento e repercute direta ou indiretamente sobre a vida sexual dele; e a educação sexual formal é institucionalizada e feita dentro ou fora da escola. Lorencini Júnior (1997) diz que ao longo da vida no processo contínuo de busca dos sentidos da sexualidade a pessoa sofre influências diretas da “cultura da sexualidade”. Essas influências são provenientes da família, meios de comunicação, religião ou da escola que pressionam, exigem e moldam a pessoa para se adaptar aos padrões de comportamento impostos pela sociedade.

Portanto, como afirma Pocovi (1998, p.145) “[...] o jovem procura sempre, para conversar, pessoas em quem realmente confia, e não pessoas que tenham a intenção de normatizar seu comportamento, de lhe dar conselhos ou até de querer brincar com seus sentimentos”.

A seguir no Gráfico 2 estão as respostas dos participantes sobre quais os temas sobre sexualidade que eles têm interesse em conhecer melhor.

Gráfico 2. Temáticas sobre sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que jovens têm de modo geral dúvidas e gostariam de conhecer melhor alguns temas comuns como demonstrado pela quantidade de vezes destacadas em alguns conteúdos. O tema doenças sexualmente transmissíveis apareceu com frequência como interesse de ambos os sexos, mas a preocupação sobre o corpo e gravidez apareceu em maior quantidade nas citações do gênero feminino.

Esses dados ressaltam que a educação sexual no contexto escolar contribui para esclarecer dúvidas e informar os adolescentes a respeito de uma sexualidade positiva e com responsabilidade. É importante levantar com os alunos seus interesses e a partir desses dados estruturarem o trabalho de acordo com os temas.

De acordo com os PCN os temas a serem abordados se organizam em três blocos e são eles o corpo, matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL,1998). No que diz respeito à seleção e sequência dos temas, Peres et al. (2000) ressaltam que o ideal é não ter uma programação fechada dos temas, pois é sempre mais produtivo organizar a partir do levantamento do grupo.

Egypto (1985) oferece outra contribuição, quando diz que embora seja muito importante trabalhar a partir de temas dos interesses dos educandos, há temas que são indispensáveis e que os educadores precisam abordá-los, mesmo que não solicitados.

Os adolescentes também responderam se tiveram ou não relação sexual, e as seguintes respostas foram encontradas, 20% do gênero masculino e 25% gênero feminino tiveram a primeira experiência sexual. Neste sentido, 100% deles disseram que utilizaram métodos contraceptivos, ou seja, 02 meninos citaram preservativos e entre as meninas 05 citaram o preservativo e 03 delas o anticoncepcional.

Doescher et al (2012) em pesquisa realizada com 83 adolescentes escolares de ambos os gêneros com idade entre 13 e 17 anos concluíram que é elevado o número de adolescentes que fizeram uso de preservativo na iniciação sexual e dentre aqueles que não a iniciaram disseram que pretendiam utilizá-lo.

Perante as respostas apresentadas, se constata que, a minoria dos adolescentes vivenciou um relacionamento sério e iniciou a vida sexual, mas eles estão se prevenindo de uma possível gravidez indesejada, de contrair doenças sexualmente transmissíveis e se tornarem pais ainda jovens; ou seja, é um fator relevante e importante a ser destacado.

Considerações finais

A adolescência é um período importante na qual o jovem deixa de ser criança para tornar-se adulto. Neste momento muitas dúvidas e questionamentos são levantados, principalmente relacionadas às questões da sexualidade. A partir deste estudo, compreende-se que a maioria dos adolescentes conhece o termo educação sexual, mas não teve contato com profissionais que transmitissem formalmente os assuntos relacionados a ela para sanar as inúmeras interrogações que permeiam suas existências e estão em grande parte relacionadas aos aspectos biológicos e de prevenção.

Outra característica é que para os adolescentes do gênero masculino conversam sobre sexualidade com maior frequência entre os amigos, diferentemente das garotas que conversam tanto com os pais. Destaca-se também que a minoria está em um relacionamento sério, o namoro e já tiveram relação sexual. Contudo, estes jovens que já tiveram esta experiência estão se prevenindo, o que aponta para uma reflexão perante as consequências que uma doença transmitida sexualmente ou uma gravidez precoce ou indesejada acarretaria nas vidas desses adolescentes.

Portanto, a educação sexual é fundamental para todos os indivíduos, pois proporciona a compreensão dos seus corpos, das suas relações afetivas e sexuais na busca da quebra de discursos preconceituosos e no conhecimento de suas sexualidades.

Referências

- AQUINO, J.G. (Org.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.
- DOESCHER, A. M. L.; SOCCI, V.; LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Analisando o comportamento sexual de risco: o conhecimento dos métodos contraceptivos pelos adolescentes. In: Leonardo Lemos de Souza; Raquel Gonçalves Salgado. (Org.). Infância e juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidade em debate. 1 ed. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012, v. 1, p. 133-153.
- EGYPTO, A. C. À guisa de conclusão. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1. P.288-298.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132>>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. Educação sexual no dia a dia. Londrina: Eduel, 2013. 218 p.
- FURLANI, J. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. - Curitiba: SEED –Pr., 2009. - p. 37 – 48.
- LORENCINI JÚNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2001, vol.07, n.01, pp. 35-46. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

MAIA, A.C.B.; RIBEIRO, P.R.M. Educação sexual: princípios para ação. In: MARTIN, S.A.F; GUIBI, G.Y. (orgs.). Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara, vol.15, n.1, p.75-84, 2011.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PACHECO, M. E. M. S. (2008). Caracterização do adolescente. In: M. S. S. Vitalle & E. H. G. R. Medeiros (Coords.), Adolescência: uma abordagem ambulatorial (pp. 9-16). Barueri, SP: Manole.

POCOVI, R. M. Contribuições de Rousseau aos pais e educadores de hoje na questão da Educação Sexual. Perspectiva: Sexualidade e Educação. Florianópolis, v.17, n.3, p. 143-151, dez. 1998.

PERES, C. A. et al. Fala educadora! Educador!. [s.l.]: Organon, [2000?].

WEREBE, M. J. G. Sexualidade, política e educação. Campinas: Autores Associados, 1998.

Professores da educação básica e temas de sexualidade e drogas na escola: ações de promoção da saúde para os alunos

Neire Aparecida Machado SCARPINI¹
Luciane Sá de ANDRADE²
Marlene Fagundes Carvalho GONÇALVES³

Com a implantação da Política Nacional de Promoção da Saúde definiu-se um novo processo de gestão e compromisso na reorientação da atenção ao cuidado do ser humano. A Promoção da Saúde propõe responder às determinações sociais em saúde por ser considerada uma estratégia de produção de saúde através de suas ações (BRASIL, 2009).

A Carta de Ottawa destaca o espaço escolar como local relevante para a educação em saúde e o desenvolvimento de ações de Promoção da Saúde (OMS, 1986). Há evidências em todo o mundo de que a saúde e a educação são áreas interligadas. Esse propósito está estabelecido nos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio para as Nações Unidas, pois a educação tem a capacidade de desenvolver a prosperidade econômica de um país e com isso melhorar os resultados de saúde de uma população (LEGER; YOUNG; BLANCHARD; PERRY, s/d).

Coelho e outros (2012), destacam a fragilidade do setor da saúde como veículo de promoção da saúde sexual e reprodutiva. Os autores apontam a necessidade de realizar ações com os adolescentes para que eles sejam capazes de fazer escolhas conscientes e autônomas para a vida. Devido à complexidade da problemática da sexualidade e os modos de explorar esse tema com crianças e jovens, especialmente “viver a sexualidade com dignidade”, é fundamental o envolvimento da família, do Estado e da sociedade na escola. Assim, o trabalho com temas da sexualidade requer o apoio familiar, deve ser reconhecido como expressão de vida e respeito, tolerância de si e dos diferentes sujeitos e gêneros (PUERTO-GUERRERO, 2012).

Correspondendo ao propósito de intersetorialidade e integralidade do SUS, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo – EERP/USP, Centro Colaborador da OPAS/OMS – Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde, para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem, instituição responsável pela formação do enfermeiro licenciado, tem investido na implementação das

¹ Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Recursos Humanos da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da USP.

Bolsista Capes Programa Pró-Ensino na Saúde: Formação de Professores no Contexto do SUS. Cep 14040-902, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. email: neirescarpini@terra.com.br

² Psicóloga. Professora Doutora da Universidade de São Paulo, docente da área de Ciências Humanas do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Saúde/Enfermagem. Cep 14040-902, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. email: lucianeandrade@eerp.usp.br

³ Pedagoga, Professora Doutora da Universidade de São Paulo, docente da área de Ciências Humanas do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Saúde/Enfermagem. Cep 14040-902, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. email: mgoncalves@eerp.usp.br

ações de promoção da saúde na escola de Educação Básica, buscando alcançar os princípios de promoção da saúde. Para essas atuações, a EERP/USP possui parceria com doze escolas estaduais do interior paulista. Os graduandos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, a partir do segundo ano, no âmbito das disciplinas pedagógicas de práticas de promoção da saúde na escola e de estágio supervisionado de promoção da saúde na escola, promovem a interação com os agentes escolares e alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, quando desenvolvem as temáticas de promoção da saúde. Dentre um rol de temáticas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, o destaque tem sido para: sexualidade, gravidez, métodos anticoncepcionais, DST/Aids, drogas, violência, Bullying, higiene pessoal, alimentação, autoestima.

Metodologia

Este trabalho tem o objetivo de analisar qual a posição dos professores da Educação Básica em relação às ações sobre as temáticas de sexualidade e drogas desenvolvidas pelos enfermeiros licenciados na escola. Assim, desenvolveu-se este texto a partir da seguinte pergunta: como os professores se posicionam com relação aos temas de sexualidade e drogas desenvolvidos pelos enfermeiros licenciados na escola?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada pela abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009). Utilizou-se a técnica do grupo focal (MORGAN, 1997) e observação das atividades desenvolvidas na escola durante o segundo semestre de 2012 (LUDKE; ANDRÉ, 2014). Os dados foram construídos em três escolas públicas de Educação Básica de uma cidade do interior de São Paulo: Escola do Bosque, Escola do Lago e Escola do Jardim. As escolas e os professores receberam nomes fictícios para preservação de suas identidades. Realizou-se seis grupos focais, sendo dois em cada escola; um no início do segundo semestre e o outro no final de 2012. Participaram dos grupos focais 29 professores. Cada grupo teve variação entre 4, 6 e 7 participantes. A pesquisa atende aos critérios éticos do Conselho Nacional da Saúde. Todos os participantes do grupo focal e os enfermeiros licenciados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultado e discussão

Neste artigo realizou-se um recorte em duas unidades temáticas de análise resultado do grupo focal e da observação: 1. A preocupação dos professores com os comportamentos relacionados às experiências dos alunos no tocante a drogas e sexualidade; 2. Preocupação dos professores com a continuidade das ações de promoção da saúde desenvolvidas pelos enfermeiros licenciados na escola.

1. A preocupação dos professores com os comportamentos relacionados às experiências dos alunos no tocante a drogas e sexualidade:

A partir da preocupação dos professores com as experiências dos alunos em momentos extramuros escolares, há professores que discordam e outros que concordam em abordar sobre sexualidade a partir do sexto ano, quando são chamados a se posicionar com relação as práticas de promoção da saúde realizadas pelos enfermeiros licenciados, e ao se justificarem, eles trazem situações as quais se deparam no dia a dia escolar:

Prof. Luan - Eu sei, mas, como trabalhar com a sexualidade com alguém que ainda é criança, que eu acho que a sexualidade teria que ser trabalhada de uma outra maneira, mas eles já vivenciam sexualidade, não sei se é pelo ambiente, pelos pais.

A professora Beatriz justifica:

Profa. Beatriz - Eu, ontem, encontrei uma aluna e perguntei: “Cadê a (nome da aluna)? ” Que é amiga dela. - “Cadê a sua amiga?” - Ela respondeu: “Ah, ela não veio, está de ressaca. Ela foi no Fanksamba”. Ela tem doze anos. (GF1 Escola do Lago, 2012).

A fala da professora Beatriz destaca de modo implícito, quando apresenta a idade da aluna, um ar de preocupação e de sensibilidade com essa situação e, como o diálogo contextualiza a promoção da saúde, esse poderia ser, talvez, um meio para possibilitar ao jovem, uma concepção de cuidado ligada à valorização da própria vida. Há estudos que apontam a prevalência para o uso de drogas lícitas e ilícitas para o sexo masculino, acima de 11,5 anos, destacando que o uso de álcool inicia no âmbito da família. No Estado de São Paulo, é insignificante a diferença no consumo de drogas lícitas e ilícitas entre os gêneros feminino e masculino (FELIPE; CARVALHO; ANDRADE, 2015). A segunda edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PENSE (IBGE, 2012), contou com a amostra construída em 42.717 escolas em municípios das Capitais e o Distrito Federal e também outros municípios selecionados, os quais representam o contato com 109.104 escolares que responderam à pesquisa. Dos respondentes da PENSE, para a questão acerca do uso de álcool, 66,6% disseram ter testado a bebida. Durante os trinta dias da pesquisa, 26,1% consumiram alguma bebida alcoólica. O fato de uma adolescente de doze anos, fase de descobertas e buscas, estar de ressaca, indica que tal situação pode levar a um conflito interno e com familiares e, o fato de a aluna ter ido ao *Fanksamba* leva a pensar que “[...] esses espaços muitas vezes os tornam mais vulneráveis a situações externas, tais como o consumo de drogas, delinquência e condutas sexuais de risco” (MONTEIRO et al, 2012, p. 345).

Por outro lado, o professor Luan discorda em abordar sobre sexualidade até o sexto ano por não se sentir à vontade ao lidar com o assunto. No decorrer do grupo focal, e complementando a fala acima, os professores Luan e Beatriz indagam:

Prof. Luan - Não é só a questão, mas o que eu quero dizer é que eu não preciso trabalhar com isso no sexto ano, mas no oitavo e nono.

Profa. Beatriz - Ela falou que estava de ressaca.

Prof. Luan – Oitavo e nono eu sinto mais à vontade, mas sexto e sétimo, eu vejo, quando eu trago aquele boneco, eu vejo a garota brincando "bonequinho vai, bonequinho vai", ao mesmo tempo ela fala de sexo e de fazer uma carreirinha para cheirar, mas ao mesmo tempo, está com uma boneca. Quer dizer é uma criança! Então, como está dividido esses dois mundos, aí, eu não sei como atuar com essa criança. Agora quando já é pré-adolescente do nono ano, o nosso trabalho já é facilitado para tratar do

assunto. Como eu vou tratar da sexualidade com uma criança do sétimo ano?

Profa. Mara - Eu sei! É uma questão delicada.

Profa. Lindalva - Eles começam muito cedo, mas eles não têm maturidade para entender o que eles estão fazendo. (GF1 Escola do Lago, 2012).

As temáticas sexualidade e drogas se entrelaçam e fluem no cotidiano escolar, ora com um teor preocupante para os professores da Escola do Lago, ora como uma questão delicada quando eles mesmos exploram o assunto. Isso demonstra um incômodo por parte do professor Luan no trato com temáticas da sexualidade para alunos do sexto e do sétimo anos. Essa situação aponta para a relevância de ações de promoção da saúde que estão sendo realizadas nas escolas por meio de programas intersetoriais entre a Saúde e a Educação. Com relação às ações de promoção da saúde desenvolvidas pelos enfermeiros licenciandos, a Profa. Mara afirma: - *A gente apoia as atividades deles*. A Profa. Lindalva, deseja: - *Que eles consigam conscientizar, que eles consigam ajudar, informar bastante os alunos*.

Uma avaliação sobre o Programa Saúde na Escola, ao buscar indícios de que esteja ocorrendo a promoção da saúde, tem apresentado ações realizadas por meio de capacitação, publicação de pesquisas, divulgação de material, atividades de verificação de vacinas, saúde alimentar, promoção de práticas corporais saudáveis, educação sexual, saúde reprodutiva, DST/Aids, promoção de cultura de paz (FERREIRA et al, 2014). Entretanto, se de um lado há várias propostas de políticas de promoção da saúde, os contextos de tomada de decisões, a avaliação, as evidências refletindo diretamente na qualidade de vida dos indivíduos e na busca por vida saudável, do outro, a articulação entre esse discurso político e as práticas, está longe da realidade (SALAZAR, 2004 apud FERREIRA et al, 2014), e merece uma discussão aprofundada sobre a forma de abordar a mesma temática para faixas etárias diferentes. É a realização das ações de promoção da saúde que a EERP/USP vem buscando com as doze escolas parceiras.

É perceptível o reflexo de uma cultura de desvalorização da vida invadindo a vida de crianças e jovens tanto dentro como fora dos muros escolares. Balman (2007) tem definido a realidade atual como refém da sociedade consumista, na qual tudo é transitório, inclusive as relações interpessoais, subordinadas a desejos momentâneos, sem raízes éticas e de preservação, decorrentes da difusão de padrões de consumo e dos mecanismos marqueteiros nos processos da vida rumo a uma felicidade descartável. Esse fantasma consumista acaba refletido nas crianças e nos jovens expostos a diferentes formas de risco. A desvalorização da vida, expressa pelo uso de drogas lícitas e ilícitas e também pelo uso do sexo de modo descontrolado e inconsciente tem favorecido a configuração de signos que compreendem uma liberdade camuflada no mundo capitalista. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PENSE, cuja primeira edição foi realizada no ano de 2009, em 26 capitais dos Estados brasileiros e do Distrito Federal, teve como referência a amostra de 6.780 escolas e 63.411 escolares do nono ano do Ensino Fundamental, com idade entre treze e quinze anos, apresentou os seguintes resultados: com relação ao uso de drogas ilícitas (maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança perfume, ecstasy) 8,7% dos escolares do nono ano do Ensino Fundamental usaram algum tipo dessas drogas; 27,3% dos escolares afirmaram ter ingerido bebida alcoólica nos últimos trinta dias da realização da pesquisa

(IBGE, 2009). A complexidade do problema da drogadição exige um tratamento epistemológico que não se esgota e propõe maior articulação entre o que ocorre na realidade e os conhecimentos teóricos já estabelecidos (BAPTISTA, 2003). Assim também as questões ligadas à sexualidade carecem de um direcionamento pedagógico organizado, planejado a partir de assuntos que levem os adolescentes a ultrapassar os próprios limites de interesse e construir significados corresponsáveis por sucessivas aprendizagens para a vida.

Em uma das atividades de promoção da saúde realizada com o sétimo ano D, na Escola do Lago, a professora Lindalva reproduz a conversa que os enfermeiros licenciandos tiveram com os alunos. Evidenciando os temas de interesse dos alunos e os temas que eles trazem, para esta professora, os alunos queriam saber: - *Tudo sobre o sexo oral, anal, o que é homossexualismo, tudo. Eles esclareceram, colocaram os desenhos do corpo masculino e feminino. Falaram como funcionam* (Profa. Lindalva, GF1 Escola do Lago, 2012).

Na fase da adolescência florescem desejos a assuntos ligados às questões sexuais e em querer conhecer algo ligado à constituição e funcionamento do corpo humano e à complexidade do comportamento em seu desenvolvimento ontogenético, expressado na linguagem que além de ser uma reação emocional é o mecanismo de se comunicar com os semelhantes. Pedagogicamente falando, essas questões podem ser tratadas de forma natural, sem artifícios. Embora o jovem esteja aberto a conhecer, na fase da adolescência, “[...] o sentimento sexual assume forçosamente o caráter de conflito, de onde uma saída feliz só é possível se ocorre a sublimação necessária” (VIGOTSKI, 2010, p. 98). O domínio desse sentimento pode ser realizado por meio de uma atividade educativa fim, ou seja, tal como os enfermeiros licenciandos realizaram. Pelas dinâmicas e atividades lúdicas, foi proposto um caminho organizador do comportamento emocional com o objetivo de dotar os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de certo conhecimento científico. Percebe-se a partir da fala da Professora Lindalva que o momento da atividade foi promotor de um clima condizente para a explicitação desse assunto, e contou com a afinidade entre os enfermeiros licenciandos e os alunos. Além disso, as atividades de promoção da saúde foram desenvolvidas a partir de um planejamento, um plano de aula e, as estratégias de ensino ocorreram de acordo com a demanda escolar. Essa interação é possível “[...] criando um clima sistemático de trabalho que corresponda aos interesses vitais do jovem e represente um sistema de canais de derivação bem construídos, capazes de conter a energia sexual sublimada e imprimir-lhe uma orientação correta” (*ibidem* p. 103).

2. Preocupação dos professores com a continuidade das ações de promoção da saúde desenvolvidas pelos enfermeiros licenciandos na escola.

Observa-se uma preocupação dos professores com a continuidade das ações de promoção da saúde na escola. A professora Elenice acompanhou a atividades dos enfermeiros licenciandos, e trouxe a sua percepção sobre o desenvolvimento das ações de promoção da saúde. Para ela, [...] *eles trabalham dinâmica, trabalham com os alunos, palestras, vídeos, situações que envolvem o grupo. Isso tudo, ajuda bastante. E não vai finalizar, né? É um trabalho que tem de ser feito constantemente* (GF2 Escola do Lago, 2012). Por outro lado, a professora Beatriz demonstra a necessidade da continuidade das ações de promoção da saúde desenvolvidas pelos enfermeiros licenciandos. Segundo a professora Beatriz,

- Eles não assimilam, assim, sabe, rápido. É impressionante! Isso é uma coisa que eu penso, assim, e não só essa questão da vinda dos enfermeiros, do trabalho que eles fazem aqui, mas tudo, até na relação, na minha relação com os meus alunos. É um trabalho de formiguinha. E vai,

vai, vai, vai para você conseguir chegar até eles, entendeu? E eu acho que o modo como eles [enfermeiros licenciandos] fazem esse trabalho, eles [alunos] conseguem enxergar, mas é uma coisa de continuidade. Eles [alunos] precisam saber que o ano que vem eles [enfermeiros licenciandos] vão estar aqui de novo. Porque se não estiver, por exemplo, eles [os alunos] podem pensar assim: eles [enfermeiros licenciandos] não vão vir porque a gente isso, porque [...]. E isso é uma coisa que prejudica. Eu não sei se eu coloquei direito (Profa. Beatriz, GF2 Escola do Lago, 2012).

As duas professoras demonstram preocupação com a continuidade das ações de promoção da saúde realizadas na Escola do Lago especialmente, quando a interrupção pode refletir diretamente nos alunos. Para Vigotski (2010) a linha educativa, além de focar as inclinações naturais do escolar, deve contemplar seus desejos e aspirações. O que não causa interesse no escolar não abre a porta para a aprendizagem que é a fonte para o desenvolvimento, pois “[...] em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida” (VIGOTSKI, 2010, p. 163). O próprio contexto como o conteúdo de promoção da saúde, a interação dos enfermeiros licenciandos e alunos dessa escola foram decisivos e promovedores da Zona de Desenvolvimento Proximal. Aquilo que os alunos constroem parte de seus interesses reais e, a metodologia desenvolvida nas atividades vem sendo construída no âmbito de formação do futuro enfermeiro licenciado. As aulas na graduação, pautadas na metodologia ativa de fundamentação sócio-histórica, procuram problematizar os momentos de imersão na escola de Educação Básica – a realização das atividades educativas com os alunos - a partir do olhar sobre os fenômenos escolares, subsidiados por buscas teóricas, sínteses e avaliação de todo o processo. Pode-se considerar esse percurso de construção de significados, articulado pela realidade-teoria-prática como um processo revolucionário? Se o processo revolucionário, conforme definem Newman e Holzman (2002), de criação do significado da palavra ocorre quando os jogos de linguagem possibilitam ver como se processa a atividade de linguagem e de pensamento, as impressões trazidas neste estudo demonstram uma aproximação com a atividade revolucionária. O jogo de linguagem permite dar visibilidade às formas reais de pensar e construir uma ideia sobre um determinado assunto, elaborar e reelaborar o pensamento e assim continuamente, tanto para os graduandos de enfermagem, como para os alunos da educação básica envolvidos nas atividades realizadas.

Como exemplo de uma das observações da atividade de promoção da saúde sobre drogas, o enfermeiro licenciando discutia o uso de drogas como prejudicial à saúde e a necessidade de intervenção com medicamentos caso o problema persista. Nesse momento ele obteve a concordância da maioria dos alunos, e partiu para uma pergunta: - *Onde eu moro, tem muita gente que usa drogas? É possível eu conviver com essas pessoas?* Uma aluna respondeu: *É!* Outro aluno complementou: - *Mas, eles podem bater em nós!* (Observação, Escola do Lago, 2012).

A teoria social de Briceño-León (2005) tem trazido subsídios para explicar os fenômenos sociais e a violência urbana, contemplando as drogas como um dos fatores pelos quais origina, facilita e fomenta a violência, resultado da desigualdade social, da cultura da venda e do uso, atingindo todas as esferas sociais dos países estudados, na América Latina. Neste sentido, entende-se que o trabalho com a temática drogas é desafiador e requer habilidade e, mesmo à serviço da ciência, é preciso cuidar para não rotular e estigmatizar grupos humanos e indivíduos, reféns das próprias condições existenciais e das condições

culturais, históricas e estruturais, configuradoras de identidades estigmatizadas. Talvez, o contexto de usuários e mercadores de drogas precisa ser melhor compreendido e problematizado junto a jovens escolares com suas ideias prévias, pois a pessoa que se pressupõe violenta pelo envolvimento com drogas, pode ter por trás “[...] a fome de sentido e de valor; de reconhecimento e acolhimento; fome de ser – sabendo-se que só se alcança ser alguém pela mediação do olhar alheio que nos reconhece e valoriza” (ATHAYDE; BILL; SOARES, 2005, p. 215). Entende-se ser esta a direção capaz de mobilizar as atividades de promoção da saúde com a temática drogas.

Considerações finais

Os professores da Escola do Lago estão identificando, quando solicitados a se posicionarem no grupo focal, situações complexas e de um trato cuidadoso, envolvendo uma série de comportamentos sobre os assuntos de sexualidade, drogas e álcool, atingindo diretamente os seus alunos em suas vidas. Ao serem chamados a falar sobre as ações de promoção da saúde desenvolvidas na escola pelos enfermeiros licenciandos, os professores deixam transparecer suas percepções com relação às suas próprias limitações no trato com as temáticas que os alunos ora trazem e ora vivenciam em suas experiências extramuros escolares e que acabam repercutindo na vida escolar. Há quem demonstre discordância em lidar com as temáticas de saúde, especialmente quando envolve sexualidade, para alunos de sexto e do sétimo anos, onze e doze anos, devido identificar o aluno vivendo dois papéis: o de uma criança e o de um jovem adolescente, tentando reproduzir uma situação construída a partir de significados valorizados na própria realidade. Por outro lado, há professores preocupados com a continuidade das ações de promoção da saúde desenvolvidas na escola, ainda por não se considerarem responsáveis por estas ações e por considerar um trabalho que demanda um longo prazo para educação em saúde por ter relevância para os alunos.

Referências

- ATHAYDE, C., BILL, MV, SOARES, L. E. Cabeça de porco. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, 295 p.
- BALMAN, Z. Os consumidores na sociedade líquido-moderna. Vida Líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 105-150.
- BAPTISTA, M. Drogas, Estado, Sociedade. In: BAPTISTA, M.; CRUZ, M. S.; MATIAS, R. (Org.). Drogas e Pós-modernidade: prazer, sofrimento e tabu. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Temático Promoção da Saúde IV. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2009.
- BRICEÑO-LEÓN, R. Urban violence and public health in Latin América: a sociological explanatory framework. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 21(6): 1629-1664, 2005.
- COELHO, M. de M. F., TORRES, R. A. M., MIRANDA, K. C. L., CABRAL, R. L., ALMEIDA, L. K. G. de, QUEIROS, M. V. O. Educação em Saúde com Adolescentes: compartilhando vivências e reflexões. Cienc. Cuid. Saude. v.11, n.2, p.390-395, 2012.

FELIPE, A. O. B.; CARVALHO, A. M. P. e ANDRADE, C. U. B. Espiritualidade e religião como protetores ao uso de drogas em adolescente. SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.) [online]. 2015, vol.11, n.1, pp. 49-58

FERREIRA, I. do R. C., MOYSÉS, S. J., FRANÇA, B. H. S., MOYSÉS, S. T. Avaliação da Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: utilização da metodologia de avaliação rápida. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério da Saúde. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012, 256 p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>. Acesso em 22. Jul. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério da Saúde. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2009. 144 p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

LEGER, L. S., YOUNG, I., BLANCHARD, C., PERRY, M. Promoting health in schools from evidence to action. IUHPE International Union for Health Promotion and Education. s/d. Disponível em: http://www.dhhs.tas.gov.au/_data/assets/pdf_file/0007/117385/PHiSFromEvidenceToAction_WEB1.pdf. Acesso em 12.jun.2015

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MORGAN, D. L. Focus groups as qualitative research. 2nd ed. United States of America, 1997. 80 p.

NEWMAN, F.; HOLZMAN. Lev Vygotsky cientista revolucionário. Trad. Marcus Bagno. São Paulo: Loyola, Brasil, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), 1986. Carta de Ottawa, 1986. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em: 12.jul.2012.

PUERTO-GUERRERO, A. H. Motivar el cambio a partir de la educación para la salud. Colombia. Rev. Salud Pública. n.14 sup (2), p. 129-141, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. L. S. Vigotski; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. L. S. Vigotski; tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

Discursos da sexualidade: as queixas da escola ao conselho tutelar¹

Nelma Eugênia SVIZZERO²
Maria Regina MOMESSO³

As atitudes, valores e interdições referentes à sexualidade diferem de acordo com contextos sociais distintos. A cultura sexual, os valores e as crenças sobre a sexualidade mudam em relação ao tempo e ao espaço, às vezes, num mesmo país, diferentes regiões adotam posturas díspares em relação aos costumes sexuais. As classes sociais também apresentam diferenças quanto ao comportamento sexual.

Portanto, em cada período histórico as questões sobre a sexualidade, os comportamentos sexuais e as relações entre os sujeitos se dão de diversas maneiras, atreladas às condições de produção discursivas existentes em cada momento e ao modo de pensar, ver, e sentir dos indivíduos em sociedade.

Diante do exposto, este artigo pretende apresentar e realizar uma discussão inicial sobre os discursos problemáticos sobre a sexualidade advindos de casos exemplares de queixas do espaço escolar da rede pública, especificamente da Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio, que são encaminhados ao Conselho Tutelar. Os relatos das queixas são feitos por pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos ou mesmo pelos novos mediadores que prestam serviço às escolas estaduais. Além desses, os relatos também podem ser encaminhados por intermédio da Promotoria Pública e da Delegacia de Polícia.

A perspectiva discursiva francesa e os estudos foucaultianos acerca do discurso e da história da sexualidade são tomados como recurso teórico-metodológico para o recorte de conteúdo e avaliação dos discursos apresentados. A escolha desse caminho teórico deve-se ao fato de que se entende que o sujeito se constrói e é constituído por meio da linguagem e dos discursos, perpassados não só pela instância da materialidade linguística, mas também pelas condições de possibilidades de produção discursivas que advém do extralinguístico,

¹ Este trabalho é parte de pesquisa inicial de mestrado em Educação Sexual da Unesp de Araraquara, SP e também encontra-se ligada ao GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos) chancelado pelo Cnpq pertencente ao CTI-UNESP- FEB, Bauru, SP.

² Discente regular do Mestrado em Educação Sexual da UNESP, Araraquara. Pesquisadora junto ao GESTELD

(Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discurso) – UNESP, Bauru, SP. Especialista em Psicologia do trânsito (UNOESTE). Graduada em Psicologia e Pedagogia (USC). Área temática de pesquisa: em Educação, Sexualidade, Discursos e Cultura. CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: <nsvizzero@uol.com.br>.

³ Doutora em Linguística (UNESP, Araraquara, SP) e Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais (UNESP, Bauru, SP). Pesquisadora e docente do Mestrado em Educação Sexual – UNESP, Araraquara, SP e docente do CTI-UNESP, Bauru, SP. Líder do GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discurso) – UNESP, Bauru, SP. CEP: 14800-901 – Araraquara – São Paulo – Brasil. E-mail: regina.momesso@feb.unesp.br. Área temática de pesquisa: em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discurso.

tais como a historicidade, o ambiente social e o cultural, enfim do lugar que o sujeito ocupa na sociedade, do seu locus.

Este trabalho divide-se em três partes: a primeira configura-se na contextualização das condições de produção discursivas sobre a sexualidade humana, principalmente na identificação dos espaços onde esses discursos são forjados, organizados e onde circulam. Num segundo momento apresenta-se o recorte de três relatos encaminhados ao Conselho Tutelar como queixas dos problemas surgidos no contexto escolar. E no terceiro momento apresenta-se uma breve reflexão da necessidade da Educação Sexual na escola, tendo em vista o grande número de queixas que tem como denunciante os representantes da própria instituição escolar.

Condições de produção do discurso da sexualidade: uma breve contextualização.

A sexualidade e os comportamentos afetivos são, em relação ao tempo, ao espaço, às classes sociais, passíveis de mudanças. A sexualidade e os afetos sofreram grandes transformações no decorrer da história das civilizações, cujos movimentos oscilatórios ora atribuíam à sexualidade valores positivos, ora apresentava-a como algo pecaminoso e mesmo demoníaco. Conforme Foucault (1998, p.17):

O valor do próprio ato sexual: o cristianismo o teria associado, ao mal, ao pecado, à queda, à morte, ao passo que a antiguidade o teria dotado de significações positivas. A delimitação do parceiro legítimo: o cristianismo diferentemente do que se passava nas sociedades gregas ou romana só o teria aceito no casamento monogâmico e no interior dessa conjugalidade lhe teria imposto a princípio de uma finalidade procriadora. A qualificação das relações entre indivíduos do mesmo sexo: o cristianismo as teria excluído rigorosamente, ao passo que a Grécia as teria exaltado e Roma, aceito - pelo menos entre os homens.

Do ponto de vista da história da sexualidade, segundo historiadores e cientistas sociais, a era da globalização trouxe mudanças nunca antes ocorridas nas formas de valorizar e reformular o comportamento sexual. A partir da década de 1950, tem início o período que se convencionou denominar de pós-modernidade, em que os métodos seguros de controle da natalidade oportunizaram o início do amor livre e da liberdade sexual. Esses fatos promoveram uma nova era para os discursos sobre a sexualidade que assumiram configurações inusitadas,

A partir desse momento histórico, cada vez mais as novas tecnologias, principalmente a TV e a Internet têm possibilitado uma convivência maior com vários tipos de discurso sobre a sexualidade, observando que não só o discurso verbal, mas também outras formas de linguagem como a imagem passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas por meio das programações e de sites, cujo enfoque vai da área da ciência e da saúde até a pornografia, passando pela literatura e telenovela. Assim, a liberdade sexual conquistada no século XX, principalmente após a segunda metade, tornou mais evidente os tipos discursivos a respeito da sexualidade.

Nos domínios discursivos da contemporaneidade os limites entre os vários tipos discursos sobre a sexualidade são muito nítidos. Os discursos médicos, os discursos religiosos, os discursos pornográficos, os discursos jurídicos e tantas outras formações discursivas, cada uma delas com sua própria forma de abordagem, representando instituições e posições bem definidas em seus propósitos e ou ideologias. A separação entre os diversos tipos de discursos sobre a sexualidade sempre existiu, mas com os novos meios de comunicação ela tornou-se mais explícita e demarcada. Conforme aponta Stearns (2010) no sentido de enfatizar a relevância dos meios de comunicação para as mudanças de aspectos da sexualidade.

De várias maneiras, particularmente nas expressões dos meios de comunicação, a abertura sexual passou, cada vez mais, a ser associada ao consumismo global. Houve inevitáveis aspectos negativos, quase sempre terríveis: turismo sexual e um novo nível de exploração sexual de mulheres, bem como um novo nível de doenças sexualmente transmissíveis. Em geral, porém, padrões e valores associados ao conservadorismo sexual foram convertidos em alvos de ataque sob aquela que é invariavelmente saudada como uma revolução sexual. (STEARNS, 2010, p 227).

Entre as várias instituições em que os discursos sobre a sexualidade transitam com diferentes abordagens, nos limites dos seus interesses ideológicos ou científicos, a escola é um dos espaços privilegiados em que os comportamentos e atitudes sexuais aparecem sob a forma de queixa. O espaço de escuta e de cuidado humano existentes na ambiência escolar faz com que os relatos sobre questões envolvendo o sexo e as práticas da sexualidade cheguem, muitas vezes, em forma de desabaços, confissões e pedidos de conselho aos professores e educadores. Como a escola não está apta para lidar com a sexualidade dos alunos, os discursos que lhe chegam se transformam em denúncias aos órgãos competentes, entre eles o Conselho Tutelar⁴. O Conselho Tutelar é um dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Seu funcionamento é de responsabilidade das prefeituras municipais, sua função é garantir os direitos da criança e do adolescente em conformidade com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Discursos sobre a sexualidade: relatos de três queixas

Em relação aos tipos de queixas trazidas pelos representantes da escola ou pelos pais de alunos ao Conselho Tutelar, muitas são questões sobre sexualidade envolvendo alunos de ambos os sexos. Após tomar conhecimento do fato relatado, providencia-se ouvir as partes envolvidas e encaminhar aos órgãos competentes para atendimento seja psicológico, médico ou outro que seja necessário. Se confirmado o abuso sexual ou outro tipo de abuso como o bullying, ou qualquer tipo de violência, o atendimento psicológico inicia-se imediatamente. O atendimento se estende à vítima e à família. Ao Conselho

⁴ Mais informação consulte o site: <http://www.portaldoconselhotutelar.com.br/>. Uma das autoras do texto é psicóloga do Conselho Tutelar de uma cidade da região centro oeste do Estado de São Paulo.

Tutelar chegam dois tipos de discurso: o discurso dos adultos que intermedia a queixa, e o discurso das crianças ou adolescentes que confirmam ou não a versão apresentada pelo adulto.

Casos de abusos sexuais contra a criança e o adolescente estão sendo cada vez mais comuns⁵ no cotidiano do Conselho Tutelar e denunciados pela escola, como é o caso da adolescente de 14 anos que relatou a umas de suas professoras que estava sendo abusada pelo pai há mais de dois anos. A escola informou ao Conselho Tutelar o ocorrido e este tomou as devidas providências cabíveis. A adolescente foi ouvida pela delegada da Delegacia da Mulher. Depois de realizado o exame de corpo delito e constatado o abuso, esta foi conduzida a casa de parentes e a visita do pai foi proibida. Iniciou-se também o atendimento em sessões psicoterápicas semanais no Conselho Tutelar. O discurso da queixa trazida pela escola foi confirmado pela adolescente durante as sessões. Esse é um caso exemplar entre outros que ocorrem e que chegam ao Conselho Tutelar traduzido em discurso da queixa que a escola apresenta, envolvendo o próprio pai, padrasto, tios e até irmãos. Nesse sentido a escola funciona como um meio para que o discurso da queixa chegue aos órgãos competentes. Mas se na escola houvesse educação sexual, talvez esses tipos de casos pudessem ser evitados ou logo que algum ocorresse a criança estaria mais apta a denunciar rapidamente o agressor e exigir seus direitos. Os pais também teriam mais informações e bem orientados poderiam evitar situações problemáticas. A escola seria a mediadora para o encaminhamento de pais e familiares problemáticos para atendimentos pelos órgãos competentes, quer da saúde quer do judiciário, conforme a situação, prevenindo violências, abusos ou equívocos e protegendo a criança e o adolescente.

Outro exemplo de queixa recorrente é exposição sexual através do *Whatsapp*, como ocorreu com a adolescente de 13 anos que se fotografou sem roupas e enviou ao namorado, sendo que este encaminhou as fotos para todos seus amigos, disseminando assim o conteúdo privado, gerando tumulto generalizado na escola e na cidade. A queixa foi trazida pela escola e pela avó da adolescente. O discurso da queixa e, posteriormente, o discurso da adolescente atendida no Conselho Tutelar coincidiram. Mais uma vez a escola, não tendo condições de lidar com problemas complexos envolvendo inclusive as novas tecnologias, nada pode fazer a não ser realizar o encaminhamento do caso.

A terceira queixa exemplificada aqui envolve um caso de sexualidade, agora no âmbito da homoafetividade. É o caso de um adolescente do sexo masculino que se veste com roupas femininas e se comporta como uma garota. Ele não é aceito nem pelos alunos, nem pela família, gerando um grande conflito na escola, inclusive recusa-se a usar os sanitários masculinos e insiste em freqüentar os sanitários femininos. Suas atitudes causam estranhamento e acabam gerando conflitos e a ocorrência de bullying. O adolescente foi conduzido pela escola ao Conselho Tutelar para receber orientações. E seu discurso coincidiu com o discurso da escola, que mais uma vez não conseguindo lidar com o diferente e com as questões de gênero recorreu ao Conselho Tutelar.

O espaço escolar tem sido cada vez mais o lugar onde os discursos da queixa envolvendo a sexualidade ocorrem. Entretanto os profissionais da educação ainda não foram capacitados para lidar com a complexidade dos problemas sobre os quais recebem as queixas e nem estão preparados ainda para trabalhar a sexualidade numa dimensão de

⁵ No caso deste artigo, os casos são do Conselho Tutelar de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em que uma das autoras trabalha como psicóloga. Não mencionaremos o nome da cidade ou dos envolvidos para preservação das identidades

prevenção e orientação. O que parece mais evidente é que tanto a escola como os pais tratam a sexualidade de maneira informal. E esta informalidade manifesta-se num discurso em que se percebem preconceitos, desconhecimento do assunto, intolerância, em outras palavras, falta uma formação básica fundamentada em aspectos científico e ético à escola e aos pais e familiares.

As principais temáticas da sexualidade, apresentadas por meio dos relatos acima, versam sobre a violência sexual, o incesto, a homoafetividade, questões de gênero e o *sexting* (compartilhamento de imagens de conteúdo sexual em celulares e etc.).

Segundo Pecheux (1997), o discurso é efeito de sentido entre interlocutores e nele também está presente aquilo que é extralinguístico, ou seja, a historicidade, o social, o ideológico e o cultural são marcas encontradas no discurso. O extralinguístico constitui-se das condições de produção do discurso e estas designam os lugares que cada falante em sua interação ocupa em uma dada formação social (por exemplo, o lugar do patrão, do pai, do diretor da escola, etc.). Sendo assim, cada discurso construído sobre a sexualidade esta determinado pelas formações imaginárias dos falantes, e reflete o modo de pensar de dado grupo social. O discurso de qualquer falante sobre a sexualidade traz marcas de suas condições de produção e repercute nos seus ouvintes dessa mesma forma, o que ocasiona um jogo discursivo, cuja preponderância recai sempre no discurso do grupo social de prestígio.

A educação sexual e a escola

Diante do exposto, pode-se afirmar, então, que o espaço escolar tem sido cada vez mais um dos lugares onde os discursos da queixa envolvendo a sexualidade dos alunos ocorrem. Entretanto, os profissionais da educação ainda não foram capacitados para lidar com os problemas complexos sobre os quais recebem as queixas, e nem estão preparados ainda para trabalhar a sexualidade de sua clientela de forma a oferecer orientação e proteção eficientes. O que se evidencia pelas queixas encaminhadas ao Conselho Tutelar é que tanto a escola como os pais tratam a sexualidade de maneira informal, quando não está sendo negligenciada. A informalidade e a negligência parecem ter sido os fatores básicos responsáveis pela ocorrência dos abusos praticados contra as crianças e adolescentes. E esses dois fatores manifestam-se em discursos em que se percebem vários tipos preconceitos, desconhecimento do assunto e intolerância, tanto da parte dos pais como dos educadores. Falta aos pais e educadores uma formação básica fundamentada em princípios científicos e éticos, que possa orientá-los a fim de que participem do cotidiano escolar, zelando pela sexualidade das crianças e dos adolescentes de forma a evitar abusos e promovendo uma orientação que os levem à vivência da sexualidade em cada fase da vida natural e positivamente.

Em relação ao discurso dos PCNs sobre orientação sexual, percebe-se o esforço para que a escola e os educadores assumam, por meio dos temas transversais, a complementação da educação sexual dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. O texto é claro quando afirma que a escola ao se responsabilizar pela educação integral do aluno assume também um compromisso com a educação para a sexualidade. “Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade” (PCNs, 2000, p.194).

Outro aspecto enfatizado pelo documento refere-se ao papel fundamental da educação sexual na escola como meio de prevenir os vários tipos de abusos e violências sexuais praticados contra as crianças e adolescentes e também prevenir a gravidez indesejada. Nesse sentido o documento esclarece:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos (PCNs, 2000, p.78)

Embora os PCNs discutam questões relacionadas à orientação sexual possível nas escolas, o fazem de forma genérica, sem determinar uma política consistente de construção da disciplina específica para o conteúdo de sexualidade, com clara definição das bases teóricas, das metodologias, das técnicas e do quadro de referências, que vise não só os conteúdos a serem ministrados, mas também como devem ser formados os professores que atuarão nessa área. No formato das queixas encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar evidencia-se que na escola, de forma geral, não existem profissionais especificamente responsáveis pela educação sexual, nem pelas ocorrências de problemas relacionados à sexualidade dos alunos. Por isso, os problemas são sempre levados para fora da escola na tentativa de possíveis encaminhamentos e soluções.

Portanto, não é demais dizer que a escola ainda não está preparada para assumir a educação sexual de seus alunos, embora tenha tentado realizar orientações ocasionais sobre casos menos relevantes de problemas com a sexualidade, e feito os encaminhamentos das queixas. Mas em sua ação não há nada sistematizado com compromisso de implantar um projeto sobre a educação sexual e disciplinas visando oferecer aulas específicas sobre o conteúdo. O processo de escuta dos casos relatados ao Conselho Tutelar tem demonstrado que a escola ainda se encontra numa posição de muita fragilidade para lidar com os discursos que lhe chegam como queixas. Trazidos pelos alunos em situação de risco, esses discursos são lançados para fora do espaço escolar.

A sexualidade resulta da socialização a que todos estão sujeitos, seu aprendizado se dá a partir da infância de maneira informal ou formal, tem início no ambiente familiar e se complementa no âmbito de outros agentes de socialização e a escola é o ambiente privilegiado para a complementação desse aprendizado. É legítimo o direito prioritário de a família orientar seus filhos, mas a escola é um lugar certo para a realização da educação sexual, pois as crianças e os adolescentes permanecem na escola um longo tempo de seu desenvolvimento físico e mental, além da frequência cotidiana sistematizada. Em outras palavras, a escola é o agente de socialização que mais acompanha por mais tempo o desenvolvimento integral dos alunos.

A escola além de ser o melhor espaço de socialização para os alunos, pais e familiares é agente de integração social mais acessível às classes populares. Sendo assim, não só os alunos devem ser o objeto da educação sexual na escola, mas todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo educacional, ou seja, os pais e a família em geral. Nesse sentido, a escola tem condições de ser o melhor lugar para se

desenvolver uma verdadeira política de orientação sexual e prevenção de graves abusos a que estão sujeitos os corpos e as mentes das crianças e dos adolescentes. A escola pode e deve realizar uma educação integrada e emancipatória envolvendo os alunos seus familiares e toda a comunidade da região em que ele se encontra.

Ressalta-se ainda a importância da preparação de todos os funcionários da escola, para que estejam aptos a desenvolverem seus papéis na educação da sexualidade na escola. Em um primeiro momento, deve-se, portanto atentar para a orientação sexual dos educadores e funcionários. É fundamental que a escola tenha um cuidado com a formação sexual do seu corpo docente e administrativo para que por meio dela realize uma educação sexual positiva, respeitando as fases da sexualidade do alunado. E que a formação oferecida possa resultar em proteção a todos que estejam de alguma forma em contato com a escola.

Considerações finais

Os discursos que permeiam as queixas dos relatos advindos da escola para o Conselho Tutelar são polêmicos, conflitantes, expositivos, intolerantes; produzem ecos ruidosos na escola e na comunidade e, até mesmo na cidade, podendo ocasionar grandes prejuízos aos envolvidos principalmente às crianças e aos adolescentes: sujeitos em formação que precisam de zelo e afeto. É comum observar que os discursos sobre a sexualidade, mesmo antes de serem levados ao Conselho Tutelar e, depois também, sofrem julgamentos que vão do preconceito ao deboche, podendo acontecer de forma velada ou aberta, estigmatizando os envolvidos na situação. As queixas são, muitas vezes, transformadas em fofocas e até injúrias.

Diante do exposto, concordamos com Pêcheux (1997, p.87), quando afirma que seria interessante “verificar a ligação entre as *relações de força* (exteriores à situação do discurso) e as *relações de sentido* que se manifestam nessa situação, colocando em evidência as variações de dominância que acabamos de evocar”. Dizendo de outro modo, os discursos sobre a sexualidade por serem polêmicos e muitas vezes mal formulados e mal compreendidos, circulam no âmbito da escola de forma dispersa provocando reações e comportamentos que nada acrescentam àqueles que apresentam suas queixas e que são vitimizados, novamente, agora não pela violência física, mas pela violência discursiva, até mesmo quando o discurso se manifesta pelo silêncio.

Portanto, uma educação sexual formalizada na escola evitaria sofrimento, angústia, desrespeito e poderia até prevenir a ignorância, a violência sexual, discursiva, física e psicológica.

Referências

BRASIL . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MECSEF, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Edições Graal. Rio de Janeiro. 1998

PÊCHEUX, Michel Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997.

STEARNS, Peter N. **Historia da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010

Contribuições para a historiografia do conhecimento sexual no Brasil na contemporaneidade

Rita de Cássia PETRENAS¹
Valéria Marta Nonato MOKWA²
Fatima Aparecida Coelho GONINI³
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO⁴

Compreendemos as questões históricas do sexo e sexualidade enquanto concepções mutáveis são permeadas pela cultura e práticas sociais. Contudo, destacamos que há um aumento significativo dos estudos da sexualidade, especificamente, no final do último século. Historiadores compreendem as concepções em torno do sexo e sexualidade em diferentes tempos e espaços, bem como as ideias e valores do presente que são influenciados pelo passado; sexualidade é produto de condições históricas, culturais, políticas e sociais, sendo elemento primordial da condição humana para compreensão do comportamento ser humano e do seu cotidiano.

A partir dos estudos de Foucault (1988) a sexualidade passa a ser compreendida como fenômeno de que deve abranger além do natural e do papel social, a construção histórica. Entretanto, ainda hoje sofremos influência da Era Vitoriana, não conseguindo nos livrar de preconceitos e tabus em torno das temáticas que envolvem o sexo.

Nesse cenário há muito que se pesquisar em torno das questões da sexualidade, entretanto, se concebe que é temática com diversos desdobramentos e passível de inúmeros estudos, demandando pesquisas e cientificidade.

Compreendendo a importância de trabalhos acadêmicos que abordem a temática pesquisada o objetivo desse estudo é apresentar dados de três pesquisas de doutorado na área da sexualidade que utilizam o Estado da Arte como opção metodológica, pois se espera que essas pesquisas possam produzir material de relevância para estudos posteriores que abordem a temática, bem como mapear e compreender as produções existentes em torno da sexualidade.

Destacamos a priori que as pesquisas fazem parte de um estudo maior vinculado ao Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) fazendo parte do projeto de pesquisa denominado “Uma Contribuição à Historiografia da Educação Sexual No Brasil: Localização, Descrição e Análise de Documentos desde a Colônia até as primeiras décadas do Século XX”, tendo como responsável o Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.

1Doutoranda na Unesp/Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Integrante do NUSEX - Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo StateUniversity (UNESP), CEP 14807-901 – Araraquara – SP -Brasil. E-mail: petrenas@bol.com.br

2Doutoranda na Unesp/Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Integrante do NUSEX - Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo StateUniversity (UNESP), CEP 14807-901 – Araraquara – SP - Brasil. E-mail: valeriamokwa@gmail.com, (16) 991373300

3Doutoranda na Unesp/Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Integrante do NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo StateUniversity (UNESP), CEP 14807-901 – Araraquara – SP -Brasil. E-mail: fatinini@yahoo.com.br

4 Professor Doutor da UNESP Campus Araraquara, Coordenador do grupo NUSEX – CEP 14807-901- Araraquara -SP- Brasil. E-mail: paulorenes@terra.com.br, (16) 992087386.

A sexualidade enquanto objeto de estudo

A sexualidade sempre foi objeto de estudo nos meios acadêmicos, contudo vem sendo discutida com mais veemência e teor explícito, apesar das críticas, a partir da maior ocorrência da AIDs/DST, pedofilia, homofobia e questões que envolvem gênero em detrimento ao sexo feminino. Porém, outros assuntos em torno da temática necessitam ser polemizados, dentre, destacamos a sexualidade na terceira idade e das pessoas com deficiência, tecnologias de reprodução, sexting assim notamos que a temática é repleta de pontos a serem questionados e analisados.

Percebemos assim, a necessidade emergencial de se trabalhar a sexualidade, visando melhor integração da temática junto ao profissional pesquisador de diferentes áreas, e sua relação consigo mesmo, na busca da desmistificação em torno do assunto.

A sexualidade, como algo inerente do ser humano, perpassa a história de vida e consequentemente influencia a atuação profissional. Ribeiro (2010) observa que estudar a sexualidade e a educação sexual é incitar no indivíduo sentimentos, emoções e lembranças do percurso do desenvolvimento psicosssexual que, na maioria das vezes, são gerados com base na culpa, no medo, na ansiedade e no preconceito, e o autor enfatiza que o profissional pesquisador pode levar para a sua formação concepções e dificuldades advindas de uma educação. Mas se na sua formação acadêmica, o educador for estimulado a reformular suas atitudes preconceituosas, rever seus valores e tabus, essa conduta pode ser eliminada e o profissional pode passar a tratar a sexualidade com naturalidade e de forma efetiva.

Montrone e Oliveira (2004) corroboram que a sexualidade está presente nos diferentes espaços, incluindo as escolas de nível superior e os cursos de Pós-Graduação, sendo necessário pensar a educação sexual com planejamento, implementação e avaliação de conteúdos curriculares voltados aos direitos sexuais reprodutivos, aos direitos e valores humanos para que contribua para a formação de profissionais solidários, responsáveis, na busca de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Assim, esse trabalho apresentará como as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero são apreendidas no cenário dos cursos de mestrado e doutorado em Educação e Ensino de Ciências nos diversos campos da UNESP (MOKWA, 2014), nos Congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GONINI,2014) e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) (PETRENAS,2015) contextualizando-as socialmente, sobretudo, na prática profissional, para que possam contribuir para a elaboração de trabalhos que tratem as temáticas das pesquisas apresentadas com uma visão natural, aberta, democrática, contextualizada e sem preconceitos.

O estado da arte ou estado de conhecimento enquanto opção metodológica

Dados das pesquisas apresentadas (MOKWA, 2014; GONINI, 2014; PETRENAS, 2015) utilizam a metodologia do Estado da Arte, porquanto se trata de pesquisas de levantamento e avaliação do conhecimento sobre tema determinado, no caso em questão a sexualidade, conforme explica Figueiró (1966) “Elaborar o estado da arte de alguma área do conhecimento significa fazer o levantamento, a sistematização e avaliação do conhecimento produzido nessa área, podendo constituir-se numa contribuição ao avanço da ciência” (p.51).

As pesquisas dessa ordem se fazem necessárias, pois a “sensação” que invade o pesquisador é a de que há necessidade de novos saberes e buscas em determinada área

possível de apresentar avanços na pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativamente, e que esse conhecimento necessita ser explorado e “organizado” para estudos posteriores.

As pesquisas denominadas estado do conhecimento, segundo Ferreira (2002), descrevem a questão do caráter de investigação tendo para o pesquisador dois momentos bastante distintos: o primeiro é o momento em que entra em contato com a pesquisa e com a produção acadêmica tendo o objetivo de mapear e organizar os dados, e mesmo quantificá-los; o segundo momento refere-se a organizar esse material para ir além das perguntas iniciais que suscitaram em seus objetivos da pesquisa, fazendo uma relação e estudo com a teoria apresentada e existente.

Cada autora utilizou formas básicas para chegar ao seu material de pesquisa especificamente, mas, de modo geral, partiram da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, para que se possa ter o objeto de análise para iniciar seu estudo partindo, assim, para elaboração de descritores e fichas de análises.

Para a proposta de trabalho da produção das teses de doutorado foram construídas, pelas pesquisadoras, passos semelhantes de seus respectivos *corpus* de pesquisa, que podem ser assim descritos:

1) Primeiramente, a verificação dos títulos das teses/artigos que tenham ao menos uma dessas palavras: sexualidade, sexo, educação sexual, orientação sexual, gravidez, gênero, feminino /masculino, homem/mulher, homossexualidade, corpo, violência e ensino de ciências⁵;

2) Posteriormente, ocorrerá a verificação das palavras - chave dos resumos dos artigos apresentados e a leitura do mesmo;

3) Em seguida, a leitura dos artigos realizando um trabalho de fichamento para posterior análise e discussão;

4) No fichamento, além da síntese do trabalho, serão destacados: abordagem teórica, foco temático (assunto do trabalho específico, nível de ensino abordado, relevância do trabalho).

Posteriormente, para a análise dos dados, de caráter qualitativo, foi utilizada a Análise de Conteúdo, modalidade temática (LAVILLE; DIONNE, 1999 e BARDIN, 1977).

Trajetória das pesquisas: especificidades, generalidades e algumas considerações

Compreendemos que estudos que possuem como metodologia o Estado da Arte são fundamentais para que demais pesquisadores e profissionais de diversas áreas possam conhecer os materiais disponíveis de determinado assunto.

As pesquisas desenvolvidas nos trabalhos pelas autoras buscam, além de outros objetivos precípuos, sistematizar as pesquisas já realizadas de forma a facilitar outras investigações na área da sexualidade, sistematizando o conhecimento acumulado. Cada pesquisa possui objetivos distintos, mas podemos compreender que também são análogos e se completam.

Apresentamos os títulos das pesquisas e seus objetivos: Estado da Arte sobre Sexualidade e Educação Sexual: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista (MOKWA, 2014) tem como um de seus objetivos a elaboração do estado da arte em sexualidade e educação sexual a partir da análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado desde o início dos Programas de Pós-Graduação de Educação e Ensino de Ciências.

⁵A inclusão da palavra ensino de ciências justifica-se devido os docentes trabalharem questões da sexualidade na disciplina de ciências.

A Produção em Sexualidade, Gênero e Educação Sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica (GONINI, 2014) tem como objetivo principal realizar um estudo de natureza do estado da arte em educação sexual e em gênero partindo da análise dos programas das reuniões anuais da Anped e dos trabalhos apresentados que envolvem essas temáticas desde o início da criação do Grupo de Trabalho “Gênero, sexualidade e educação” (GT 23) - (2004 a 2013).

“O Estado Da Arte sobre as Temáticas Sexualidade, Educação Sexual e Gênero Nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE (1996 -2012)” (PETRENAS, 2015), dentre seus objetivos destacamos descrever, organizar e sistematizar a elaboração do Estado da Arte na área da sexualidade e gênero e analisar o papel na institucionalização do conhecimento sexual e da consolidação da educação sexual enquanto tema de pesquisa, ensino e extensão a partir da análise dos trabalhos apresentados no ENDIPE no decorrer de 1996 a 2012.

Os resultados das pesquisas indicaram categorias semelhantes que foram agrupadas para apresentar os dados para discussão nesse trabalho. De todas as produções analisadas nessa pesquisa, constatamos que, de maneira geral, há uma incidência de indicadores que originaram as categorias Gênero, Sexualidade, Educação Sexual/Orientação Sexual e Formação Profissional, conforme apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 1- Análise temática: Assuntos que mais aparecem nas considerações (N=ocorrências⁶)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Gênero/Diversidade	Assunto velado/invisível/limitado nos meios sociais Presente como heteronormativo e transmitido por meio de valores sociais preconceituosos e que gera estereótipos e relações de poder. Formação Docente, Currículo. Diversidade Sexual, Identidade Pessoa e profissional, Subjetividades, Processo Social Cultural, Romper binarismo. Mídia	25 78
	Dialogada nos meios sociais enfatizando valores culturais, sociais e históricos influenciando o comportamento sexual de gerações gerando conflitos/ insegurança/preconceitos/discriminação/contradições/tabus; disciplinando corpos e propagando a heteronormatividade. Superar senso comum. Formação docente.	90 3
Sexualidade/Sexo	Necessidade de mais conhecimento e pesquisa compreendendo a abordagem histórica e cultural da sexualidade para entender a visão da sexualidade atual na sociedade.	
	Ausente na escola e família e quando ocorre é repressora, religiosa, biológica transmitindo valores religiosos, sociais, familiares, disciplinando corpos, gerando tabus, pontual, preconceitos e mitos, estereótipos e estigmas. Formação de educador, Tema Transversal, Formação Cidadã, Currículo, Política pública, Diversidade.	183 6
Educação Sexual/Educação Escolar/Orientação Sexual	Necessidade nas famílias, escolas, mídias e universidades com propostas emancipatórias e reflexivas realizadas na família e escola por educadores sexuais capacitados e que viabilize a mudança de comportamento e não apenas	

⁶ Quantidade de aparição de assuntos nos trabalhos. Houve mais de um trabalho que apresentou esses temas.

	informação, desde a educação infantil.	
Formação Profissional/Docente	Profissional/Professor tem dificuldade trabalhar educação sexual/ gênero/ identidade sexual/diversidade sexual e quando o faz é baseando nos aspectos biologizantes, higienistas e usando valores do senso comum.	1643
	Necessidade de Educação Sexual na formação inicial e continuada e na Pós-Graduação do profissional para desconstruir e construir novos conhecimentos acerca da sexualidade e assuntos correlatos.PCN/Curriculo. Educação Sexual emancipatória.	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As pesquisas estudadas, de modo geral, evidenciaram que o gênero e a sexualidade quando são abordados em diferentes contextos sociais ainda são assuntos discutidos nos interditos, muitas vezes, abordados de forma limitada pelas políticas públicas. Contudo, as questões em torno do gênero deixam claro a relação inevitável entre sexualidade e gênero, inclusive se constituindo de acordo com valores sociais e culturais de determinada época.

Os meios sociais, e dentre eles podemos citar a escola e igreja, ainda apresentam um forte discurso propagando valores heteronormativos, gerando preconceitos e estereótipos, ditando regras e padrões de como deve ser o comportamento do homem e da mulher, seus deveres e direitos, estabelecendo assim, valores culturais, sociais e históricos, influenciando o comportamento sexual de gerações, resultando em conflito, insegurança, preconceito, discriminação, contradição e tabus, ou seja, proporcionando uma Educação Sexual repressora, religiosa, biológica, higienista, visando à disciplina de corpos.

Tanto gênero quanto sexualidade são discutidos no cotidiano escolar, mesmo que seus atores não tenham esse conhecimento, e ainda podemos evidenciar que esses temas perpassam constantemente, o universo escolar, mesmo quando se é negado o espaço para sua abordagem e reflexão. Entretanto, essas temáticas, além da escola, são abordadas em diferentes espaços sociais, vinculados ao aspecto biologizantes, higienista e valores arraigados ao senso comum, reforçando estereótipos e comportamentos aceitos socialmente para homens e mulheres.

Louro (2012, p. 25) entende que a aprendizagem de papéis femininos e masculinos está intimamente ligada ao âmbito das relações interpessoais dos indivíduos. As identidades de gênero são produzidas em um campo relacional da vida social, em que múltiplas faces da vida humana se entrecruzam de modo dinâmico, contraditório, mutável e múltiplo e afirma que o gênero institui a identidade do sujeito, entendendo que tal fato “transcende o mero desempenho de papéis”, uma vez que o gênero é um dos elementos que fazem parte da constituição dos sujeitos.

As pesquisas evidenciam que há ausência de diálogo em torno da sexualidade nas instituições sociais como a família, a escola, a universidade, sendo preciso compreender que esse é um assunto importante, necessário ser discutido e trabalhado nessas instituições, de forma emancipatória e dialógica, livre das amarras dos valores sociais e religiosos.

Os resultados das produções acadêmicas pesquisadas revelam a importância da implantação da Educação Sexual nos cursos de formação profissional, principalmente nas licenciaturas, e nas Pós-Graduações, bem como um incremento de pesquisas abordando as diferentes nuances da temática para se compreender a construção histórica e cultural da sexualidade.

Faz-se mister destacar que a implantação de políticas públicas em torno da educação sexual emancipatória demandam tempo e conscientização dos envolvidos no contexto das escolas para serem implantadas com sucesso e significação, inclusive com profissionais capacitados, pois como mostra Guimarães (2006, p. 10) “[...] a educação se funda no direito inalienável do homem de conhecer, de decodificar a cultura e fazê-la avançar, criando uma sociedade melhor.”

Muitos trabalhos apontam para a Educação Sexual emancipatória enquanto processo político, indo ao encontro de orientação, de integração ao processo cultural/social, integrar-se ao mundo, a sensatez, sendo de modo sucinto vinculada ao valor inigualável do ser humano enquanto pensante e capaz de refletir sobre suas atitudes com responsabilidade e alteridade.

Desse modo, as pesquisas vislumbram termos a implantação da Educação Sexual emancipatória nos cursos profissionais que ultrapasse os valores sociais estigmatizantes, rígidos, mas ao contrário, que possa criar possibilidades de troca, diálogo, discussões a respeito de situações cotidianas e dúbias, originando no indivíduo, postura mais aberta, sem preconceitos e discriminação.

Destacamos inúmeros estudos, aqui analisados, a proposição de Educação Sexual no contexto escolar. Mas, a maioria das pesquisas apresenta ausência de uma devolutiva para a instituição escolar pesquisada, sugerindo a ideia de que os estudos científicos são arquivados e não oferecem informações que contribuam para a abordagem de uma educação sexual emancipatória efetiva nas escolas. A justificativa, quando ocorre, é devido à escola não se mostrar interessada em contemplar um projeto para desenvolver a temática sexualidade e seus desdobramentos, pelo desinteresse tanto dos professores quanto dos gestores, bem como a rotatividade dos docentes nas escolas, e a interferência familiar.

Não corroboramos com essas justificativas, pois, estaríamos desconsiderando umas das principais razões da escola existir, ou seja, a formação do cidadão, além de que as mazelas da educação sempre recaem sobre seus/as próprios/as protagonistas, quais sejam, professores/as, diretores/as, alunos/as, fazendo com que sejam culpabilizados pelo descaso da educação de décadas e esses mesmos são classificados como algozes de práticas incipientes, desconsiderando que são vítimas de formação profissional fragmentada com modelo curricular cartesiano e conteudista.

Destacamos que ainda nos cabe outras discussões relevantes em torno de nossas pesquisas, contudo asseveramos que educação sexual emancipatória necessita ser implantada nas escolas de Educação Básica e Ensino Superior, pois estamos diante da necessidade eminente de eliminar preconceitos das diversas ordens, inclusive o sexual, exaurir os casos de violência de gênero e combater veementemente a homofobia, para tanto é preciso a formação do cidadão com educação em valores e atitudes em relação as temáticas abordadas.

Referências

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 5 jul. 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p.50-63, ago.1996.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GONINI, F. A.C. A Produção Em Sexualidade, Gênero e Educação Sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2014.

GUIMARÃES, I.R.F. Sexualidade e educação escolar: uma discussão teórica. In: FIGUEIRÓ, M.N.D.; RIBEIRO, P.R.M. (Org.). Adolescência em questão: estudos sobre a sexualidade. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A Construção do Saber : manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. MONTEIRO, H.; SETTINERI, F. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOKWA, V. M. N. F. ESTADO DA ARTE SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2014.

MONTRONE, A.V.G.; OLIVEIRA, M.W. Sexualidade: novas abordagens. In: SOLFLA, G. C. (Org.). Cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre os direitos das crianças e do adolescente. Editora RiMa, 2004, 256 p.

PETRENAS, R. de C. O Estado da Arte sobre As Temáticas Sexualidade, Educação Sexual e Gênero nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE (1996-2012). 2015.322f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2015.

RIBEIRO, P. R. M. O Fórum como um Espaço Colaborativo das Discussões de Gênero em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1CD-ROM.

Apontamentos histórico-culturais da sexualidade no ocidente: uma reflexão acerca da repressão sexual

Cristiane De Assis LUCIFORA
Beatriz R K MANZINI
Fábio Tadeu REINA
Andreza Marques DE LEÃO
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO

A história da sexualidade é permeada de marcas repressoras que buscavam suprimir as manifestações sociais e culturais de liberdade sexual e relacionamentos igualitários entre homens e mulheres e nas relações homoafetivas. A sexualidade foi alvo de enclausuramento mesmo em contextos culturais onde anteriormente os indivíduos gozavam de uma intensidade sexual na busca pela satisfação através do sexo.

HEIBORN e BRANDÃO (1999) trazem para discussão o aspecto sociocultural de aprendizagem que se dá de forma gradual e complexa incorporando as marcas de gênero que se fazem presentes nas práticas e representações no campo da sexualidade. A cultura circunscreve formas aceitáveis e esperadas para os gêneros masculino e feminino se relacionarem, delimitando a esfera do que é permitido ou não em suas sexualidade. Tais autores chamam atenção para a ligação íntima entre os campos de gênero e da sexualidade.

Com o Cristianismo se estabelecendo no Ocidente todo um conjunto de ideologias foram se instaurando nos corpos e mentes fortemente amparada por controle e censura dos atos que aguçavam a sensibilidade. O ideal androcêntrico motivado pela crença cristã de criação do mundo se iniciando por uma relação desigual entre homens e mulheres por culpa destas auxiliou no processo de repressão das condutas.

A expansão e fortalecimento do Cristianismo com todo seu aparato ideológico e simbólico de incorporação do corpo como algo pecaminoso carrega em si uma gama negativa de rejeição. GARTON (2009, p. 4).

A Igreja deixou de ser apenas um veículo para a elaboração e propagação da teologia cristã, era também uma rede de instituições extensa e poderosa que constituía uma força central na sociedade e na política europeia. Embora fosse um sistema institucional essencialmente hierárquico, com o papa no ápice, a Igreja romana, através dos mosteiros, bispos, igrejas locais, freiras e padres, acabou por penetrar profundamente na vida diária. O Concílio de Trento (1545-63) concedeu à Igreja instrumentos ainda mais poderosos para regulamentar de modo mais rigoroso o casamento e a família.

Segundo tais autoras a Igreja exercia um controle massivo sobre o corpo e as práticas sexuais e com diversas restrições vigiava até mesmo as relações conjugais e o que era considerado atos sexuais assumidos como naturais e não naturais. A ideologia de que a sexualidade deveria estar voltada para a reprodução se fazia presente e manipulava condutas aceitáveis. Os casamentos tinham as relações controladas e a sexualidade exercida com a finalidade de procriação. GARTON (2009, p. 108) “Os

laicos eram aconselhados a canalizarem os desejos carnis para o casamento, que idealmente aplacava e domesticava a luxúria. Apesar disto, a contaminação de corpos sexuais era algo a temer, mesmo nos casamentos laicos”.

É importante ressaltar que embora historicamente a sexualidade tenha sido reprimida, isso não ocorria de forma passiva. Documentos de diferentes tipos apontam a problemática sexual, mesmo que de forma a condenar as práticas tidas como não naturais. A manifestação dessas documentações nos permite perceber que muitos corpos lutavam contra os mecanismos repressores, mesmo estando sujeitos à sanções. GARTON (2009, p. 107) “Embora existissem poderosas restrições religiosas sobre determinadas práticas sexuais, havia também uma pujante literatura popular, médica e científica que oferecia um enquadramento alternativo para a compreensão do sexo”.

Juçara teresinha Cabral (1995) aponta que a Igreja se fortaleceu contando com a influência de figuras históricas como Santo Agostinho que abraçou ao longo de sua vida o ideal religioso católico voltado para uma espiritualidade que condenava as paixões corpóreas e que via neste a fonte de decadência e maldade. Seu combate era contra o mal, que para ele se manifestava no sexo e nos prazeres sexuais.

CABRAL (1995, p. 28) aponta

A educação no sentido de negar o corpo ou de secundarizá-lo tem sido, ao longo da história ocidental, uma forma de se viver a sexualidade de maneira reprimida. Esta forma repressiva não se dá somente pela ocultação do corpo, mas também pela exploração erótica, comercialização e objetualização do corpo, reduzido e transformado em objeto de consumo. Fora deste padrão, o corpo é descartável. Como resultado disso, o ser humano também não se expressa como pessoa, apenas como objeto

CABRAL(1985) descreve que para Agostinho o casamento era um caminho para o controle da concupiscência, mas que deveria ter o sexo controlado com fins de procriação e o abandono sexual após o objetivo de reprodução tenha sido alcançado. Santo Tomás de Aquino é citado pela autora como um dos influentes da corrente repressiva que se criou no ocidente.

Jean-Philippe Catonné (2001) aponta o Cristianismo como mecanismo ideológico de dominação de si mesmo e dos prazeres e no qual o desejo deve ser expurgado. CATONNÉ (2001, p.46)

o cristianismo enxerta o pecado no sexo e insere a culpa naquilo que ele qualifica de carne. À preocupação é obsessiva: o pecado está no corpo. A fornicção (v.) estão onipresentes. Há um símbolo desta obsessão: ao longo dos séculos, o cristianismo deu crédito à ideia de um pecado original que seria sexual

A crença no pecado original com Adão e Eva insere uma gama rica em simbologia circunscrita na sexualidade e no gênero. A forma de homens e mulheres se relacionarem são incorporadas de forma desigual por ser a mulher na figura de Eva a causadora da expulsão do paraíso de forma traiçoeira e devendo esta ser subjugada pelo homem que é seu dominador.

CATONNÉ (2001, p. 49)

Para o homem, 'conhecer o Mal', é, portanto, ao mesmo tempo, tomar consciência dos maus instintos surgidos nele e que o inclinam às más ações; é ter o que chamamos de 'malícia'". Para tal autor, o desejo da carne é visto como resultado da desobediência de Adão e Eva que buscaram compreender o que devia ser de acesso apenas de seu criador Deus.

O Cristianismo limita as relações conjugais e entra nos lares de forma altamente restritiva e controladora. CATONNÉ (2001, p.64) "O calendário é ferozmente restritivo. Na alta Idade Média contam-se não menos de duzentos e setenta e três dias em que os contatos sexuais são condenados".

A sexualidade na atualidade encontra resistência para ser pronunciada e manifesta, segundo HEIBORN e BRANDÃO (1999, p. 8) "Talvez a sexualidade ainda encontre resistências ao seu desvelamento em razão do lugar privilegiado que detém no cerne dos valores associados à intimidade da pessoa moderna".

Desde o século XVI já se falava sobre determinados problemas sexuais, contudo, quase não se tinha documentos que comprovassem tais fatos. Somente a partir do século XVIII nota-se a problematização da sexualidade, entretanto com certa contenção, pois ainda há inúmeras semelhanças com os séculos XVI e XVII. (USSEL, 1980).

Com o advento da burguesia, a repressão sexual tomava proporções cada vez maiores, uma vez que, detinha o poder político-econômico da sociedade. Isto posto, Ussel corrobora esta constatação. USSEL, (1980. Pag.30) "Quanto mais progride o aburguesamento, mais a sexualidade é reprimida"

Dando seguimento, em meados do século XIX, período Vitoriano, a sociedade foi tomada pelos entraves da medicina, como meio de repressão sexual. Os médicos alertavam às possíveis doenças venéreas que, principalmente os homens poderiam ser acometidos, nas relações extraconjugais, assim como o excesso de sexo, mesmo no casamento, poderia levar o sujeito à demência, ao envelhecimento precoce e até mesmo a morte prematura.

CATONNÉ (2001, p. 69) "Neste ponto a medicina acompanha a Igreja e as finalidades do casamento cristão. Na realidade, a passagem de uma instituição à outra é visível a partir da segunda metade só século XVIII". A frigidez e passividade feminina ultrapassou o meio cristão adentrando a repressão sexual que se formou no seio da medicina e posto em prática por muitos médicos como controle sexual entre os homens e mulheres pautados pelo prazer e não puramente com fins procriativos".

Não obstante, a masturbação também era foco da preocupação da classe dominante, levando à internação em manicômios e a insensatez da extirpação do clitóris, no caso das mulheres.

Eminentemente, ainda neste período, as crianças eram poupadas de qualquer manifestação sexual, podendo ser proscrito caso sobressaíssem do padrão esperado. Segundo Philippe Ariès (1973, p. 75)

Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais". Como reflete o autor, esse afastamento da criança do mundo da sexualidade é uma das marcas históricas e culturais que acompanhou o nascimento do sentimento da infância.

ARIÉS (1973, p. 78)

A atitude diante da sexualidade, e sem dúvida a própria sexualidade, variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades”. A criança sendo assumida como inocente gera uma dupla relação moral para o autor, a primeira é preservá-la do que se considera sujo e indecente (sexualidade tolerada) e fortalecê-la no desenvolvimento do seu caráter e razão. A figura da mulher era de contenção do homem sexuado, ou seja, seu papel era determinante na moderação de sexo no casamento, visto que, os vitorianos mais radicais ainda determinavam que as mulheres fizessem sexo com seus cônjuges com os olhos fechados e pensando na Inglaterra. (USSEL, 1980).

Dentre seus efeitos, o Vitorianismo promoveu a diminuição do número de filhos nascidos em relações extraconjugais. (STEARNS, 2010).

Em meados de 1918, inicia-se um novo ciclo pós repressor com a publicação da cientista britânica Marie Stopes. Em sua obra, Stopes revela a busca pelo prazer sexual no casamento. Este marco refletiu uma tímida revolução sexual em diversas partes do mundo. (STEARNS, 2010).

Diante de todo esse contexto, foram criados bordéis, por pessoas que se opunham ao período vitoriano, bem como, instaurou-se os “encontros”, assim chamados, para que os homens e as mulheres pudessem passear e se conheceram melhor. Um grande marco, que simbolizava o despojamento do vitorianismo.

A sexualidade à vista do cristianismo

Há uma forte tentação em pensarmos que o cristianismo foi uma decisiva força repressiva contra a sexualidade. Todavia, Ussel, 1980 descreve importantes fatos históricos que descaracterizam o cristianismo como fator decisivo na repressão da sexualidade. O autor retrata os diferentes contextos em que a repressão toma diferentes sentidos, dependendo sempre do fator histórico, como aponta o seguinte trecho: “Algumas seitas cristãs que dizem apoiar-se nos mesmos textos fundamentais defendem às vezes ponto de vistas opostos no que diz respeito à contracepção, ao aborto, à homossexualidade, à sexualidade extraconjugal, ao divórcio, às relações sexuais pré-conjugais, a masturbação, ao lugar da mulher na igreja e ao celibato”. Logo, o autor declara o quão difícil é pontuar o cristianismo quanto à sexualidade.

Para Ussel, 1980, a participação do cristianismo no que diz respeito à sexualidade, se deu a partir dos pensamentos dos filósofos gregos e romanos, por meio de um sistema cristão de valores e um sistema moral e regulador. Contudo, o sistema de valores cristãos, como já apontado pelo autor, modificava-se de acordo com a região geográfica. No caso específico do texto, esse comportamento cristão de valores transformava-se em um comportamento sócio econômico, pois em alguns vilarejos, o que predominava era a fecundidade. Não importava-se se existiria relações sexuais pré-conjugais entre eles. Entre os camponeses, como exemplo, as mulheres deveriam casar-se grávidas. Todavia, como afirma Ussel, nenhuma classe obrigava outra a seguir seus preceitos, somente a burguesia o fazia.

Por outro lado, os burgueses do século XIX, pregando uma teoria à todas as classes, mantinham uma vida dupla e paralela, no qual a prática diferia dos valores propostos pelo cristianismo. Assumiam, portanto, uma vida velada no tocante da sexualidade. Deste modo, observamos certa medida de repressão no comportamento

tanto sexual quanto social dos indivíduos, uma vez que, até o fim do século XVIII não era considerado impudico aquele que mantinha uma amante.

A sexualidade aos olhos da contemporaneidade

O corpo consagra a repressão sexual, que é construída na modernidade por diversas instituições como igreja, hospitais, escolas, esporte, etc. Segundo Silvana Vilodre Goellner (2010, p. 74) “o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar”.

Pierre Bourdieu 1989, destaca essa construção como uma interiorização da exteriorização, e a exteriorização da interiorização, ou seja, o corpo assimila o processo de repressão sexual fundamentado ao longo de sua trajetória e o transfere para o mundo o qual está inserido. BOURDIEU (2014, p. 8) reflete

Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola, e também, em outra ordem, o esporte e o jornalismo (estas noções abstratas sendo simples designações estenográficas de mecanismos complexos, que devem ser analisados em cada caso em sua particularidade histórica), é reinscrir na história e, portanto, devolver à ação histórica a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca.

Guacira Lopes Louro (1997) problematiza sobre o grau de influência e poder que a instituição escolar tem na inculcação e naturalização do gênero e sexualidade em meninos e meninas. A escola com diversos dispositivos. LOURO (1997, p. 81)

Não há dúvida de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”.

Há que se questionar como aponta a autora que se a heterossexualidade se coloca processualmente em diversas instituições, inclusive a escola, é porque tal categoria não é inerente aos indivíduos, mas sim atendendo as aspirações sociais, culturais e históricas que são valorizadas. E dessa forma como aponta LOURO (1997, p. 81)

se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.

LOURO (2008) “Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que autorizavam a ditar-lhes normas”.

Discussão

Tal artigo problematizou o contexto repressivo da sexualidade no Ocidente dentro da influência Cristã; Gonini e Ribeiro (2014, p. 265) apontam a falta de

conhecimento sobre os mecanismos históricos e culturais por parte de educadores o que acaba por se manifestar como um dificultador de trabalhos em Educação Sexual.

Buscamos demonstrar o quanto a sexualidade foi reprimida e assumida como necessária para fins reprodutivos e dessa forma sua influência estendida para relações comportamentais assumidas como naturais para homens e mulheres.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 53) “Portanto, serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos”.

Corroborando com a perspectiva de dominação dos corpos, como forma de repressão, Bourdieu, 2010 salienta o estigma de dominador e dominado, isto é, para que se tenha um repressor há de se assumir um reprimido.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica; tradução Maria Helena Kühner – 1ª ed. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BOURDIEU, P. O Campo Econômico: a dimensão simbólica da dominação. Campinas, SP, Papyrus, 2000;

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL, 1989. CABRAL, J. T. A sexualidade no mundo ocidental. Campinas: Papyrus, 1995.

CATONNÉ, J. P. A sexualidade, ontem e hoje. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 40).

GARTON, S. História da sexualidade da Antiguidade à revolução sexual. Lisboa: Editorial Stampa, 2009.

GONINI, F.A.C. RIBEIRO, P.R.M. A sexualidade e sua contribuição histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual. In: JABORENO, M. et. al. Miradas diversas de la educacion in Iberoamericana. Bucaramanga, Universidade Autónoma de Bucaramanga, 2014. p. 265-77.

HEILBORN, M.L. (org.) Sexualidade: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. STEARNS, P.N. História da sexualidade. Contexto: 2010.

USSEL, J.V. Repressão sexual. Rio de Janeiro: Campus: 1980.

Educação em saúde na área da sexualidade: uma revisão sobre a formação de enfermeiros

Débora De Aro NAVEGA¹

Isabela Virginia Pasquini Borges De OLIVEIRA²

O enfermeiro é educador em saúde, em diversas frentes: como parte dos cuidados na assistência de enfermagem junto aos pacientes, como promotor da educação continuada e do aprimoramento da equipe de enfermagem, composta por técnicos e auxiliares de enfermagem, e também como docente em cursos de formação de profissionais de enfermagem nos níveis técnico e superior.

Entendemos que a educação para a saúde é realizada como parte intrínseca da assistência de enfermagem, na relação interpessoal profissional-paciente, em que há uma

escuta ativa para as dúvidas e inquietações relacionadas à saúde-doença, com um diálogo que busca prover informações sobre algum diagnóstico recebido, prognóstico, exames, tipos de tratamento, medidas de autocuidado. Esta intervenção pode contribuir para a promoção de saúde, tanto no sentido de se evitar a doença, quanto de conviver com a doença, com adaptações para a melhoria ou manutenção da qualidade de vida.

Assim, a assistência prestada pela equipe de enfermagem é composta não só de procedimentos técnicos, mas também da chamada tecnologia leve, entendida como abordagens interpessoais, ou modos de fazer. Os cuidados se inserem ainda dentro de rotinas institucionais, com fluxos de atendimento estabelecidos. Com o objetivo de garantir uma assistência satisfatória, resolutiva, segura, e humanizada, todos estes aspectos são considerados enquanto alvos de aprimoramento contínuo, através de intervenções educativas pontuais e sistematizadas por parte do enfermeiro junto à equipe.

Da mesma forma, o enfermeiro que atua diretamente na docência em cursos técnicos e de Graduação em enfermagem, não ensina apenas conteúdos e técnicas, mas também posturas profissionais, visões de mundo, mesmo que de forma não intencional, ou implícita.

Enfocaremos aqui, em uma dimensão humana dos sujeitos cuidados, assim como dos cuidadores, dos educadores, e educandos, e, portanto, sempre presente nas relações de cuidado e de formação, que é a sexualidade.

A sexualidade faz parte da vida do ser humano, do seu dia a dia, é a vitalidade que move os corpos. Segundo Maia e Ribeiro (2011, p.75):

¹ Mestranda em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, Especialista em Gestão de Organizações Públicas, Enfermeira no Centro de Testagem e Aconselhamento de Bauru -SP.

E mail: deboradearonavega@gmail.com

² Mestranda em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, Enfermeira da Unidade de Saúde da Família Parque Residencial São Paulo – Equipe I em Araraquara -SP.

E mail: isapasquini@hotmail.com

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua objetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização.

Ela é ligada diretamente com o funcionamento dos organismos humanos e consequentemente com a medicina e as áreas ligadas à saúde. Porém, quando atrelamos a sexualidade com os cuidados de saúde, o que sobressai é o foco nas questões biológicas como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, as patologias relacionadas aos sistemas reprodutores masculinos e femininos, métodos contraceptivos, etc. Para entender a sexualidade humana é preciso olhar o indivíduo na sua totalidade, em suas condições sociais, econômicas e culturais.

O foco atual da medicina é a doença e principalmente a fragmentação do paciente atendido, conforme visualizado na citação:

A medicina adotou essa concepção reducionista da biologia, constituindo-se o modelo biomédico, ainda predominante nas práticas de saúde, que enfoca o processo saúde/doença sob uma ótica puramente biológica/corporal, desconsiderando os aspectos psicológicos, culturais, sociais e econômicos. Ao se concentrar em partes cada vez menores do corpo, a medicina moderna perde de vista o ser humano como um todo e sua inter-relação com o contexto que vive (BRASIL, 2010, p.30).

Dentre as profissões que prestam cuidados com a saúde, a enfermagem lida diretamente com os corpos em sua maioria em situações de fragilidade, desnudos, íntimos, expostos. Através do toque os profissionais de enfermagem cuidam de seus pacientes, proporcionam a higiene necessária para a vitalidade corporal, realizam procedimentos diretamente em contato com o corpo do outro.

Enfermeiros, técnicos, e auxiliares de enfermagem prestam cuidado direto aos usuários, e representam uma fatia considerável do quadro de profissionais nos serviços de saúde. E como corpos-sujeitos sexuados, os enfermeiros manifestam atitudes, e apresentam valores e concepções sobre a sexualidade, sobre padrões de comportamento, modos de ser, e de relacionar-se, que influenciam em sua visada do paciente, e consequentemente no cuidado prestado.

Estabelecendo uma relação entre a influência da concepção de gênero por profissionais de saúde e suas implicações no cuidado prestado por estes profissionais, Junior e Maia (2010) afirmam que o cuidado em saúde é ao mesmo tempo produtor e produto das concepções de corpo e de gênero, e as instituições que prestam cuidados em saúde são entendidos como contextos de ensino sobre o corpo, sobre os cuidados a ele prestados, e sobre a expressão daquilo que se sente e vivencia pelo corpo.

Neste sentido, os enfermeiros são protagonistas na educação sexual na área da saúde, em relações de cuidado e educativas. Para tal, necessitam eles próprios de uma formação que valorize esta temática. Esta formação, por sua vez, nos parece ser condicionante para seu entendimento quanto ao que compreendem por saúde sexual, e,

por conseguinte em como realizam a educação para a saúde sexual. Diante de tais fatos, surgiram algumas indagações relacionadas a este profissional específico: durante a graduação como se dá a formação do enfermeiro na área da sexualidade?

Objetivo

Levantar indícios de como a temática sexualidade vem sendo incorporada à formação de enfermeiros na graduação.

Metodologia

Em julho de 2015, foi realizado um levantamento bibliográfico através da base de dados BIREME. Na busca foram utilizadas as palavras: formação x enfermagem x sexualidade. Deste resultado foram encontrados um total de 62 artigos. Para um melhor refinamento, o filtro foi aplicado no item texto completo, restringindo os resultados para 37 artigos. Destes, foram excluídos: os artigos replicados, aqueles que não tratavam da temática **formação de enfermeiros em sexualidade** de forma direta e específica, e também os resumos de teses. A seguir apresentamos uma síntese da seleção final que totalizou em 08 artigos selecionados.

Resultados:

	Título	Ano	Revista	Instituição Autores:
1	Orientação sobre sexualidade para estudantes de Enfermagem	2008	Acta Paul Enferm	UNIFESP
2	Formação do acadêmico enfermeiro: necessidade de inserção do curricular da disciplina de sexualidade humana	2010	Online Brazilian Journal of Nursing	USP
3	A sexualidade na formação acadêmica do enfermeiro	2013	Esc Anna Nery	UFRGS; UNIPAMPA; UFSM;UFSC
4	A construção da sexualidade de estudantes de enfermagem e suas percepções acerca da temática	2014	Ciencia e Enfermeria	UFRGS; UNIPAMPA; UFSM
5	Ideologias de gênero e sexualidade: a interface	2013	Texto & Contexto	UNIMONTES;

	entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras.		-Enfermagem	UFBA
6	A sexualidade no cuidar: experiências conflitantes de discentes de enfermagem	2009	Cuidado é Fundamental Online	UNIRIO
7	Sexualidade Humana na formação do enfermeiro	2000	Latino Americana de Enfermagem	USP
8	A sexualidade no cuidado de enfermagem: retirando véus	2013	Ciência, Cuidado e Saúde	UNIPAMPA

Os artigos selecionados foram analisados e resultaram em uma tabela com os principais pontos pertinentes para as discussões:

	Objetivo	Resultados	Discussão
1	Identificar a percepção dos estudantes do curso de graduação em Enfermagem sobre atividades voltadas a orientação sexual; Estabelecer a forma de desenvolvimento destas atividades junto aos estudantes.	93% dos estudantes entrevistados concordam com atividades voltadas para orientação em sexualidade; Classificação das justificativas em categorias: necessidade de informação; Dificuldades no assunto; cuidar de si para cuidar do outro; contribuição para a formação profissional; autoconhecimento; prevenção e estereótipo sobre a profissão. 76% dos entrevistados gostariam que a orientação sexual ocorresse de forma individual e em grupo. Como estratégias, as preferências foram a discussão em grupo e oficinas. Quanto aos responsáveis: o docente e o monitor (aluno) em conjunto.	Assunto silenciado ou reduzido à perspectiva biológica. O papel de educador do enfermeiro em sexualidade, tanto de forma direta quanto indireta na prestação de cuidados. A relação entre cuidar de si, e lidar com a própria sexualidade (categorias autoconhecimento; prevenção), para cuidar e lidar com a sexualidade do outro. A aparente lacuna na educação informal (familiares, etc.), e na educação formal progressiva, sugerida pelas categorias necessidade de informação; Dificuldades no assunto. Sugerem a necessidade da assunção desta função pela universidade. O estereótipo ambíguo quanto a sexualidade da enfermeira (assexuada/objeto sexual).
2	Investigar o que a falta da	Quanto aos conhecimentos sobre sexualidade e prevenção de DST	Para as autoras, há poucos referenciais sobre a inserção da temática sexualidade nos

	<p>disciplina sexualidade humana proporciona na formação do enfermeiro; Levantar a inserção do ensino da sexualidade nos cursos de Graduação em Enfermagem no ensino público do estado de São Paulo.</p>	<p>88,1% dos alunos do 1º ano afirmaram terem conhecimentos suficientes antes do ingresso na Universidade. Porém 72,4 % acreditam que a Universidade poderia oferecer mais conhecimentos. Já entre os alunos do quarto ano, cerca da metade referiu que os conhecimentos obtidos na graduação eram suficientes e sentiam-se preparados para o trabalho na temática sexualidade e DST. 80% relataram a vivência de situações em que abordaram o tema. Foi realizada uma oficina com estudos de caso, no qual as alunas tiveram algumas dificuldades. Não foi encontrado currículo com disciplina específica de sexualidade na grade.</p>	<p>currículos de graduação em enfermagem. Defendem que a ausência da disciplina acarreta em déficit na formação, com consequentes prejuízos pessoais e despreparo para atividades profissionais. É feita uma crítica quanto ao fato de as alunas afirmarem terem conhecimentos prévios, porém apresentarem comportamentos de maior cuidado com contracepção do que com prevenção de DST. A falta de uma abordagem consistente pode prejudicar os enfermeiros em sua futura prática. Sugere que em não havendo ainda a disciplina, um especialista poderia auxiliar na inserção multidisciplinar do tema.</p>
<p>3</p>	<p>Analisar como se dá a construção da sexualidade na formação acadêmica de estudantes de Enfermagem</p>	<p>Sexualidade abordada de forma eventual e informal, na realização de procedimentos, em disciplina complementar, ou em grupo de estudo. Normas e regras sociais relacionadas a construção histórica da profissão, referente a proibições, e restrições quanto a apresentação pessoal dos alunos; ao seu jeito de ser vivenciar o mundo, vestimenta, enfeites, relacionamento interpessoal. Assexualização dos estudantes e</p>	<p>Faz a crítica da aparente ausência da dimensão da sexualidade, para o enfermeiro e para o paciente cuidado, assim como a ausência da reflexão acadêmica sobre o assunto. Área da saúde mantém perspectiva de sexualidade da genialidade, do ato sexual e reprodução. Sugere reconhecimento da dimensão, principalmente no âmbito da subjetividades e interpretação cultural, possibilitando melhor qualidade na relação profissional-paciente, com dialogo, afeto, prazer de cuidar.</p>
		<p>pacientes, ao realizarem cuidados de</p>	<p>O ocultamento da temática acarreta</p>

		<p>enfermagem.com enfoque na técnica.</p> <p>Vestimenta de um personagem, vestir-se de branco como mecanismo de defesa e poder, para ser respeitado.</p>	<p>despreparo dos estudantes, com dificuldades na prática profissional.</p> <p>Necessidade de estruturar e sistematizar o ensino, com reflexão e discussão de forma transversal durante a formação para um cuidado mais tranquilo, sensível, criativo.</p>
4	<p>Conhecer como ocorre a construção da sexualidade de estudantes de enfermagem e suas percepções acerca deste tema</p>	<p>A sexualidade foi entendida como construção cultural (trajetória de vida; valores).</p> <p>Diálogo com pais de caráter preventivo ou proibitivo, ou de forma clara e elucidativa.</p> <p>Diferenças de gênero, sexualidade feminina sujeita a negação e proibição, e masculina incitada a liberdade e experimentação.</p> <p>Revelando significados: corpo, relacionamentos, ao longo da vida, ato sexual, autoconhecimento, constrangimento, tabu, lidar bem com sua sexualidade para cuidar do outro, conceito ampliado.</p>	<p>A sexualidade aprendida na socialização na família, escola, meios de comunicação, e redes de amizade, é reformulada, ou reforçada na graduação.</p> <p>As autoras discutem a educação sexual familiar que geralmente enfoca o risco, e raramente vê a sexualidade de forma positiva.</p> <p>Destacam a conformação repressora da sexualidade feminina.</p> <p>Sugerem a oportunização de espaços na graduação para a reflexão sobre conceitos, valores, sobre a própria sexualidade, assim como para uma assistência integral, livre de preconceitos.</p>
5	<p>Conhecer aspectos da subjetivação da sexualidade na constituição identitária como mulher e enfermeira</p>	<p>Introjeção do padrão de “mulher bem-comportada” facilita incorporação das normas pelas enfermeiras.</p> <p>Famílias patriarcais, mães responsáveis por cobrar posturas das filhas, seguindo ordens do pai.</p> <p>Socialização da infância constrói feminilidades e masculinidades, preparação das mulheres para o cuidado da casa e do outro.</p> <p>Na adolescência exercício da sexualidade é vista como ameaça à</p>	<p>Histórico da profissão, rígida hierarquia, uniformes, cabelos presos, ausência de adereços- silenciamento da sexualidade da enfermeira. Formação da enfermeira implica negação da sexualidade, de qualquer vestígio do corpo erótico (vestimenta).</p> <p>Escola: a graduação reforça padrões de preocupações quanto ao imaginário masculino, visto como ameaça sexual.</p> <p>Pressuposto de que a subjetivação da sexualidade, orientada por ideologias de gênero, na infância e adolescência, mantém relação com a interdição da sexualidade que</p>

		<p>integridade moral, com exigência de pudor e recato.</p>	<p>atravessa a construção da identidade da enfermeira. Conformado pelos resultados, uma facilitação de introjeção das normas, ligada ao modelo de feminilidade contida, dócil, submissa.</p>
6	<p>Analisar as representações de graduandas/os de enfermagem sobre sexualidade e investigar como as graduandas/os identificam e agenciam as questões de sexualidade na formação acadêmica.</p>	<p>A maioria dos relatos dos estudantes quando questionados sobre a sexualidade de seus pacientes demonstrou que é durante os procedimentos de maior exposição que os mesmos têm dificuldades em lidar com algumas situações ocorridas ex: banho de leito, cateterismo vesical, etc. Categorias foram criadas para as respostas: ansiedade no contato com o corpo do outro e medo do desejo (de o paciente sentir desejo pelo profissional ou vice-versa). Poucos alunos relataram ter comentado com o professor sobre dificuldades e constrangimentos</p>	<p>A formação sempre foi pautada na neutralidade, tanto política quanto emocional, e na supervalorização da conduta, através de rígidos padrões morais. Nas aulas práticas são usados bonecos no laboratório da escola e geralmente bonecos sem sexo, então quando se deparam com a necessidade de realizar um procedimento real, os estudantes sentem muita dificuldade. A relativa ingenuidade da entrevistada no fato de considerar que sua roupa branca iria isentá-la de olhares desejosos e a ausência de “advertência” pela escola em lhe dizer que isto poderia acontecer reforça o despreparo para lidar com tal situação. A questão não é de cunho pessoal de um ou outro estudante, é algo que está muito mais</p>
		<p>sofridos com questões referentes a sexualidade durante a assistência aos pacientes.</p>	<p>relacionado à estrutura geral do curso de enfermagem.</p>
7	<p>Verificar as noções de estudantes sobre a temática sexualidade, ao final do curso de graduação. Identificar alguns sub-</p>	<p>Os docentes não estão preparados para falar sobre o tema. O tema é abordado de forma implícita nos currículos acadêmicos. Nos resultados a palavra sexo foi utilizada como sinônimo de sexualidade Os entrevistados acham importante o enfermeiro ter conhecimento sobre sexualidade.</p>	<p>A não inclusão explícita da temática sexualidade humana nos currículos mínimos de enfermagem constitui-se uma omissão histórica, tradicionalista e moralista. A experiência profissional na docência tem mostrado que os enfermeiros tratam os pacientes como seres assexuados e dificilmente abordam aspectos da dimensão sexual, e mesmo sobre a influência da doença, da terapêutica e do emocional sobre</p>

	temas desta temática, vivenciados por ocasião de suas atividades acadêmicas.		o exercício da sexualidade.
8	Verificar de que forma a sexualidade é vivenciada pelos estudantes de enfermagem no cuidado.	Assexualização do cuidado. Constrangimento em relação à sexualidade no cuidado de enfermagem. Os docentes não falam sobre o tema.	Os estudantes de enfermagem não se sentem seguros quanto às orientações recebidas na academia e, também isso pode ser decorrente da insegurança de alguns docentes para tratar questões que perpassam a sexualidade no cuidado. A imaturidade e a pouca idade dos estudantes ocorre quase que simultaneamente com a experiência de tocar um corpo nu pela primeira vez, gerando maior ansiedade nas situações vividas. Os profissionais usam o foco no procedimento técnico como um mecanismo de defesa para lidar com situações constrangedoras frente à expressão de sexualidade de seus pacientes.

Discussão

De uma forma geral, a temática da formação de enfermeiros em sexualidade vem recebido recentemente uma reconhecida importância. Notamos que os artigos foram de forma preponderante publicados nos últimos quinze anos (2000, 2008, 2009, 2010, 2013(3), e 2014), o que corrobora a escassez de literatura apontada em diversos deles. A temática é tratada por autores de diversas Universidades: UNIFESP, USP, UFRGS, UNIPAMPA, UFSM, UFSC, UNIMONTES, UFBA, UNIRIO.

Alguns artigos (1;2;7) enfocaram a perspectiva da percepção dos estudantes sobre a sexualidade enquanto um corpo de conhecimentos (a ser) ensinado ou discutido para a formação de um profissional capacitado. Neste sentido, os resultados apontaram para um interesse e necessidade por parte dos alunos nesta formação, em que reconhecem também que lidar com o a sexualidade do outro está intrincado com lidar com a própria sexualidade. Grande parte dos alunos (2,6,7,8) relatou vivências de

situações profissionais que envolviam a sexualidade, incluindo o momento da realização de procedimentos como o banho de leito, ou o cateterismo vesical. Foi apontado (8) que a imaturidade e a pouca idade dos estudantes acontecem quase que simultaneamente com a experiências destes estudantes em tocar um outro corpo nu.

Outros artigos (3;4;5) enfocaram o aspecto da sexualidade enquanto formação profissional da identidade da enfermeira. A sexualidade dos estudantes, e profissionais, foi revelada (3;5) como cercada de restrições, quanto a como se vestir, ou se comportar, em uma negação de qualquer vestígio do erótico.

Relatos sobre a Educação sexual ao longo da vida evidenciaram (1; 4) uma lacuna na educação informal e formal pregressas, ou de uma educação sexual familiar preventiva e proibitiva, que visualizava a sexualidade enquanto risco, e não de forma positiva.

São apontadas especificidades de gênero (4; 5) na educação sexual feminina pregressa, em que a sexualidade feminina é mais sujeita a negação, e a proibição, e exigência de pudor, o que foi relacionado a uma facilitação para a aceitação da interdição da sexualidade das próprias enfermeiras.

Em relação a visão de sexualidade pelos alunos e profissionais, coexistem conceitos ampliados, com o reconhecimento da influência da trajetória de vida e dos valores na construção da sexualidade (1,3,4,5), coexistindo com uma visão de sexualidade mais reduzida aos riscos de gravidez e DST (2), e à alguns outros conceitos como reprodução e sensações instintivas, ou ainda com a definição do termo sexualidade como sinônimo de sexo (8).

Os artigos (1,2,3,4,6,7,8) entendem que o enfermeiro tem o papel de educador sexual, e que a Graduação é responsável por possibilitar um ensino sistematizado da dimensão da sexualidade, seja em uma disciplina específica ou de forma multidisciplinar ou transversal. E que espaços que oportunizem a afirmação e a reflexão da própria sexualidade, assim como sobre conceitos, e valores, no âmbito das subjetividades, e de interpretações culturais, podem contribuir para a assistência de enfermagem mais integral, livre de preconceitos, com maior sensibilidade, tranquilidade, criatividade e prazer (4).

Apesar de vários estudos referirem-se às questões sobre sexualidade com um foco na anatomia e fisiologia, prevenção de doenças, apenas um dos artigos consultados (7) apontou sobre a importância de conhecer a temática para orientar o paciente sobre alterações físicas, fisiológicas que possam ocorrer na sua sexualidade em decorrência de terapias medicamentosas e procedimentos cirúrgicos, bem como sobre a interrupção das práticas sexuais temporárias em decorrência de alguns procedimentos específicos realizados.

Os artigos (2, 7, 8) apontaram o despreparo dos docentes para falar sobre o tema com seus alunos, e principalmente a orientá-los de que este tipo de situação poderia vir a ocorrer durante a assistência de enfermagem.

Vários estudos (3, 6, 7 e 8) evidenciaram também a assexualização do atendimento, como se o paciente atendido fosse assexuado. Outro mecanismo de defesa referido pelos entrevistados nas pesquisas (3,8) revelou que frente a situações de exposição da sexualidade os alunos focam o procedimento no desempenho da técnica a fim de concentrar-se diante do paciente.

Os artigos consultados apresentam vários pontos em comum que demonstram a fragilidade dos currículos acadêmicos na formação dos enfermeiros. As Universidades em que estes artigos foram elaborados estão em todas as regiões do país, com suas mais variadas culturas o que demonstra que a inconsistência da formação dos enfermeiros não tem relação com a localidade ao qual ele habita e/ou estuda.

Considerações finais

Este estudo nos possibilitou identificar a necessidade uma abordagem mais abrangente da temática sexualidade nos currículos da graduação em enfermagem. O tema é levantado pelos alunos como angustiante, pois os mesmos não se sentem preparados para lidar com situações que possam ocorrer aos seus pacientes durante a assistência de enfermagem.

Além da ausência do tema de forma explícita nas disciplinas da graduação a Educação Sexual deficitária ou inexistente destes estudantes tem influência direta no comportamento dos discentes. A maioria destes jovens (que estão entrando na fase adulta) ainda procura orientações de como lidar com a própria sexualidade e sentem-se constrangidos e despreparados para lidarem com a sexualidade do outro, no caso o paciente.

Ressaltamos ainda que os enfermeiros assumem o papel de educadores sexuais na formação de pessoal de nível técnico e auxiliar em enfermagem.

Assim, sugerimos que os Currículos dos Cursos de Graduação em Enfermagem contemplem a temática da sexualidade de forma transversal nas disciplinas e estágios, de modo a atenderem as necessidades destes futuros profissionais.

Referências

ALENCAR, R.A; CIOSAK, S. I; BUENO, S.M.V. Formação do acadêmico enfermeiro: necessidade de inserção do curricular da disciplina de sexualidade humana. Online Brazilian Journal of Nursing, Niterói, Vol 09, No 02, 2010. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2010.2991>. Acesso em 04 set 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva (Caderno de Atenção Básica nº 26).Brasília, 2010, 300 p.

BRETAS, J. R. S; OHARA, C. V. S; QUERINO, I. D. Orientação sobre sexualidade para estudantes de Enfermagem. Acta Paul Enferm, São Paulo, Vol 21, No 4, p.568-74, 2008.

COSTA, L. H. R; COELHO, E.A.C. Ideologias de gênero e sexualidade: a interface entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras.Texto & Contexto-Enfermagem, Florianópolis, Vol 22, No 02, p.485-492, 2013.

GIR, E; NOGUEIRA, M.S; PELÁ, N.T.R. Sexualidade Humana na formação do enfermeiro. Rev.latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, Vol 08, No 02, p.33-40, abr 2000.

JUNIOR, F.M.C.; MAIA, A.C. B. Corporeidade e gênero: relações entre homens e mulheres com os cuidados com a saúde. In: Saúde e desenvolvimento humano [online]. Orgs. Valle, T.G.M.& Melchiori, L.E. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p.17-32. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 20 dez 2014.

MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P.R.M. Educação sexual: princípios para ação. Doxa, Araraquara, v. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

PEREIRA, et al. A sexualidade no cuidar: experiências conflitantes de discentes de enfermagem. Rev. de Pesq: cuidado é fundamental Online, Rio de Janeiro, Vol 01, No 02, p.326-334, 2009.

SEHNEM, G.D. et al. A sexualidade na formação acadêmica do enfermeiro. Esc Anna Nery, Rio de Janeiro, Vol 17, No 01, p-90-96, jan-mar 2013.

SEHNEM et al. A sexualidade no cuidado de enfermagem: retirando véus. Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, Vol 12, No 01, p.72-79, jan-mar 2013.

SEHNEM, G.D. et al. A construção da sexualidade de estudantes de enfermagem e suas percepções acerca da temática, Ciencia y Enfermeria, Concepcion, Vol XX, No 01, p.111-121, 2014.

Violência contra a mulher: o que dizem os (as) jovens?

Paula Pulgrossi FERREIRA¹

O estudo aqui apresentado consiste em uma pesquisa de mestrado, que será finalizada em dezembro de 2015. Esta pesquisa busca apresentar uma análise feita a partir de vivências e entrevistas com jovens acerca da temática relativa à violência contra a mulher.

O interesse pelo tema da violência contra a mulher se justifica a partir de dados alarmantes acerca da presença desse tipo de violência em nossa sociedade, resultando na morte de milhares de mulheres.

Segundo os dados apresentados pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010), o Brasil ocupa o sétimo lugar mundial entre os oitenta e quatro países que apresentam maior incidência de violência contra a mulher, dentre as maiores vítimas estão mulheres entre 15 e 29 anos.

É a partir deste dado, referente à idade das vítimas, que optamos por realizar esta pesquisa com jovens do primeiro ano do ensino médio, isto é, os (as) estudantes deste nível de ensino, em uma trajetória regular dentro do sistema educacional, estão na faixa etária entre quatorze e quinze anos de idade. Observa-se assim, que buscamos analisar jovens que apresentam a mesma idade da destacada pelos dados da OMS.

Este estudo compreende a violência contra mulher enquanto fruto de uma noção desigual entre gêneros, isto é, o conceito de gênero é entendido enquanto uma construção social realizada a partir das diferenças sexuais dos corpos. Contudo, essa interpretação das diferenças é historicamente entendida de maneira desigual quando se refere ao corpo da mulher.

Desde modo a partir da noção socialmente construída de que as mulheres seriam desiguais/inferiores aos homens que surge a violência contra a mulher que busca dominar, explorar e fragilizar.

Frente a essa realidade desigual, este estudo tem como finalidade compreender como a violência contra a mulher percorre a vida dos (as) jovens participantes da pesquisa, bem como o espaço escolar.

A juventude também é analisada buscando desconstruir a ideia de um estereótipo homogêneo desta faixa etária, segundo Chaves (2010: 25) a sociedade cria uma distinção entre as pessoas através de situações temporais de vida diferentes, que agregam sentidos diferentes a cada período de vida, como por exemplo: as divisões por idade.

Las sociedades están compuestas por personas que se encuentran en diferentes situaciones temporales de su vida y a cada uno de esos momentos le otorgan sentidos individuales y colectivos: cuando están en ellos, antes y después de transitarlos. Sentidos que se enuncian entre otros

¹ Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", CEP 13083-865 - Campinas - SP - Brasil.
Email: pah.pedagoga@gmail.com

términos como *etapas, períodos, fases de vida, grados, grupos y/o clases de edad*.

Partindo desta perspectiva, entende-se que a juventude é uma fase da vida definida e construída pela sociedade, a qual, é carregada de expectativas e estereótipos que não são diretamente ligados a idade biológica.

Deste modo ao analisar a presença dos jovens na educação do contexto brasileiro, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) indica que, no ano de 2014, os sujeitos que estão na faixa etária dos 15 aos 17 anos tem sido os mais atingidos pela exclusão escolar. Logo acredita-se ser de fundamental importância refletir acerca de quem é o (a) jovem que frequenta o ensino médio na atualidade, visando desconstruir certos estereótipos criados para essa respectiva fase, historicamente determinada pela sociedade por meio das relações sociais. Sendo assim, vale discorrer acerca de como a noção de juventude, pode ser entendida enquanto uma construção social. Segundo Bourdieu (1983) o fato de pensarmos nos jovens enquanto um grupo homogêneo, em que os participantes apresentam os mesmos interesses, demonstra que a idade é um dado biológico manipulado socialmente. Isto é, já criamos características homogêneas para todos: “ e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente

(BOURDIEU. 1983, p. 2).

Nesta perspectiva, para realizar um estudo com a juventude no espaço escolar, considera-se o contexto escolar enquanto um espaço sócio-cultural.

Nas palavras de Juarez Dayrell (1996:136):

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Portanto este estudo compreende a escola a partir de seu cotidiano, no qual, os sujeitos sociais atuam modificando, reproduzindo e criando conflitos, saberes e questionamentos a partir das relações estabelecidas neste espaço.

Metodologia

Esta investigação parte de uma noção sociológica de estudo da escola que abrange a dimensão não escolar, isto é, os elementos presentes na sociedade que atravessam a instituição educacional contribuindo para a reprodução e criação de valores, interações, saberes etc.

Desta forma, a escolha da etnografia como metodologia se justifica pela preocupação em buscar um entendimento das estruturas significantes que formam o pano de fundo, a base social, das relações e vivências dos sujeitos participantes da pesquisa no espaço escolar.

Para explicitar melhor a concepção de etnografia, tomo como base Geertz (1926: 7) que aborda o ato de “fazer a etnografia” da seguinte forma:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Segundo Geertz (1926) a etnografia é uma descrição densa, isto é, fazer etnografia é conseguir diferenciar uma simples piscadela (mecânica, sem valor social) de outra piscadela que no seu contexto tem um significado simbólico (como quando alguém esta fazendo uma brincadeira e pisca para o companheiro). Logo, o ato de realizar a etnografia consiste em identificar as estruturas significantes (códigos), determinar sua base social e a respectiva importância desta ocorrência.

Nesta perspectiva ao pensar acerca do papel do pesquisador, a autora Vasconcelos (2000) apoia-se no quadro “As meninas” de Velásquez (1656), para embasar uma metáfora sobre o fazer etnográfico. Para a autora, o fato inovador da obra, na qual, o pintor também é representado junto dos demais participantes da realeza, demonstra que Velásquez considera-se parte integrante da pintura. Logo, assim como o pintor não pode ser considerado alheio a sua obra, o (a) etnógrafo (a) enquanto investigador (a) de uma dada realidade também deve se considerar parte do processo investigativo.

Deste modo, Vasconcelos (2000) destaca a importância de compreender o papel do (a) pesquisador (a) na condição de um indivíduo real, histórico permeado por interesses e desejos, contrariando a noção de uma voz autoritária, anônima e invisível.

Podemos partir da analogia de que o pesquisador que opta por realizar um estudo etnográfico seja como um pintor, que desenha a realidade observada e vivenciada.

Este estudo pauta-se nesta perspectiva, na busca de descrever a realidade evidenciando as vozes, ações, sentimentos e significados produzidos a partir das interações entre os indivíduos e destes com o (a) pesquisador (a).

O processo investigativo: campo de pesquisa e sujeitos

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Campinas, no subdistrito de Barão Geraldo, em uma escola pública estadual da região.

A partir da finalidade de compreender a escola e os sujeitos ali presentes, para a realização desta investigação etnográfica, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participativa, o diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

A observação participativa apoia-se na inserção do (a) pesquisador (a) no espaço escolar, visando conhecer e interagir com o contexto daquele ambiente, bem como com os demais sujeitos que o integram.

As minhas observações tiveram como espaços principais as salas de aula e o pátio, o período de inserção na escola totalizou quatro meses, com visitas semanais no período diurno. Inicialmente as meninas que já me conheciam por conta de uma palestra ministrada na escola sobre a temática relativa a gênero, vinham conversar um pouco, perguntavam o que eu estava fazendo na escola. As minhas respostas buscavam demonstrar o meu desejo de conhecer melhor a escola e os (as) estudantes. Essas pequenas conversas eram acompanhadas de certa timidez, pois acredito que além de ser uma pessoa diferente naquele meio, a ideia de que eu trabalhava com violência contra a mulher, intimidava. Bem como a noção de pesquisador (a) era algo novo, na qual, eu percebia que apesar de eu explicar que estava fazendo uma pesquisa, a ideia do que é fazer pesquisa aparentava ser bastante vaga.

Na sala de aula, a timidez com a minha presença era maior do que nos momentos do intervalo. No primeiro ano A, tive facilidade em me aproximar de duas meninas, inicialmente. Já no primeiro ano B, a aproximação inicial se deu com os meninos, que estavam curiosos com o motivo da minha presença e o uso do diário de campo.

Frente a esse contexto, para subsidiar a observação participante, o (a) investigador (a) deve construir um diário de campo, que consiste em uma maneira de registro do que foi possível observar e participar na interação com o campo de pesquisa.

Na etnografia não existe observação sem a sua respectiva descrição, deste modo o diário de campo percorreu toda a pesquisa. Para a sua realização ressalto a necessidade da disciplina na escrita, pois muitas vezes o (a) pesquisador (a) não tem tempo ou condições de escrever os acontecimentos, exatamente no momento que acontecem e pode acabar perdendo dados importantes. No meu caso, eu fazia apontamentos durante a vivência no campo e posteriormente, quando chegava em minha casa, fazia a descrição mais aprofundada.

A construção desse instrumento de pesquisa visa auxiliar o pesquisador, para que ao rever suas anotações, consiga analisar seus dados a partir de uma posição mais crítica e menos vinculada aos ritmos e elementos do campo de pesquisa.

A partir dessas ferramentas metodológicas, ao longo da vivência no contexto escolar, observei a necessidade de criar estratégias para incentivar a interação com os (as) jovens.

A primeira estratégia elaborada consistiu em aderir ao estilo de vestimenta daquelas meninas, elas usavam sapatilhas, calças jeans e a camiseta do uniforme com uma jaqueta jeans ou moletom por cima. Posteriormente, passei a iniciar uma conversa apontando coisas advindas de um universo mais feminino, como perguntar o nome do esmalte ou como fazia tal maquiagem nos olhos, enfim me mostrei interessada nos acessórios utilizados pelas meninas. Essa técnica foi muito positiva, permitindo que as meninas, percebessem que eu não estava lá apenas para falar de violência contra a mulher, mas estava enquanto sujeito, com interesses, desejos etc.

Para com os meninos, em sala de aula comecei a sentar bem próxima de alguns grupos e fazia perguntas sobre as músicas que estavam ouvindo, contava piadas, até usava de palavras diferentes que estavam presentes no vocabulário deles, para assim, demonstrar que eu não estava fazendo nenhum julgamento acerca das conversas.

Além da observação participante, da construção do diário de campo, da criação de estratégias de aproximação, para atingir o objetivo da pesquisa que consiste em compreender o que os (as) jovens estudantes pensam sobre a violência contra mulher, optei, a partir de

discussão com minha orientadora, pela realização de entrevistas semiestruturadas e individuais. Participaram da entrevista cinco jovens, três meninos e duas meninas, bem como duas professoras².

Dentre os (as) jovens entrevistados estão:

Nome	Idade	Gênero	Raça/cor	Cidade de Origem	Cidade na qual reside.	Mora com quem?
Leo	15 anos	Menino	Branco	Campinas	Campinas	Avós
Lucas	15 anos	Menino	Pardo	Campinas	Campinas	Avós
Daiane	16 anos	Menina	Branca	Paraná	Campinas	Mãe e Padrasto
Airton	15 anos	Menino	Indígena	Minas Gerais	Campinas	Pai, mãe e com a irmã.
Rayanne	15 anos	Menina	Parda	Campinas	Campinas	Pai, mãe e com a irmã.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro dividido em três grandes temáticas: “Quem é Você?”, “A escola” e “Violência contra a mulher”. As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um gravador de áudio, e aconteceram ao longo do mês de junho.

A partir desses três blocos temáticos foram realizadas perguntas, que buscavam não apenas compreender o que esses (as) jovens concebiam sobre o contexto da violência contra a mulher, mas também quem é esse (a) jovem e o que a escola representa para eles e elas. A mesma concepção percorreu as entrevistas realizadas com as docentes³.

Portanto, essas ferramentas foram os meios encontrados para coletar dados acerca do contexto escolar, bem como evidenciam a perspectiva metodológica escolhida para a realização desta investigação.

Análises e resultados

Este estudo consiste em uma pesquisa de mestrado que será finalizada no final de 2015, deste modo os dados obtidos ao longo do processo metodológico estão em processo de análise.

No entanto, as primeiras análises já demonstram que todos os (as) jovens que participaram da pesquisa conhecem pessoas que já sofreram violência contra a mulher, apontando a presença da violência em suas vivências e interações.

Ao longo da inserção da escola também foi observado uma conduta mais agressiva e violenta da parte das meninas, inicialmente buscamos compreender esse comportamento como fruto de relações violentas vivenciadas em outros espaços.

Nas entrevistas também observou-se que apesar dos (as) estudantes compreenderem a violência contra mulher como algo errado, as falas demonstram a presença de compreensões machistas, como por exemplo a culpabilização da mulher agredida.

Outro dado importante é a presença de professores e professoras preocupados e interessados com trabalhos que abordem temáticas referente a desigualdade de gêneros, bem como a questão da violência contra a mulher e a homofobia. Os (as) docentes apontam falta de formação, como também de um espaço no âmbito escolar para abordar essas temáticas de uma maneira transversal.

Referências bibliográficas.

BEAUD, Stéphane. WEBER, Florence. Guia para a Pesquisa de Campo: produzir e analisar dados etnográficos. Editora Vozes. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. P. 112-121.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Imprensa Oficial, dez, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 2, n. 46. Maio/agosto, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas, ano 9, segundo semestre de 2011.

CHAVES, Mariana. Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Capítulo 1: “¿Juventud?”. Buenos Aires: Espacio Editorial. 2010.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J (org): Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões entorno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 1999.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA (UNICEF). 10 Desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, 2014.

GONÇALVES, Andrea L. História & Gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Eliane. PINTO, Joana Plaza. Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro. Cadernos pagu (36), janeiro-junho de 2011:25-46.

LEÃO, Geraldo. DAYRELL, Juarez T. REIS, Juliana B. dos. Jovens Olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

- GONÇALVES, Andrea L. História & Gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. Revista de Debates Mandato Arnaldo Goday. Ano 5, nº6. Belo Horizonte, 2007.
- PEREGRINO, Mônica. Juventude, Trabalho e Escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.
- SANTOS, Cecília M. IZUMINO, Wânia P. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. E.I.A.L., Vol. 16 – No 1, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Trad: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: Scott, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.
- SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.
- TURA, Maria de Lourdes R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.
- VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva. Entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com” – Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós- modernos de multivocalidade. Revista Educação, Sociedade & Cultura. Nº 14, 2000 – 37- 58.
- ZAN, Dirce Djaniera Pacheco e . Fotografia, currículo e cotidiano escolar. In: Pró- Posições, v. 21, n.1, abril/2010.
- WASELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2011.
- WHITAKER, Dulce. Mulher & Homem: o mito da desigualdade. 11º Edição. Editora Moderna, 1988. (Coleção Polêmica).

TABALHOS COMPLETOS- EIXO 5

A inclusão de alunos surdos nas escolas do município de Araraquara

Adriana do Carmo BELLOTTI¹

Aline CROCIARI²

Luci Pastor MANZOLI³

Roberto Antonio ALVES⁴

Rosa Gonçalves de OLIVEIRA⁵

A educação das pessoas com deficiência está contemplada na Constituição da República Federativa do Brasil (1967), assegurando a igualdade de oportunidades a todos independentemente de qualquer atributo pessoal, implicando em um sistema escolar que atenda a diversidade de seus alunos.

Segundo Carvalho (2005), as escolas são para todos devendo promover a integração entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento, articulado com um ensino-aprendizagem de boa qualidade.

Para Omote,

A educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunado. (OMOTE, 2003, p. 155)

Referindo-se à educação dos surdos, o Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a língua oficial dos surdos brasileiros e “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002).

Neste sentido, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, instituído pela portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013 e concluído no dia 27 de fevereiro de 2014, é norteador de uma proposta que garante o ensino da Libras e da Língua Portuguesa na educação de surdos matriculados

¹ Doutora em Educação Escolar e participante do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEB-EDESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. CEP. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: dribellotti@hotmail.com.

² Mestre em Educação Escolar e participante do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEB-EDESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. CEP. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: aline.crociari@gmail.com

³ Professora doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEB-EDESP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. CEP. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: ozilu@fclar.unesp.br

⁴ Mestrando em Educação Escolar e participante do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEB-EDESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. CEP. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: robert_alves@hotmail.com

⁵ Pedagoga participante do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPEB-EDESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. CEP. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: rosa_oliveira74@hotmail.com

em escolas comuns, com a presença de intérprete da língua de sinais. Orienta sobre a elaboração de um currículo que considere a perspectiva intercultural, visual e digital, construído a partir dos interesses das comunidades surdas devendo este ser dinâmico, flexível e adequado ao contexto sociocultural e linguístico da educação de surdos.

Objetivos

O presente estudo teve por objetivo realizar um mapeamento nas redes escolares do município de Araraquara procurando identificar o número de escolas e de alunos surdos incluídos, bem como os serviços de apoio pedagógico especializado que lhes são oferecidos para o atendimento de suas necessidades.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho, solicitou-se autorização junto à: Diretoria de Ensino – Região de Araraquara/DERA; Secretaria Municipal de Educação e Escolas Particulares. Após obter o parecer favorável, realizou-se um mapeamento nas escolas de Educação Infantil⁶, Ensino Fundamental I⁷ e II⁸ e Ensino Médio⁹, procurando verificar quantos são os alunos surdos incluídos.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2014 iniciando pelas redes públicas e, posteriormente, na particular. Num segundo momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a direção das escolas onde haviam surdos incluídos, visando conhecer os serviços de apoio pedagógico especializado ofertados a esses alunos.

Resultados

O resultado do mapeamento mostrou que há 142 escolas no município de Araraquara e 51 alunos surdos incluídos nas três redes de ensino, conforme o que segue:

A) rede pública estadual

Nessa rede havia 30 escolas, sendo 12 do Ensino Fundamental I e 18 do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, apontando 32 alunos surdos em diferentes níveis de escolaridade, distribuídos em 14 escolas.

Desses alunos, 5 apresentavam perda de grau leve sendo 1 no Ensino Fundamental I, 1 no Ensino Fundamental II e 3 no Ensino Médio; 1 perda moderada cursando o Ensino Fundamental I; 1 perda severa no Ensino Fundamental I; 23 perda profunda, sendo 3 no Ensino Fundamental I, 8 no Ensino Fundamental II, 12 no Ensino Médio, e 2 alunos não têm diagnóstico quanto ao grau da perda auditiva, sendo 1 no Ensino Fundamental II e 1 no Ensino Médio.

⁶ Nível de ensino que compreende dos 0 aos 5 anos.

⁷ Nível de ensino que compreende do 1^o ao 5^o ano – séries iniciais.

⁸ Nível de ensino que compreende do 6^o ao 9^o ano – séries finais.

⁹ Nível de ensino que se refere à etapa final da educação básica.

Quanto aos serviços de Atendimento Pedagógico Especializado – APE, oferecidos aos surdos nessa rede têm-se: salas de recursos equipadas com materiais didáticos adequados e professores especialistas em surdez. Há também o professor interlocutor de Libras/Língua Portuguesa, conforme admissão regulamentada pela Resolução 38/2009 para atuar como tradutor do currículo escolar. Na ausência de espaço físico adequado nas escolas para instalação destas salas, o APE dar-se-á por meio do atendimento itinerante na própria unidade escolar a qual o aluno surdo se encontra regularmente matriculado, conforme proposto na Resolução 61 de 11 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014).

B) Rede pública municipal

De acordo com a secretária da Educação Especial, essa rede conta com um total de 56 escolas, sendo 39 de Educação Infantil, 14 de Ensino Fundamental I e II, e 3 escolas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Informou que havia 16 alunos surdos incluídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental II, sendo 4 na Educação Infantil, 7 no Ensino Fundamental I e 4 no Ensino Fundamental II.

É ofertado Atendimento Educacional Especializado – AEE, no ensino regular em salas de recursos multifuncional no contraturno escolar e intérprete de Libras em sala de aula, onde surdos e ouvintes seguem o mesmo currículo pedagógico. O serviço do ensino itinerante acontece somente nos berçários para bebês de 4 meses a 2 anos.

O AEE segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007).

C) Rede particular

A busca nas escolas particulares ocorreu em dois momentos: no primeiro foi realizado um estudo no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹⁰ para identificar essas escolas. E o segundo, foi estabelecer um contato inicial por telefone com as respectivas diretoras para agendar um encontro para solicitar autorização sobre a pesquisa e obter o número de surdos incluídos em cada escola e o tipo de serviço pedagógico especializado oferecido a eles.

Os resultados mostraram que, no ano de 2014, essa rede possuía 56 escolas nos diferentes níveis de ensino, sendo 22 de Educação Infantil; 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; 3 de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II; 9 de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio; 2 de

¹⁰ www.educacao.sp.gov.br

Ensino Fundamental II e Ensino Médio; 5 de Ensino Médio; 2 Centros de Educação Especial e 11 escolas de Ensino Técnico e Profissionalizante.

Identificamos 3 alunos surdos, porém todos usuários de implante coclear em três diferentes escolas, assim dispostos: um no primeiro ano do Ensino Fundamental I, um no quarto ano do Ensino Fundamental I e um no segundo ano do Ensino Médio.

Essas escolas não dispunham, até aquele momento, de nenhum recurso especializado pelo fato dos seus alunos já disporem de profissionais que atendem às suas necessidades, em domicílio, no horário contrário ao das aulas. Esses recursos se referiam a: reforço escolar, terapia fonoaudiológica, terapia psicopedagógica e outros de acordo com as necessidades apresentadas, salientando aqui, que tais atendimentos eram contratados pelas famílias dos alunos.

Vê-se, portanto, que nas duas redes públicas há a oferta da educação bilíngue: Libras como primeira língua e como segunda, a modalidade escrita da Língua Portuguesa, denotando o cumprimento do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008). Ambos os artigos estabelecem a garantia de um sistema educacional inclusivo com apoio e adaptações necessárias tornando acessível o aprendizado da língua de sinais com a presença de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e professores que reconheçam as diferenças linguísticas destes alunos promovendo, assim, a construção da sua identidade.

Considerações finais

O movimento da inclusão deve transformar o sistema de ensino e mudar a sociedade defendendo o compromisso que a escola deve assumir em educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade. Todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. (SALAMANCA, 1994)

A educação de surdos teve seu marco com a oficialização da Libras pela lei 10.436/2002, onde é oficialmente reconhecida como a língua oficial da comunidade surda no Brasil. A partir de então, novas políticas públicas educacionais se fizeram necessárias culminando em um novo olhar sobre a educação dos surdos, com o compromisso de educar para a diversidade.

Assim, ao investigar a inclusão educacional dos surdos nas escolas regulares do município de Araraquara verificamos que a rede pública está atendendo às exigências legais na inclusão desses alunos. Ao passo que a rede particular apresenta uma insuficiência nos recursos pedagógicos para uma educação bilíngue, pois a realidade dentro dos muros da escola ainda torna sua acessibilidade frustrada, fazendo-se fazer valer as políticas voltadas para a educação dos mesmos.

Os dados também mostraram que o número de escolas no município é significativamente superior ao número de alunos surdos que estão incluídos nelas, levando-nos a refletir sobre a situação escolar dessas pessoas. Indagamos sobre o lugar que estão ocupando sem o acesso à educação formal bilíngue, talvez até em instituições de educação especial que reforçam a concepção da deficiência enquanto ausência de audição, não reconhecendo a diferença linguística do surdo, tratando-o como incapaz.

Acredita-se, portanto, que a partir da inclusão do surdo no ensino regular se abrem novas perspectivas de participação social e se impõem novos desafios para as escolas no que se refere ao ensino da língua de sinais como primeira língua, uma vez que, de acordo

com Quadros (2008), a língua portuguesa não será aprendida naturalmente. E, na medida em que surgem as necessidades, novas possibilidades passam a existir, objetivando contribuir para a valorização da língua de sinais como um meio de garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa para os alunos surdos.

Diante o exposto, a fragilidade na oferta de uma educação bilíngue distancia o surdo do contexto escolar, tornando a sua acessibilidade frustrada. Apesar de se ter atingido conquistas significativas em relação ao contexto histórico, há ainda necessidade de maiores reconhecimentos em relação à sua identidade, cultura e língua.

A educação de surdos necessita de uma prática que condiz com suas condições, onde a perspectiva do bilinguismo, trás para a comunidade surda, detentora de uma língua minoritária, a condição necessária para seu pleno desenvolvimento como cidadão, em um convívio pacífico da diversidade.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, de 2002, reconhece como língua oficial dos surdos brasileiros a Libras. Brasília: MEC, 2005.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Resolução nº 38 de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM?Time=8/19/2010%20:12:07%20AM>. Acesso em 11 set. 2013.

_____. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. Resolução 61 de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares na rede estadual de ensino SP. São Paulo, 2014.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

OMOTE, S. A Formação do Professor de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) Formação de Educadores Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

QUADROS, R.M. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Guatemala, 2006.

Avaliação de repertório de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de down

Ailton Barcelos da COSTA¹
Alessandra D. M. PICHARILLO²
Nassim Chamel ELIAS³

O conhecimento matemático é essencial para uma vida independente, já que indivíduos com sólida formação matemática podem resolver diversos problemas da vida diária (ROSENBLUM; HERZBERG, 2011). Entretanto, de 5% a 7% de toda a população mundial têm sérias dificuldades com o aprendizado dessas habilidades, o que pode sugerir que matemática é uma disciplina bastante complexa e de difícil aprendizado, devido à grande abstração de seus conceitos, para qualquer pessoa, principalmente para pessoas com capacidade intelectual abaixo da média (BRANKAER; GHESQUIÈRE; DE SMEDT, 2013). Apesar das dificuldades apresentadas por estas pessoas isso não significa que elas são incapazes de aprender matemática (CARMO, 2012).

Dessa forma, Carmo (2012) enumera as habilidades matemáticas básicas que podem fazer parte de uma programação de ensino de matemática para indivíduos com deficiência intelectual, partindo de unidades menores que facilitem a aprendizagem de repertórios simples e, progressivamente, vão se tornando mais complexas.

Pode-se dizer que a atual definição proposta pela American Psychiatric Association (APA, 2013), caracteriza a pessoa com deficiência intelectual por déficits de habilidades mentais gerais, tais como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem escolar e de aprendizagem a partir da experiência, resultando em prejuízo no funcionamento escolar ou profissional. Tais alunos, apresentam dificuldades em habilidades fundamentais para o aprendizado acadêmico em geral, como habilidades de percepção, pensamento e raciocínio, memória, generalização, atenção e motivação (CHUNG; TAM, 2005; MALAQUIAS et al., 2013).

Dentre as populações que apresentam deficiência intelectual, podem-se destacar as pessoas com **Síndrome de Down** (SD) ou trissomia do 21, que é uma condição humana geneticamente determinada por alteração cromossômica, sendo essa a principal causa de deficiência intelectual na população (BRASIL, 2012).

Pessoas com SD, para Abdelahmeed (2007), variam muito em suas conquistas e interesses em habilidades numéricas, existindo pouca quantidade de pesquisas na área no que se refere à orientação para os métodos e materiais de ensino eficazes, estando estes em um nível mais baixo em suas realizações do que seus pares com desenvolvimento típico. O

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ UFSCar, Cep: 13565-905, São Carlos/SP, Brasil, E-mail: ailton_barcelos@yahoo.com.br

² Licencianda do Curso de Licenciatura em Educação Especial; UFSCar, São Carlos/SP, Cep: 13565-905, São Carlos/SP, Brasil, Email: alessandrapicharillo@outlook.com

³ Doutor em Educação Especial, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ UFSCar, São Carlos/SP, Cep: 13565-905, São Carlos/SP, Brasil, E-mail: nchamel@terra.com.br

autor ainda afirma que, quando um aluno com SD está interessado e motivado, ele pode atingir um nível adequado no desenvolvimento destas habilidades ainda na escola primária.

Cornwell (1974), por sua vez, afirma que pessoas com SD, com ou sem linguagem expressiva, tem dificuldades em lidar com símbolos numéricos e em adquirir o conceito de número, justamente devido ao déficit na sua linguagem expressiva, déficit auditivo ou sua memória de curto prazo.

Rietveld (2005) investigou o processo de aprendizagem matemática em três meninos com SD entre cinco e seis anos, através da observação direta do comportamento delas em turmas regulares, com 26 crianças com desenvolvimento típico. Como resultado, percebeu-se que as crianças não compreendiam bem alguns conceitos básicos, como o princípio da contagem. Notou-se que barreiras de aprendizagem foram evidentes em todos os contextos, pois os professores não tinham estabelecido os conceitos fundamentais para o ensino da matemática antes de se iniciarem as atividades de ensino na sala de aula.

Outros autores investigaram o ensino de habilidades matemáticas em pessoas com SD e deficiência intelectual, como Rossit (2003), que teve por objetivo desenvolver e avaliar um currículo baseado no paradigma de equivalência de estímulos para ensinar 11 participantes com deficiência intelectual e idades entre nove e trinta e dois anos a manusear dinheiro. A autora iniciou a pesquisa com uma avaliação de repertórios matemáticos de cada participante, feita através da aplicação de testes com materiais concretos. O estudo testou os repertórios de contagem, numerosidade, quantidade (maior, menor e igual), nomeação e identificação de valores monetários, usando palavras ditadas, numerais impressos, figuras de moedas e notas, numerais intercalados com sinais de adição, conjunto de moedas, notas e moedas juntas, preços impressos, moedas e notas verdadeiras. Os resultados indicaram que quatro participantes apresentaram desempenhos altos nas relações testadas; dois apresentaram desempenhos medianos, enquanto cinco demonstraram desempenhos inferiores na realização das tarefas.

Yokoyama (2012) analisou as práticas de oito pessoas com SD, com idades entre cinco e 19 anos, para determinar a capacidade de quantificação de um conjunto qualquer. O autor realizou a pesquisa em duas fases: na primeira o foco foi a construção de atividades de ensino, que aplicadas aos participantes, permitiu um ajuste do procedimento; na segunda fase, o autor aplicou as atividades a três participantes, com idades entre 12 e 19 anos. Os resultados de Yokoyama (2012) indicaram que os três participantes melhoraram sua capacidade de quantificar conjuntos discretos de objetos.

Brankaer, Ghesquière e De Smedt (2011) investigaram o processamento de magnitude numérica (comparação de grandezas) em crianças com deficiência intelectual leve. Os autores fizeram a comparação do desempenho de 26 crianças deste perfil, com o desempenho de dois grupos controle de crianças com desenvolvimento típico, um grupo com idade cronológica equivalente ao experimental e um grupo de correspondentes de acordo com as habilidades matemáticas. Os resultados revelaram que as crianças com deficiência intelectual leve tiveram pior desempenho do que os seus pares com desenvolvimento típico de mesma idade cronológica em ambas as tarefas.

Dessa forma, pode-se notar que os estudos anteriores apontam que pessoas com deficiência intelectual apresentam alguma dificuldade no aprendizado de determinadas habilidades matemáticas.

Objetivo

Avaliar o repertório das habilidades matemáticas de crianças com Síndrome de Down nos conceitos de contagem e medida.

Método

Os materiais e equipamentos utilizados foram fichas de papelão com numerais, figuras geométricas bidimensionais (quadrados, círculos e triângulos) em EVA, Brinquedo Monta Fácil⁴ e barbante, além de papel e caneta.

Participaram da pesquisa 11 crianças com Síndrome de Down (SD), com idades entre cinco e dez anos. Três delas foram recrutadas durante sua participação no 'Grupo de Orientação e Informação - Avança Down', que ocorreu no campus de São Carlos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As outras oito crianças foram recrutadas em uma instituição especializada. O Quadro 1 apresenta as características de cada participante.

Quadro 1: Características dos participantes

Participante	Idade (anos)	Gênero	Diagnóstico informado
P1	8	Feminino	S. de Down
P2	7	Masculino	S. de Down
P3	9	Masculino	S. de Down
P4	6	Masculino	S. de Down
P5	6	Masculino	S. de Down
P6	10	Feminino	S. de Down
P7	10	Masculino	S. de Down
P8	8	Feminino	S. de Down
P9	5	Feminino	S. de Down
P10	6	Feminino	S. de Down
P11	10	Masculino	S. de Down

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a aprovação da pesquisa no Conselho de Ética em Seres Humanos da UFSCar, com o parecer número 748.778/2014, todos os procedimentos éticos foram tomados, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis, e do Termo de Assentimento pelos participantes.

Foi aplicado o *Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas (PRAHM)*, criado pelos pesquisadores, a partir de uma compilação dos testes utilizados por

⁴ São blocos de encaixar, com peças em formas de quadrados, de retângulos, triângulos e setores circulares, de material plástico.

Gualberto, Aloí e Carmo (2012), Zhou, Peeverly e Lin (2005), Rossit (2003), Murphy (2009) e Carmo (2012), avaliando as seguintes habilidades: contagem, produção de sequência, habilidades pré-aritméticas (maior/ menor/ igual e mais/ menos) e reconhecimento de figuras geométricas.

Para a coleta de dados, o aplicador apresentou os materiais e as instruções de acordo com a sequência do PRAHM, com o registro das respostas em uma ficha pelo próprio aplicador e por um segundo observador independente. Após a apresentação dos materiais e instrução, o participante tinha até 20 segundos para responder cada atividade. Caso o participante emitisse a resposta fora deste tempo, esta foi considerada incorreta. Respostas diferentes daquelas especificadas como corretas também eram consideradas incorretas.

Resultados e Discussão

O tempo médio de cada sessão de aplicação do PRAHM foi de 13,5 minutos, sendo que a de menor duração foi de seis minutos e a de maior duração foi de 25 minutos. O desempenho, em porcentagem de acertos, está apresentado na Tabela 1, sendo que o número médio de acertos foi de 9,8 questões, variando de nenhum acerto a 32 acertos.

Tabela 1: Desempenho geral dos participantes com S. de Down

Participantes	Idade (anos)	Acerto	Acertos por Habilidade Matemática (%)							
			T	Co	Sequ	Pré-arit	Geo	ntagem	ências	mética
P1	7	0,0	90	42,	0,00	0	60,0	100,0	0	0
P2	4	1,2	40	71,	100,0	0	25,0	33,30	0	0
P3	0	9,4	10	57,	100,0	0	10,0	33,30	0	0
P4	6	0	0	0,0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00
P5	6	0	0	0,0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00
P6	0	1	0	0,0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00
P7	0	1	0,6	20	14,	0,00	0	15,0	0	100,0
P8	5	4,1	20	14,	33,30	0	55,0	100,0	0	0
P9	2	4,1	40	71,	100,0	0	100,	100,0	0	0
P10	6	1	0	0,0	0,00	0	35,0	100,0	0	0
P11	0	1	0	0,0	33,30	0	0,00	33,30	0	0
Médi	7	9,8	1,2	65	24,	33,33	7	27,2	7	54,54

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme pode ser observado na Tabela 1, ao agrupar os participantes de acordo com desempenhos gerais similares, do maior para o menor, tem-se:

- Desempenho geral maior que 80%: um participante (P9).
- Desempenho geral entre 50% e 80%: um participante (P1).
- Desempenho geral entre 30% e 50%: três participantes (P2, P8 e P10).
- Desempenho geral entre 10% e 30%: dois participantes (P3 e P7).
- Desempenho geral entre 0% e 10%: quatro participantes (P4, PS, PS e P11).

Nota-se que apenas dois participantes (18% dos participantes) tiveram desempenho igual ou superior a 50% e que nove participantes (82%) apresentaram desempenho abaixo de 50%. Também se observa que não há relação entre idade e desempenho, sendo que o participante mais novo foi o que obteve melhor desempenho.

A Tabela 1 também apresenta os desempenhos de cada participante separados por categoria: habilidades pré-aritméticas (maior/ menor/ igual e mais/ menos), produção de sequência, habilidades de contagem e reconhecimento de figuras geométricas. Alguns participantes apresentaram 100% de respostas corretas de nomeação de figuras geométricas (última coluna da Tabela 1), indicando que os outros repertórios não são pré-requisito para o repertório de nomeação. Entretanto, parece haver uma relação entre o repertório de contagem e os repertórios de sequência e pré-aritmético, ou seja, os participantes que não apresentaram repertório de contagem também não apresentaram repertório de sequência ou pré-aritmético (CARMO, 2012). Segundo Cornwell (1974), crianças com SD apresentam dificuldades na aquisição de contagem devido ao déficit na memória de curto prazo. As exceções foram P10 e P11 que obtiveram 0% de respostas corretas no repertório de contagem e obtiveram 35% e 33,3% de respostas corretas nos testes pré-aritméticos e de sequência, respectivamente.

P9 foi o participante com SD com melhor desempenho, 32 respostas corretas (94,1%), indicando um bom desempenho nas habilidades de produção de sequências, diferentemente do que foi encontrado por Chung e Tam (2005) e Malaquias et al. (2013). Por outro lado, os dois erros poderiam indicar dificuldades nos conceitos de contagem e numeração (RIETVELD, 2005). Nas questões referentes às habilidades pré-aritméticas, P9 acertou todas as questões, demonstrando conceitos de magnitude ou comparação de grandezas, mesmo com objetos unidimensionais. Este resultado indica que o participante tem as habilidades pré-aritméticas bem estabelecidas, conforme descritas por Carmo (2012). P9 também acertou todas as questões sobre o reconhecimento de figuras geométricas. No geral, os resultados sugerem que P9 tem os pré-requisitos para ser introduzido em habilidades matemáticas mais complexas, como soma, subtração, multiplicação, divisão e geometria plana e espacial (CARMO, 2012; LORENZATO, 1995).

P1 foi o participante com SD com segundo melhor desempenho (17 questões corretas). P1 acertou três das sete questões referentes à contagem e errou todas as questões referentes à produção de sequências, mostrando dificuldade em estabelecer sequenciamento, corroborando com as afirmações de Chung e Tam (2005) e Malaquias et al. (2013). Sobre as 20 questões referentes às habilidades pré-aritméticas, o participante acertou 12 (60%) nas atividades que envolviam objetos bidimensionais e tridimensionais. P1 também acertou todas as questões sobre o reconhecimento de figuras geométricas, replicando resultados de Zhou, Peverly e Lin (2005). Os erros de P1 podem também estar

ligados a déficits nas habilidades de percepção e atenção, pois, conforme afirmam Chung e Tam (2005) e Malaquias et al. (2013), muitos alunos com deficiência intelectual têm dificuldade com as relações espaciais, distâncias e sequenciamento e podem apresentar problemas de atenção significativa e baixo nível de concentração em uma situação de aprendizagem formal, que podem interferir na aquisição de conceitos e habilidades matemáticas.

P2, P8 e P10 obtiveram desempenhos entre 30% e 50%. Apesar de apresentarem desempenhos percentuais gerais similares, esses participantes têm desempenho distinto em relação a cada categoria. Os resultados indicam que P2 tem requisitos nos conceitos de contagem, numeração e sequências e que P8 e P10 apresentam conceitos de magnitude ou comparação de grandezas. Porém, os resultados indicam que P8 e P10 ainda não apresentam, de forma consistente, os conceitos de contagem, numeração e sequência e que P2 não tem o conceito de magnitude ou comparação de grandezas. Nas questões que envolviam reconhecimento de figuras geométricas, P8 e P10 acertaram todas as questões e P2 acertou somente uma, mostrando mais uma vez resultados distintos.

P3 e P7 tiveram desempenho geral entre 10% e 30%, novamente com resultados distintos para cada categoria. De forma geral, os resultados de P3 e de P7 indicam que eles não têm os conceitos de contagem e numeração, conforme identificado em pesquisas anteriores com indivíduos com deficiência intelectual (RIETVELD, 2005; CHUNG; TAM, 2005; MALAQUIAS et al. 2013). Por outro lado, P3 acertou todas as questões nas atividades de sequência e P7 não acertou nenhuma, o que é condizente com o desempenho dos dois em contagem (CARMO, 2012). Os desempenhos dos dois participantes em habilidades pré-aritméticas foram baixos, indicando que os conceitos de magnitude ou comparação de grandezas não estão estabelecidos.

Finalmente, P4, P5, P6 e P11 obtiveram desempenho abaixo de 10% de respostas corretas. Vale ressaltar que esses participantes tinham pouca ou nenhuma linguagem oral, e grande dificuldade em seguir instruções, dificultando a aplicação do protocolo. Infere-se que os dois acertos de P11 foram ao acaso, pois não há outros indícios indicando algum domínio dessas habilidades. Para Abdelahmeed (2007) e Cornwell (1974), crianças com síndrome de Down com déficit de linguagem teriam maior dificuldade em tarefas de contar ou que necessitem de processamentos na memória de curto prazo. Por sua vez, os resultados desses participantes indicam que a existência de alguns pré-requisitos é importante para a aplicação do protocolo e que o protocolo precisaria ser adaptado para atender indivíduos com déficits acentuados de linguagem.

Considerações finais

A pesquisa avaliou satisfatoriamente o repertório das habilidades matemáticas de contagem e numeração, de produção de sequências, de habilidades pré-aritméticas e de reconhecimento de figuras geométricas, usando materiais discretos e contínuos, em crianças com Síndrome de Down.

Os resultados indicam claramente um desempenho baixo dos participantes com SD, com destaque para o desempenho nas questões que envolviam geometria e manipulação de objetos tridimensionais. Os desempenhos mais baixos parecem estar relacionados com as habilidades pré-aritméticas, nas quais são testados conceitos de magnitude ou comparação de grandezas de objetos e com as habilidades de contagem, numeração e produção de sequências.

Apesar dos desempenhos baixos dos participantes com SD, o protocolo pode se constituir uma ferramenta importante, como ponto de partida para a realização do planejamento de ensino de conceitos matemáticos.

Referências

ABDELAHMEED, H. Do Children with Down syndrome Have Difficulty in Counting and Why? *International Journal of special education*, v. 22, n. 2, p.129-139, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Intellectual disability fact sheet-DSM-5. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BRANKAER, C.; GHESQUIÈRE, P.; DE SMEDT, B. Numerical magnitude processing in children with mild intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, v. 32, n. 6, p. 2853-2859, 2011.

BRANKAER, C.; GHESQUIÈRE, P.; DE SMEDT, B. The development of numerical magnitude processing and its association with working memory in children with mild intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, v. 34, n. 10, p. 3361-3371, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

CARMO, J. S. Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. *Revista de Deficiência Intelectual*, v. 2, n. 3, p. 43-48, 2012.

CHUNG, K. K. H.; TAM, Y. H. Effects of cognitive-based instruction on mathematical problem solving by learners with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, v. 30, n. 4, p. 207-216, 2005.

CORNWELL, A. C. Development of language, abstraction, and numerical concept formation in Down's syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, vol.79, n. 2, p. 179-190, 1974.

GUALBERTO, P. M. A.; ALOI, P. E.; CARMO, J. S. Avaliação de habilidades pré-aritméticas por meio de uma bateria de testes. *REBAC-Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v. 5, n. 2, p. 21-36, 2012.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? *Educação em Revista - Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, vol. 3, n. 4, p. 4-13, 1995.

MALAQUIAS, F. F. O., MALAQUIAS, R. F., LAMOUNIER J. R., CARDOSO, A. VirtualMat: A serious game to teach logical-mathematical concepts for students with intellectual disability. *Technology and Disability*, v. 25, n. 2, p. 107-116, 2013.

MURPHY, M. M. A review of mathematical learning disabilities in children with fragile X syndrome. *Developmental disabilities research reviews*, v. 15, n. 1, p. 21-27, 2009.

RIETVELD, C. M. Classroom learning experiences of mathematics by new entrant children with Down syndrome. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, v. 30, n. 3, p. 127-138, 2005.

ROSENBLUM, L. P.; HERZBERG, T. Accuracy and Techniques in the Preparation of Mathematics Worksheets for Tactile Learners. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, vol. 105, n. 7, 402-413, 2011.

ROSSIT, R. A. S. Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

YOKOYAMA, L. A. *Uma abordagem multissensorial para o desenvolvimento do conceito de número natural em indivíduos com síndrome de Down*. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZHOU, Z.; PEVERLY, S. T.; LIN, J. Understanding early mathematical competencies in American and Chinese children. *School Psychology International*, v. 26, n. 4, p. 413-427, 2005.

A política nacional de educação especial: reflexos sobre as altas habilidades/superdotação

Amanda Rodrigues de SOUZA¹
Rosemeire de Araújo RANGNI²

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), lançada em 2008, traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A mencionada Política evidencia, em suas orientações, o papel da escola na superação da lógica da exclusão e sugere mudanças na organização de escolas, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2010, p. 19). A PNEE (2008) impele aos sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de discriminação das deficiências e coloca como objetivos:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Para Negrini e Freitas (2008), a escola inclusiva parte de princípios distintos da proposta da integração, que anteriormente vinha sendo posta em prática nas escolas regulares e somente recebia o aluno, sem a preocupação em realizar a sua adaptação, mas deixando a ele sua própria adaptação ao sistema. Ao contrário, a inclusão educacional tem em vista a participação de todos os alunos, em uma estrutura que considera as características, os interesses e os direitos de cada um.

¹ PPGEEs- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, CEP: 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil, amandardesouza@hotmail.com. (Eixo: Educação Especial).

² Departamento de Psicologia Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, CEP: 13565-905, São Carlos, São Paulo, Brasil, rose.rangni@uol.com.br. (Eixo: Educação Especial).

Ainda nesse contexto, Freitas e Stobäus (2011) assinalam que a inclusão é um termo que expressa compromisso com a educação de cada pessoa, elevando ao máximo seu potencial, de maneira apropriada. Implica oferecer serviços de suporte e permitir que o aluno se beneficie com o fato de estar na sala de aula regular. Os citados autores reafirmam, ainda, que para um sistema educacional inclusivo bem-sucedido é preciso contar com o envolvimento de toda a comunidade escolar ao receber os alunos de programas especiais no processo de transição. Isso exige uma reestruturação da escola, que deve ampliar as oportunidades de participação de todos de forma a responder às necessidades educacionais de seus alunos.

No que se refere à superação para uma realidade inclusiva, Mittler (2003, p. 35) explicita que a inclusão é uma superação de barreiras, na qual:

A tendência ainda é pensar em ‘política de inclusão’ ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais ‘especiais’. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão ‘incluídos’, uma vez que fazem parte daquele contexto.

Assim, para Freitas e Stobäus (2011), essa superação de barreiras, que acontece lentamente nas escolas, pode ao invés incluir excluir os alunos por falta de adequações físicas, pedagógicas e psicológicas, tanto pelos profissionais que ali atuam, os quais, muitas vezes, mantêm a ideia de que o ‘diferente’ deve ser tratado diferente, quanto pela comunidade que, em algumas situações, ainda segregam essas pessoas.

Nessa perspectiva, para Machado e Vernick (2013), a inclusão em educação contrapõe-se à homogeneização padronizada de alunos e visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e desvalorização atribuídas aos alunos, seja em função de sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Isso inclui o reconhecimento da diversidade humana; em específico aos que se destacam por suas capacidades – aqueles com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Nesse viés, a PNEE (BRASIL, 2008) pontua:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação**. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.15) (grifo nosso)

A PNEE (2008) define com clareza os alunos com AH/SD como alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da Educação, e o

Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) determina as formas de oferta desse atendimento e a responsabilidade técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC) na sua ampliação, ainda definindo o repasse de verba em caso de dupla matrícula para os alunos atendidos por essa modalidade de educação.

As orientações dessa Política explicitam, ainda, que o aluno com AH/SD têm direito ao Atendimento Educacional Especializado para a suplementação dos conteúdos aprendidos na sala de aula.

Sobre o AEE é importante ressaltar que desde a Educação Infantil à Educação Superior, em escolas públicas ou privadas, desse modo, os estudantes com AH/SD devem receber tal tipo de atendimento, em sala de recursos multifuncionais ou em outros espaços, sem qualquer cobrança financeira, assim como também podem ser acelerados, mediante avaliação da escola, quando também apresentarem maturidade emocional e social para isso.

Como pode ser visto nos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2008, 2011), os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) e fazem parte de um rol que necessitam de uma reorganização do ensino, considerando suas especificidades, para que sua escolarização seja adequada e promova seu desenvolvimento de forma plena.

Para que o atendimento especializado ocorra, algumas iniciativas oficiais foram implementadas pelo MEC como os Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2005, ou seja, um Núcleo em cada estado da Federação. Os NAAH/S objetivam a formação de professores, a orientação às famílias e ao atendimento aos alunos com AH/SD. Esses NAAH/S são de responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados.

Sendo assim, este trabalho se propõe a fazer uma breve análise dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2008) voltada à temática das altas habilidades/superdotação.

Método

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002), as pesquisas bibliográficas se desenvolvem a partir de materiais já elaborados, como os livros, jornais e artigos científicos. O mesmo autor assinala que o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas, cabe considerar que enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e diversas.

Resultados e discussões

Os objetivos assegurados pela PNEE (BRASIL, 2008) serão explicitados sob a luz das altas habilidades/superdotação.

Acesso ao ensino regular e transversalidade do ensino

O primeiro objetivo da política diz: “(...) orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 14).

Para pensar o que seria garantir o acesso, participação, aprendizagem e continuidade de estudos do aluno com altas habilidades/superdotação, pergunta-se, primeiramente, onde está e sempre esteve o aluno com altas habilidades em relação à escola?

A PNEE assinala uma nova abordagem para o público alvo da educação especial, principalmente quando estipula diretrizes mais abrangentes para que a inclusão de fato ocorra. Nota-se, que nessa Política, há mais abrangência ao definir o público alvo da Educação Especial AH/SD e detentor do direito de AEE.

A mencionada orientação legal aponta seus objetivos na inclusão e garantia de permanência destes alunos até os mais elevados níveis de ensino. Vale destacar, nesse entendimento, que aluno com AH/SD, diferente dos outros PAEE, sempre esteve presente na sala de aula comum, sendo observável que para este alunado não houve, de fato, uma

“inclusão”; quando vista no âmbito físico, quando tira-se de um lugar e coloca-se em outro. O sujeito com AH/SD durante toda a história da escolarização sempre esteve ali (na escola), somente estavam e estão, como pontua Pérez (2004), como “fantasminhas”.

Um ponto que favorece para que estes alunos continuem “fantasminhas”, ou seja, invisíveis no sistema de ensino, são os mitos, os preconceitos ou mesmo o desconhecimento em torno da temática das AH/SD. O fato é que atualmente no Brasil há poucas ações para o a identificação e atendimento desses estudantes, apesar da volumosa garantia legal que os respalda.

De acordo com Pérez e Freitas (2011), a invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com AH/SD.

Contradizendo todos os dados de pesquisa, a representação cultural deturpada leva a pensar que o aluno com AH/SD é uma pessoa rara, que não precisa de nada, que se autoeduca, que somente existe em classes privilegiadas, que só pode ser o aluno nota 10 na sala de aula e, principalmente, que não é um aluno com necessidades educacionais especiais, pois este termo é equivocadamente reservado aos alunos com deficiência. (PÉREZ, FREITAS, 2011, p.1)

De acordo com a literatura específica da área (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA, 2005; GAMA, 2006) os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com AH/SD têm sido: testes psicométricos; escalas de características; avaliação do desempenho; questionários; observação direta do comportamento; entrevista com a família e professores, entre outros.

Estudiosos acima mencionados sugerem que uma combinação desses instrumentos poderá assegurar um maior número de alunos identificadas ainda em idade pré-escolar. Alertam, também, que os equívocos na identificação e no diagnóstico podem causar prejuízo os alunos, promovendo o processo inverso à inclusão escolar.

A transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior é respaldada na LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Em seu artigo 59º a LDB traz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (...). (BRASIL, 1996, p.21)

Como pode ser visto nos documentos oficiais, os alunos com AH/SD devem ter acesso ao AEE desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Porém, como assinala Pérez e Freitas (2011), para que a PNEE (2008) possa concretizar seus anseios de promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, entre outras, o atendimento educacional especializado e a formação de professores e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar, tem que haver uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas a todos os níveis de ensino.

AEE- Atendimento Educacional Especializado e formação de professores para o AEE

A PNEE (2008) coloca de maneira bem clara a oferta de Atendimento Educacional Especializado para todo o PAEE, estando incluso o aluno AH/SD. De acordo com a política deve-se ter “(...) oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.” (BRASIL, 2008, p. 14).

Segundo Delpretto (2010), os objetivos dos serviços do AEE são: maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de desenvolvimento individual; expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologias, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; promover a participação do aluno com atividades voltadas para a prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como por exemplo, artes, esporte, ciências.

Mas para que isso ocorra, é necessária a sensibilização sobre a temática. Neste encaminhamento, Fleith (2007) explicita que a maioria dos cursos de formação continuada voltados para a inclusão dos alunos com AH/SD vem mostrando que eles também

apresentam necessidades educacionais especiais e, por esse motivo, necessitam do AEE adequado nas escolas comuns.

Para tanto, recomenda-se às escolas o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior, a fim de não somente apoiar em estudos e pesquisas para apoio à identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, como também, encaminhá-los para que possam ter contato com a pesquisa científica, a qual estimula a investigação e a transformação, visando a uma sociedade inclusiva (FLEITH, 2007).

De acordo com Cupertino (2008, p. 46):

Existem várias modalidades de atendimento e cada alternativa atende a diferentes necessidades. Mais uma vez, não existe um modelo ideal, e podemos considerar que **o método adequado é um conjunto de combinações entre as alternativas de atendimento possíveis** (grifo nosso).

A citada autora, ainda complementa que os principais métodos utilizados são apresentados sob uma nomenclatura geral – agrupamentos, aceleração e enriquecimento. Essa nomenclatura, no entanto, esconde as sutilezas que precisam ser consideradas a cada implantação. Qualquer modalidade de atendimento a potenciais diferenciados denuncia e explicita a necessidade de flexibilização das estratégias educativas, de forma que atenda à diversidade apresentada em qualquer grupo humano.

Quanto ao atendimento, devido às diferentes etapas e em virtude dos interesses e habilidades dos alunos com AH/SD, os objetivos dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem ser, de acordo com Delpretto (2012, p. 23):

Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de desenvolvimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologias, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno com atividades voltadas para a prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outros.

Participação da família e da comunidade

A PNEE (BRASIL, 2008, p. 14) assinala em um dos objetivos “(...) participação da família e da comunidade”. Um ponto que merece atenção é o apoio à família. São os pais que devem ser o pilar que sustenta os filhos e é da família que se espera receber suporte afetivo e educacional que será a base a vida dos filhos (DELOU, 2007). Desta forma, é imprescindível o apoio e participação da família nas atividades dos filhos. A família também é um elemento importante na identificação de AH/SD, uma vez que os pais ao conhecer as particularidades dos filhos, podem auxiliá-lo e estimulá-lo no desenvolvimento de suas habilidades.

São os pais das crianças AH/SD que melhor conhecem os seus filhos e podem orientar o profissional do AEE como é essa criança. Na visão de Moreno, Costa, Galvéz (1997, p.47) os pais são peças importantes na identificação de alunos AH/SD, pois, podem relatar dados importantes como por exemplo: a) desenvolvimento evolutivo da criança, b) seu ritmo de crescimento, c) primeiras aprendizagens, d) idade em que começou a falar, e) atividades preferidas, f) situações nas quais se encontra mais cômodo e divertido e g) relação com os outros membros da família.

A participação da comunidade tem papel também fundamental para a inclusão e encaminhamento dos alunos AH/SD. O Centro de Desenvolvimento para Potencial e Talento (CEDET) é um exemplo de como a comunidade pode ajudar no desenvolvimento do AH/SD com busca de parcerias e envolvimento com a comunidade. A ASPAT³- Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento do CEDET configura-se como elo que liga o Centro à comunidade, por intermédio do apoio de pais, entusiastas e voluntários. Eles auxiliam no processo de enriquecimento dos alunos atendidos. O CEDET é mantido quase que integralmente pela Prefeitura Municipal de Lavras e com apoio do Sistema Estadual. A ASPAT provê complementação e suplementação de material didático e ilustrativo, quadro de voluntários e eventos ocasionais.

Acessibilidade

Outro ponto que nos traz a política é: “(...) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação” (BRASIL, 2008, p. 14). Diferente dos outros PAEEs que necessitam em sua maioria de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação. Os alunos com AH/SD não necessitam deste tipo de acessibilidade, pois a maioria tem a parte física e cognitiva preservada. A não ser, que um aluno com deficiência física apresente AH/SD– dupla excepcionalidade-. Alunos com AH/SD necessitam de adaptações, não necessariamente estruturais, mas adaptações curriculares, para que sua escolarização ocorra de forma plena.

Articulação na implementação de políticas públicas

Por fim, a PNEE coloca “(...) e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p. 14). Que denota a articulação entre os mais diversos setores para as ações voltadas aos alunos; público alvo da educação especial.

Neste viés, Nascimento (2010) menciona que a incorporação da intersetorialidade nas políticas públicas trouxe a articulação de saberes técnicos, já que os especialistas em determinada área passaram a integrar agendas coletivas e compartilhar objetivos comuns. Portanto, a intersetorialidade pode trazer ganhos para a população, para a organização logística das ações definidas, bem como para a organização das políticas públicas centradas em determinados territórios. Ao mesmo tempo, abrem-se novos problemas e desafios relacionados à superação da fragmentação e à articulação das políticas públicas, sobretudo se considerarmos a cultura clientelista e localista que ainda vigora na administração pública.

Considerações finais

O processo de inclusão escolar proposto pela PNEE (2008) torna-se bem mais complexo quando olhado detalhadamente, objetivo por objetivo. Principalmente quando o foco está em público específico como os alunos com AH/SD que exigem abordagens de atendimento diferentes dos outros PAEEs.

Para a área de AH/SD, muitos dos objetivos colocados pela PNEE (2008) estão distantes. Apesar do aluno sempre estar “presente” na sala de aula, ele ainda se apresenta invisível; visto não ter suas potencialidades reconhecidas. O AEE, também, torna-se uma lacuna quando focado no AH/SD, pois apesar dos ditames legais, o direito, entretanto, as ações são ínfimas.

Apesar de haver ações como o CEDET (por exemplo) em que há interação família-escola-comunidade, sabe-se que são casos isolados e não uma realidade em todos os contextos.

Portanto, apesar dos avanços trazidos pela PNEE deve-se pensar se de fato as necessidades dos alunos AH/SD estão sendo vistas e encaminhadas e se todos os objetivos propostos pela política estão sendo implementados.

Referências

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Decreto 7611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 15 jul. 2015.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>> Acesso em: 03 jul. 2015.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. de S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELPRETTO, B. M. L. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015. FREITAS, S. N.; STOBÁUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, 2011.

GAMA, M. C. S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. **Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente,** SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fonte de información em la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ. M. D. P. (org)

Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Málaga: Aljibe, 1997.

NASCIMENTO, S. **Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas.**

Revista: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: Problema ou solução?** Curitiba: Ibepex, 2005.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: Uma análise das últimas décadas. **Anais da 32ª reunião da ANPED,** 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf> Acesso em: 20 jul. 2015

O ensino superior inclusivo das universidades públicas brasileiras segundo as produções científicas

Ana Lidia Penteadó URBAN¹
Luci Pastor MANZOLI²
Roberto Antonio ALVES³

Os movimentos sociais e políticos impulsionaram os paradigmas inclusivistas que vieram assegurar o direito à educação a todos no sistema regular de ensino. Dentre eles a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1996) e a Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros que asseguram o direito de acessibilidade às pessoas com deficiência desde a educação infantil até o ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) havia estabelecido que a educação é direito de todos, em seu parágrafo I no artigo 206º, previu que o ensino será ministrado com igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

No ano de 1994, foi realizada na Espanha em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, resultando na Declaração de Salamanca que influenciou o Brasil, sendo este signatário na definição de metas e colaborou para o aprofundamento nos debates sobre a educação inclusiva.

As principais diretrizes da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais contidas nesta Declaração (BRASIL, 1994) são que

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (BRASIL, 1994, p. 1).

¹ Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Educação – FCLAR, CEP: 14800-901, Araraquara – SP, Brasil, analidiapurb@gmail.com

² Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Educação – FCLAR, CEP: 14800-901, Araraquara – SP, Brasil, ozilu@fclar.unesp.br

³ Mestrando no Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Educação – FCLAR, CEP: 14800-901, Araraquara – SP, Brasil, roberto_alwes@hotmail.com

A LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe um capítulo exclusivo sobre educação especial. No Capítulo V, no artigo 58º, a educação especial é definida como a modalidade de educação escolar, oferecida para educandos com necessidades especiais. O parágrafo 1º deste artigo estabelece que haja, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996),

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, dentre as ações programáticas para o ensino superior, destaca-se a de nº 18: “*Desenvolver políticas de estratégia de ações afirmativas nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência*” (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dispõe sobre ações no ensino superior:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2008, p. 17).

Com todo esse aparato legal, do acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, tem sido questionado se estes alunos estão no ensino superior, o Censo do Ensino Superior aponta que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando um crescimento de 358%. Desse total de alunos com deficiência, matriculados no Ensino Superior em 2011, 72% pertenciam às Instituições privadas da Educação Superior (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, surge a necessidade de se avaliar como os alunos estão inseridos nesse ensino, e como estão sendo realizadas as adequações, acessibilidades, dentre outros fatores importantes para o aprendizado e o atendimento de suas necessidades.

Objetivo

Este Trabalho teve por objetivo realizar um estudo de teses e dissertações que abordam a temática da inclusão no ensino superior, que foram defendidas nas universidades públicas do Brasil, procurando trazer à tona o que dizem esses estudos a respeito da temática abordada.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos para a coleta de dados constituíram-se na busca de teses e dissertações, inicialmente no banco de teses do Portal da Capes utilizando os seguintes descritores: educação especial, inclusão, pessoa com deficiência e ensino superior, e posteriormente as publicações na íntegra nas bibliotecas digitais dos programas de pós-graduação das universidades públicas do Brasil.

Resultados e discussão

Os resultados mostraram que foram encontrados ao todo 30 produções, dentre elas 13 dissertações e 17 teses. Esses dados foram colocados em forma de gráfico, mostrando o numero de publicações por ano, no período de 2008, período em que começam a surgir estes estudos, até agosto de 2014 conforme ilustra o Gráfico1.

Esses trabalhos estão distribuídos nas seguintes áreas do conhecimento: um na de Ciência da Informação, dois na psicologia, dois em Planejamento e Políticas Publicas, três na área de educação especial e vinte e dois na Educação.

Esses dados foram organizados em gráficos, visando oferecer uma maior visualização dos resultados, conforme apontados nos gráficos abaixo.

Gráfico 1 – Numero de publicações por ano

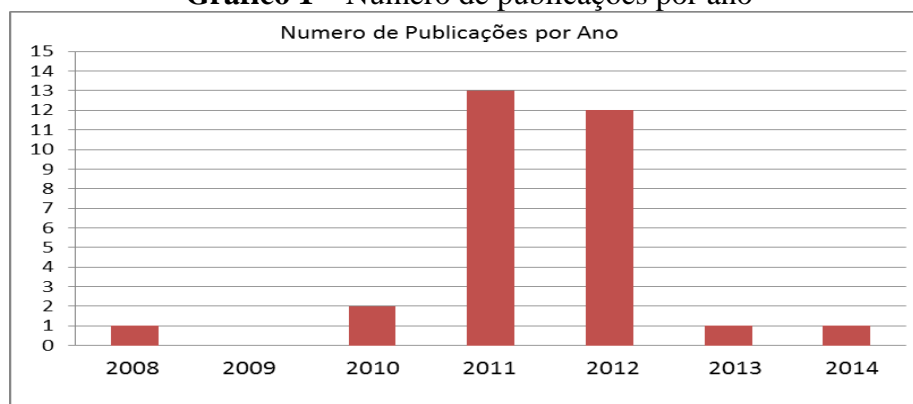
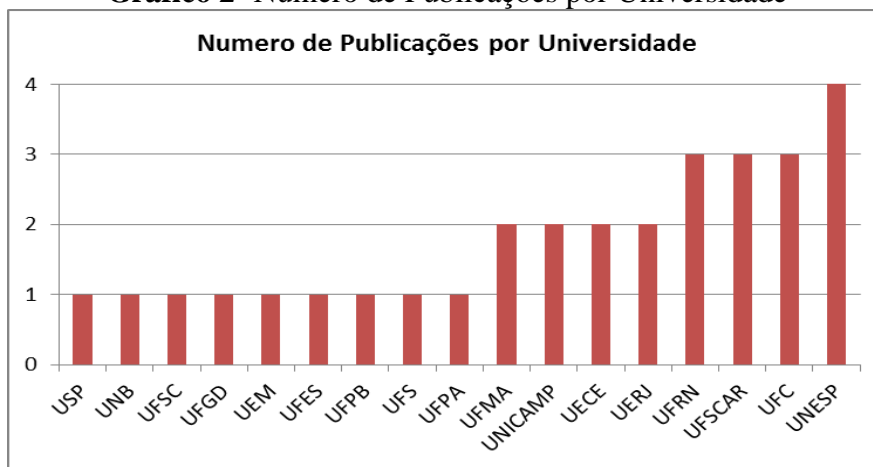


Gráfico 2- Numero de Publicações por Universidade



Nota-se que os estudos datam a partir de 2008, mostrando que este é um tema recente, observando-se que é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, LDB 9394/96 que começa-se a discutir a inclusão da pessoa com deficiência em todas as modalidades de ensino.

Ao analisar essas produções verificamos várias temáticas abordadas:

- A visão dos alunos da universidade em relação aos colegas com deficiência e a percepção a respeito do processo de inclusão. Os resultados mostraram a importância da relação social com o outro, como parte do sucesso acadêmico.

- A percepção de professores em relação ao aluno com deficiência e quais são as atitudes perante a este aluno. Os resultados mostraram que estes são a favor da inclusão, mas que muitas vezes não sabem como agir frente à esses alunos, e que na medida do possível fazem as adaptações necessárias para a plena participação em sala de aula.
- A Percepção do próprio aluno com deficiência no ensino superior. Segundo os resultados as principais barreiras são as de didática e metodologia, pois muitos professores não fazem as adaptações necessárias para atenderem suas necessidades. Outros se referem a recursos como interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mostrando que são bem aceitos por professores e colegas.

Considerações finais

O trabalho mostrou que ainda é insipiente o numero de estudos a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e denotou que um dos pontos positivos é que esses são bem aceitos, pela demais comunidade acadêmica. Um dos negativos é a questões de acesso físico, mas já acontecem discussões e mudanças sobre a acessibilidade arquitetônica. Porém a questão mais emergente é o acesso ao conteúdo, pois faltam recursos pedagógicos, comunicação, didáticas e práticas adequadas que contemplem as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência no ensino superior.

Torna-se necessário que as instituições de ensino superior reflitam sobre as condições de acessibilidade para atender o aluno com deficiência e como poderão contribuir para oferecer as boas condições de acessibilidade, para que tenham uma formação acadêmica de qualidade, conforme proposto pelas políticas publicas de inclusão.

Referências

BRASIL . **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Deporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria da educação Especial - SEESP, 1994.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 28/07/2014.

BRASIL, **Portaria no. 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 28/07/2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília. 2008. Disponível em: < http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 01/08/2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria da educação Especial - SEESP, 1994.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 28/07/2014.

Os serviços de educação especial em tempos de inclusão: análise das parcerias entre as instituições especializadas e as escolas comuns

Andressa LOPES¹
Cristina Cinto Araujo PEDROSO²

Este trabalho tem como tema central a escolarização dos alunos com deficiência e, especificamente, a organização da instituição especializada na perspectiva da educação inclusiva.

Como consequência do movimento de educação inclusiva cresce no Brasil o número de alunos público alvo da educação especial³ nas escolas comuns de educação básica. Esse cenário aponta para a urgência e relevância de estudos que se proponham a compreender como as instituições especializadas estão organizando o atendimento dos alunos público alvo da educação especial⁴ na perspectiva da educação inclusiva.

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo geral compreender como a instituição especializada está organizando o atendimento na perspectiva da educação inclusiva, aos alunos com deficiência intelectual⁵, inseridos na escola regular de educação básica. De maneira mais específica, o estudo objetivou compreender como tem ocorrido a relação entre a instituição especializada e a escola comum, na organização do apoio aos alunos com deficiência intelectual.

Entende-se por educação inclusiva

¹ Universidade de São Paulo. Curso de Pedagogia.

² Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Educação, informação e comunicação.

³ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

⁴ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) os alunos público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

⁵ Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (SHOGREN et al, 2010, p. 6). De acordo com Almeida (2012) a deficiência intelectual não pode ser determinada apenas por testes de QI (Quociente de Inteligência), mesmo considerando que esse teste é uma ferramenta importante para medir o funcionamento intelectual. Outros testes devem ser utilizados para determinar as limitações no comportamento adaptativo, as quais incluem, segundo Shogren et al (2010), três tipos de habilidades: habilidades conceituais (linguagem e alfabetização; dinheiro, tempo e conceito de número, e autodireção; habilidades sociais (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade/cautela, resolução de problemas sociais, e a capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser vítima); habilidades práticas (atividades da vida diária - higiene pessoal, qualificação profissional, saúde, viagens/transporte, horários/rotina, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone).

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 39-40)

Para Prieto (2006), o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Desse modo, ao invés de “aproximar” o aluno com necessidades educacionais especiais dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia escolar e social.

De acordo com Magalhães e Cardoso (2011) na inclusão a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve de ajustar à escola, pois o problema não está centrado na pessoa que tem deficiência, mas nas condições de ensino-aprendizagem possibilitadas pela escola. Consequentemente, “a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22). Nessa perspectiva a educação é entendida como um direito do aluno, logo, cabe à escola se reorganizar e, sobretudo, valorizar as diferenças.

O movimento de educação inclusiva vem impulsionando a reorganização dos serviços de educação especial⁶ que gradativamente deixam de realizar o atendimento exclusivo⁷ do aluno e se configuram em um serviço de apoio à escolarização. Esse é o caso, por exemplo, da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada no Brasil em 1954, no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de instituição filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos. Essa criação ocorreu com o “apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bernis, membros da ‘National Association for Retarded Children’ – NARC, organização fundada em 1950 nos Estados Unidos” (MAZZOTTA, 1994, p. 81 apud D’ANTINO, 1998, p. 39).

No que concerne à intervenção da instituição no contexto social e na luta pelos direitos dos deficientes, as APAEs foram conquistando espaço na política de atendimento no país, e o aumento significativo de instituições desse tipo contribuiu para a conquista dos direitos legais, uma vez que passaram a exercer o papel de instigadoras do Estado (idem, p. 41). Além disso, desempenhou um importante papel no que concerne ao atendimento do deficiente, constituindo-se como uma associação de ajuda mútua para resolver os problemas comuns de famílias, e incorporando, nas últimas décadas, uma perspectiva

⁶De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar e pode ser entendida como uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2001, p. 6)

⁷Exclusivo aqui é utilizado com sentido de único atendimento frequentado pelo aluno com deficiência intelectual.

política que visa à inclusão social dos deficientes na sociedade, o que inclui a escola e o mundo do trabalho. Nesse contexto, a APAE vem, ao longo da sua história, participando ativamente na elaboração de políticas públicas no âmbito da educação do deficiente e da formação de profissionais, promovendo atendimento de deficientes no âmbito educacional e da saúde por meio de instituições distribuídas pelo país, e, contribuindo, dessa maneira, para a conquista dos direitos legais da pessoa com deficiência, como discutido anteriormente.

Apesar desse importante papel desempenhado pela instituição, Bueno (1973 apud FERREIRA, 1994), considera que essas organizações contribuíram “para que a deficiência permanecesse ao âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos da cidadania” (p. 32).

Nessa mesma perspectiva, valores marcados por um caráter ambivalente e ambíguo, como fraternidade, solidariedade, benemerência, paternalismo e assistencialismo, perpassam a instituição, gerando um estilo institucional próprio e que parece resistir ao tempo. (D’ANTINO, 1998). Nesse sentido, apesar das características anteriormente relatadas, ao longo dos anos as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva estão indicando às instituições especializadas uma nova forma de organização, o que pressupõe o desenvolvimento de um trabalho de apoio às escolas regulares em relação à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Cabe destacar que, especificamente em relação às APAEs, tais políticas estão provocando a evolução do atendimento realizado por essa instituição de uma perspectiva assistencial para uma perspectiva mais educacional de apoio às escolas regulares.

Diante dessa realidade o presente estudo se orienta pela seguinte questão: Como a instituição especializada tem organizado o apoio às escolas regulares no atendimento do aluno com deficiência intelectual?

Percurso metodológico

A pesquisa foi desenvolvida em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de uma cidade de porte médio do interior paulista. Participou do estudo a coordenadora pedagógica da referida instituição.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, utilizando-se como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

A pesquisa qualitativa em educação, segundo Bogdan e Bicklen (1994), constitui-se por ter um ambiente natural como sua fonte direta de dados, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, dá-se relevância aos significados construídos pelas pessoas sobre os fatos e análise dos dados e tende-se a seguir um processo indutivo.

A entrevista semiestruturada é um dos principais caminhos para se realizar a coleta de dados no âmbito da pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2006). A entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146). Sendo assim, o informante, expressando espontaneamente suas ideias e experiências, dentro do foco principal apontado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para obtenção dos dados foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo questões referentes aos diversos aspectos do trabalho da instituição. O roteiro contemplou as seguintes questões: Você poderia explicar como é o funcionamento da instituição na atualidade?; As políticas públicas na área da educação, na perspectiva da educação inclusiva, têm provocado mudanças na forma de organização da APAE? Se sim, você poderia explicar as principais mudanças?; Qual é o público alvo da instituição?; Há critérios para matrícula dos alunos da instituição? Se sim, quais?; Quantos alunos são atendidos pela instituição? Desses, quantos frequentam a escola comum e, portanto, frequentam a APAE apenas no contraturno? Que tipo de escola de educação básica os alunos frequentam, estadual, municipal ou privada?; Conte um pouco como tem sido a parceria entre a APAE e as escolas comuns de educação básica.; Há alguma articulação entre o trabalho desenvolvido pela APAE e o das escolas comuns, do ponto de vista do currículo?; Há algum tipo de trabalho conjunto entre a APAE e as escolas do ponto de vista do planejamento do trabalho pedagógico? Se sim, explique. Completando, há uma sistemática de encontros periódicos entre os profissionais da APAE e da escola para planejamento e acompanhamento do trabalho?; Conte um pouco sobre o perfil dos profissionais que hoje atuam na instituição; Conte um pouco como tem sido a relação dos gestores (direção e coordenação) com a formação continuada dos profissionais da APAE; Como tem sido a formação dos profissionais da APAE na área da Educação Especial?; Conte um pouco como tem sido a participação das famílias na gestão da instituição, nos âmbitos administrativo e pedagógico; Como tem sido os repasses dos recursos financeiros públicos para a instituição? Eles têm sido suficientes para manter o trabalho? Se não, como a instituição tem mantido suas atividades?

A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Os dados obtidos com a entrevista foram lidos e relidos e deles extraídos os principais aspectos tendo em vista os objetivos da pesquisa. Da primeira leitura dos dados identificou-se cinco eixos de análise, a saber: 1) **A organização e o funcionamento da APAE;** 2) **Os alunos que frequentam a instituição;** 3) **O apoio da instituição às escolas comuns;** 4) O perfil e a formação dos profissionais da instituição; 5) A relação da instituição com as famílias; 6) Os recursos financeiros.

Análise e discussão dos dados

A análise e a discussão dos dados serão apresentadas em função dos cinco eixos de análise apresentados acima.

A organização e o funcionamento da APAE

A instituição contempla dois tipos de atendimento, um deles oferecido aos alunos no contra-turno da escola regular, no qual são atendidos 70 alunos e outro exclusivo (o qual se constitui de alunos que já frequentaram a escola regular e por algum motivo não conseguiram permanecer nela), com 170 alunos. De acordo com a entrevistada o atendimento exclusivo é organizado a partir de um convênio com a Secretaria Estadual de

Educação. Nele cada aluno é atendido segundo um plano de ensino individualizado, elaborado pelo professor e a equipe técnica.

Outro aspecto da organização detectado com a entrevista foi a ênfase dada pela instituição à realização de atendimentos na área da saúde, em detrimento dos de cunho educacional e de desenvolvimento do currículo escolar. Esse enfoque reforça o que foi salientado por Ferreira (1994), ou seja, de que “nas instituições especializadas, a área e a visão dominantes estão com a medicina, sendo que, nem sempre os professores, ou mesmos pedagogos responsáveis, pertencem à equipe” (p. 64). Esse dado mostra que permanece na instituição especializada investigada, na atualidade, a visão médica e assistencialista que marcaram o contexto da sua criação.

Em relação ao impacto das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva na organização da instituição a entrevistada relatou que atualmente ela (a instituição) recebe uma demanda grande de alunos que a procuram e que estão matriculados na escola. Isso evidencia que a escola regular não está conseguindo suprir o apoio aos alunos, fazendo com que eles busquem apoio das instituições especializadas, ou seja

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. (GLAT et al., 2003 apud GLAT; BLANCO, 2009, p. 24).

Em suma, por meio do relato da entrevistada foi possível perceber que embora ela reconheça avanços das políticas atuais na perspectiva da educação inclusiva o trabalho da instituição ainda não se reorganizou no sentido de priorizar o apoio à escolarização dos alunos com deficiência. Percebeu-se também que a instituição ainda assume o papel de acolher os alunos excluídos do sistema regular de ensino.

Os alunos que frequentam a instituição

Em relação ao público alvo da instituição, é válido destacar que todos os alunos que a frequentam têm deficiência intelectual e que dentre esses alguns apresentam alguma outra deficiência associada, se configurando, portanto, em casos de deficiência múltipla. Segundo relatos da entrevistada, toda criança cuja mãe vai à instituição fazer a matrícula já vem encaminhada pelo Hospital das Clínicas ou pela própria escola na qual o aluno encontra-se inserido. No processo de triagem se o aluno tiver de 14 a 16 anos a instituição busca encaminhá-los para a escola. Nesse processo a escola realiza contato com a Diretoria de Ensino para identificar a escola mais próxima à residência do aluno com intuito de viabilizar às famílias a locomoção. Além disso, é pertinente ressaltar que segundo a entrevistada os alunos que chegam na instituição para o atendimento exclusivo são, normalmente, encaminhados pela Diretoria de Ensino. Nesse caso, passam por uma avaliação (testes da área da psicologia) visando confirmar se eles necessitam de apoio precisam de apoio pervasivo (permanente), correspondendo ao público-alvo atendido pela instituição.

Outro dado interessante diz respeito à questão da demanda advinda da Diretoria de Ensino do Estado e da Secretaria de Assistência, pois segundo a entrevistada são alunos que evadiram da escola e que estão em alta vulnerabilidade dentro do município e por isso são encaminhados por essas instâncias. Ou seja, conforme discutido no eixo de análise anterior, o aluno chega à instituição após uma experiência de fracasso na escola regular ou de uma experiência anterior na própria instituição o que aponta os problemas da instituição tanto para promover a escolarização do aluno como para apoiá-lo na escola comum.

O apoio da instituição às escolas comuns

Em relação às parcerias estabelecidas com a instituição, a entrevistada esclarece que apenas o município tem convênio estabelecido com a APAE. Além disso, explicou-nos o porquê de a rede estadual não ter convênio estabelecido com a instituição, pois as escolas estaduais organizam-se de outra forma, ou seja, no Estado os alunos são atendidos nas próprias escolas nas denominadas salas de recursos, que contam com profissionais formados para os diferentes tipos de deficiência.

Dessa maneira para o atendimento realizado no contra-turno é estabelecido um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto no qual os alunos frequentam a rede regular e vão para a instituição no período contrário. Esse modelo corresponde ao que foi recomendado pela Declaração de Salamanca, ou seja, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (UNESCO, 1994, p. 1), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

e pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), que define que

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

No entanto, segundo JANUZZI (1991 apud FERREIRA, 1994)

deve-se ter claro que a legislação é um horizonte a ser atingido, mesmo porque em nosso contexto o aspecto legal tem sido, através dos tempos, considerado sempre em hipótese de trabalho e não cumpre, como nos ditos países desenvolvidos, a legalização das conquistas já vivenciadas (p. 40).

Além disso, é importante considerar que a garantia do atendimento no contra-turno não basta, é uma condição necessária, mas não é suficiente para garantir o direito dos alunos com deficiência à educação. É necessário garantir, sobretudo, a qualidade dos processos escolares o que pressupõe acesso, mas, principalmente, o aproveitamento acadêmico.

Nesse sentido, no tocante à articulação entre o trabalho realizado pela instituição e pela escola regular, é válido destacar que as turmas da instituição são constituídas por 6 alunos cada, que são atendidos em dois dias da semana (segunda-feira e quarta-feira ou terça-feira e quinta-feira) – lembrando que esses grupos são constituídos por alunos com deficiência intelectual. Sobre essa periodicidade, podemos refletir sobre como esse atendimento pode estar se dando de forma insuficiente e pouco sistemática. O professor responsável por essas turmas na instituição às vezes frequenta a escola para conversar com o professor, entretanto, isso ocorre principalmente quando há queixas da escola sobre o comportamento do aluno. Sobre isso cabe questionar: E o currículo? Não há um apoio no que concerne aos conteúdos desenvolvidos na rede regular? Como trabalhar com a antecipação ou até mesmo reforçar os conteúdos trabalhados sendo que os 6 alunos advêm de escolas diferentes e cada um possui um tipo de deficiência? Como atender às especificidades de cada um? O que é trabalhado em apenas dois dias?

Essas inquietações só reforçam o quanto esse atendimento realizado no contra-turno precisa ser aprimorado no sentido de priorizar o desenvolvimento do currículo escolar e assim corresponder o que está posto na legislação brasileira, conforme definido pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011)

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (p. 1).

e pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (p. 10).

Reforçando ainda mais a fragilidade e o distanciamento do trabalho realizado pela instituição e pela escola regular, a entrevistada nos esclareceu que nas escolas municipais de ensino fundamental os alunos têm um atendimento educacional especializado (AEE) na própria instituição no contra-turno, e que só são inseridos na instituição investigada (APAE) alunos que necessitam de atendimento na área da saúde, tais como: fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional etc. E a questão educacional, mais uma vez é secundarizada? Segundo as políticas atuais de educação especial, é dessa maneira que a instituição deve organizar seu trabalho?

Glat e Nogueira (2002 apud GLAT; BLANCO, 2009) consideram essa situação como sendo uma “dicotomia entre ensino ‘especial’ e ‘regular’”; reflexo da formação clássica do professor que privilegia uma concepção estática do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, consideram ainda que

[...] esta visão dicotômica atua como elemento que reforça o mito – ainda muito impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os ‘normais’ e os ‘especiais’, e conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores ‘regulares’ e os professores ‘especializados. (p. 31).

O perfil e a formação dos profissionais da instituição

Segundo o relato do entrevistada os professores que atuam na instituição possuem formação em Pedagogia e que encontros de formação continuada não são realizados, pois isso não está previsto na jornada de trabalho e não há recurso financeiro para remunerar os professores para participarem dessa atividade que deve ocorrer fora do horário das aulas. Nesse sentido, entendemos que a ausência da formação continuada acaba por impedir a garantia de um tempo (dentro da jornada de trabalho e remunerado) para que os professores e demais profissionais da instituição pudessem refletir conjuntamente sobre as práticas e planejar intervenções pedagógicas visando o desenvolvimento do currículo escolar.

Na perspectiva da educação inclusiva, é urgente substituir o modelo de formação continuada genérica a qual apresenta soluções para tudo por um modelo que se aproxime das situações problemáticas em seus contextos reais, ou seja, da prática das instituições educacionais, tal como propõe Imbernón:

Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pôde por em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (2010, p. 55).

Desse modo, cabe considerar o quanto que a falta de uma política de formação continuada na instituição impede a constituição de uma cultura de reflexão conjunta acerca das práticas pedagógicas, da aprendizagem dos alunos e do currículo escolar. Paradoxalmente, quando questionada se a instituição promove reuniões pedagógicas com os profissionais que dela fazem parte, a mesma afirmou que adota essa prática, porém, para que isso seja possível é necessário dispensar os alunos da aula. Tal situação evidencia a ausência de uma política que garanta esse tempo de formação aos profissionais sem que eles precisem abdicar de um dia letivo para realizar essas reuniões, prejudicando os alunos. Nesse sentido, chamou-nos a atenção a periodicidade dessas reuniões: são realizadas de 3 em 3 meses, o que é demasiadamente preocupante haja vista que muitas questões vivenciadas pelos professores necessitam de uma discussão imediata para que se defina encaminhamentos que possam contribuir com a superação de conflitos e ou dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho.

Nesse contexto, mostra-se como urgente o debate sobre a importância de uma cultura de planejamento conjunto, no qual se compreenda que

o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. (...) O caráter participativo, articulador, mobilizador de toda a comunidade escolar é outro princípio necessário à prática do planejamento. Este ato apresenta-se como um processo coletivo de “construção de ideias e práticas. (ibid, p. 56). O registro das formulações decorrentes desse compartilhamento de intenções e ações, sob a forma de planos e ou projetos, assegura, não só a memória, como também a

possibilidade de socializar o trabalho realizado. Nesse sentido, a formalização apresenta-se mais como um princípio inerente à organização do trabalho escolar. (FARIAS; et all, 2009, p. 106-108).

Diante da discussão apresentada, é possível concluir que a ausência de políticas de formação e de valorização da prática docente acaba impedindo o desenvolvimento profissional dos professores da instituição investigada o que possivelmente tem impacto na qualidade dos processos escolares vivenciados pelos alunos.

A relação da instituição com as famílias

Nesse estudo nos interessou também conhecer sobre a relação das famílias com a instituição. Em relação a esse aspecto, a entrevistada mencionou que uma parte dos pais participa, mas que ainda há uma parte que não se envolve com o trabalho da instituição apesar dos esforços da instituição para que isso ocorra. Além disso, apesar de reconhecer que a participação ainda é incipiente, reconhece o quão difícil é para os pais de esses alunos dedicarem um tempo 'livre' para que possam participar ativamente desse processo de acompanhamento do trabalho desenvolvido pela instituição. Por outro lado, é importante considerarmos que por mais que seja reconhecida tal dificuldade, é fundamental que a instituição pense em outros meios de fazer com que essas famílias participem, haja vista que lhes é garantido por lei a participação e acompanhamento do trabalho realizado pelas instituições.

Desse modo, podemos observar que, mediante os dados coletados, apesar de a instituição não ter um trabalho efetivo com as famílias em torno do currículo escolar, ela se configura como sendo um espaço muito importante no que diz respeito ao apoio às famílias ao realizar um processo de emponderamento das mesmas; oferecendo condições para que elas possam lutar pelos direitos dos seus filhos e também para que possam compreender cada vez mais a importância do papel desses espaços educativos no desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, dentre outros, dos indivíduos com deficiência, em específico.

Entretanto, o papel da instituição como formadora das famílias também depende de condições de trabalho dos professores e de políticas que possibilitem espaços de discussão para que os profissionais possam discutir e orientar os familiares acerca dos aspectos educacionais, do currículo, das metodologias de ensino, dentre vários outros fatores.

Os recursos financeiros

No tocante aos recursos financeiros recebidos pela instituição, tivemos conhecimento de que ela recebe uma verba per capita mensal, advinda do Governo do Estado de São Paulo, que é utilizada para remunerar os profissionais, tais como pedagogos e professores de educação física.

Quando questionada sobre a suficiência ou não desses recursos para a manutenção da instituição e o que é feito para superar as dificuldades, a entrevistada mencionou que os recursos não são suficientes e que o repasse do Estado de São Paulo é apenas para manter o que é prioritário, como o pagamento dos professores. Além disso, acrescentou que a instituição acaba tendo que contar com o trabalho voluntário para a manutenção de boa parte das atividades desenvolvidas, como as oficinas, por exemplo. Sobre isso Ferreira (1994) pontua que

sabe-se que os atuais recursos financeiros são insuficientes para um mínimo de eficiência e que os problemas das instituições especializadas têm muito a ver com o fato de assumirem uma função que caberia ao Estado”. Além disso, o forte apelo à sociedade civil por meio das campanhas promocionais e outros eventos que estimulam a inserção de voluntários no interior desses espaços, acabam colaborando, assim, para que “a imagem da pessoa com deficiência, pela força destes valores que resistem ao tempo, permanece atrelada à piedade humana. (FERREIRA, 1994, p. 39).

Pelo exposto fica evidente que a instituição enfrenta ainda os mesmos problemas denunciados por Ferreira (1994), portanto, não mostra avanço na direção da autonomia financeira. Isso decorre possivelmente do transbordamentos de funções e serviços que a mesma assume.

Considerações finais

A realização desta pesquisa mostra a importância de estudos que se proponham a adentrar as instituições especializadas e as escolas para conhecer e analisar com tem corrido a escolarização dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva.

Com este estudo foi possível verificar que as políticas de educação inclusiva estão possibilitando a ampliação do acesso de alunos com deficiência na rede regular de ensino e estão repercutindo significativamente na reorganização das instituições especializadas no sentido de demandar uma parceria efetiva com a escola regular. Tal parceria parece, no contexto investigado, ainda muito incipiente, ou seja, não há ainda uma cultura de reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a escola comum e a instituição especializada.

Por fim, o estudo mostrou que é preciso avançar significativamente na direção de uma educação inclusiva realmente comprometida com a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, o que inclui uma parceria efetiva entre escola comum e instituição especializada, visando constituir uma rede de apoio para o aluno com deficiência e seus professores. Essa rede de apoio deve garantir a reflexão conjunta sobre o currículo escolar entre os professores da escola comum e da instituição especializada e o planejamento conjunto das práticas pedagógicas visando à organização de caminhos mais apropriados para o aluno com deficiência intelectual na escola.

Referências

- ALMEIDA, M. A. (org.) Deficiência intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE.NSão Paulo: SE, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação . Porto: Porto Editora,1994.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- D'ANTINO, M. E. F. A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memmon, 1998.
- FARIAS, Maria Isabel Sabino de (Org.) A organização do processo didático. In: FARIAS, I. M. S. de (Org.) **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- FERREIRA, J.R.**A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rosana Glat (organização). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MAGALHÃES, R. de C. B.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**.São Paulo: Summus, 2006, p. 31-71.
- SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON,J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. Intellectual disability: definition, classification and systems of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.
- TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.
- UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

Educação infantil e inclusão: análise das produções científicas publicadas em periódicos brasileiros selecionados no período de 2008 a 2014

Beatriz A. Barboza do NASCIMENTO¹
Claudia Regina Mosca GIROTO²

Desde 1994, com a Declaração de Salamanca, o contexto educacional tem passado por mudanças para assegurar a educação para todos (UNESCO, 1994). Desde então, as políticas públicas brasileiras têm se voltado a essa nova perspectiva educacional, porém, somente em 2008 houve a reorganização do sistema educacional brasileiro, em que a Educação Especial assumiu caráter complementar ao ensino regular, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) obrigatório e transversal a todas as modalidades de ensino, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2013); bem como ocorreu a ampliação do público alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; e altas habilidades/superdotação.

No que diz respeito à Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, define que é a “[...] primeira etapa da educação básica [e] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Bueno e Maletti (2011, p. 280) corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] parece não haver dúvidas de que uma das formas de se garantir uma inclusão de qualidade de alunos com deficiências, TGDs, altas habilidades/superdotação no ensino regular é a de que ela ocorra o mais precocemente possível, ou seja, na educação infantil”

Nesse sentido, Carneiro (2011) alega que as escolas de Educação Infantil não estão preparadas para o atual contexto educacional e que “[...] pensar em mudança de paradigma e em conseqüente transformação da escola implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar” (CARNEIRO, 2011, p. 93).

Logo, o presente trabalho teve por objetivo resgatar e analisar os artigos científicos sobre a Educação Infantil frente à reorganização do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da educação inclusiva, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e na Revista de Educação Especial de Santa Maria (REESM), entre os anos de 2008 e 2014 – periódicos esses selecionados devido à abrangência que possuem e ao reconhecimento científico alcançado no cenário científico nacional, uma vez que figuram, no *Qualis* CAPES/CNPq, no extrato A2 e B2, respectivamente. Tal período foi considerando em razão da publicação da Política Nacional de Educação Especial na

¹ Pedagoga pela FFC/UNESP/Marília/SP. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr/UNESP/Araraquara/SP. E-mail: bia893@hotmail.com

² Docente do Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP/ Marília/SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr/UNESP/Araraquara/SP. Supervisora do Cento de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (CEFPEI) - FFC/UNESP/ campus de Marília/SP/Brasil. E-mail: claudia.mosca@marilia.unesp.br

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a reorganização do sistema educacional e define os alunos público-alvo da Educação Especial.

Método

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, partimos da leitura inicial dos sumários dos números publicados entre 2008 a 2014, da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), os quais se encontram atualmente disponíveis na biblioteca eletrônica SciELO, na Internet, e da Revista Educação Especial de Santa Maria (REESM), os quais se encontram no *site* da Universidade Federal de Santa Maria, em busca de artigos de revisão bibliográfica, ensaios e relatos de pesquisa, que fizessem algum tipo de referência à Educação Infantil frente à inclusão, no caso de não se encontrar claramente no título do artigo o tema escolhido, foi realizado a leitura do resumo a fim de verificar se era pertinente ou não ao estudo.

Foram encontrados 12 artigos, seis de cada revista, que abordam o tema escolhido e se tornaram objeto do estudo.

A análise dos dados compreendeu a eleição de cinco variáveis, a saber:

- 1) Quantidade de artigos publicados por ano, para analisar a incidência de publicações sobre o tema investigado;
- 2) Autoria dos artigos publicados, que compreende as parcerias feitas entre autores;
- 3) Áreas de formação dos autores e coautores, que enfatiza a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento;
- 4) Tipos de pesquisas realizadas, que demonstram quais os tipos mais comuns de pesquisas publicadas;
- 5) Temas abordados nas pesquisas, que considerou os assuntos discutidos nos artigos;

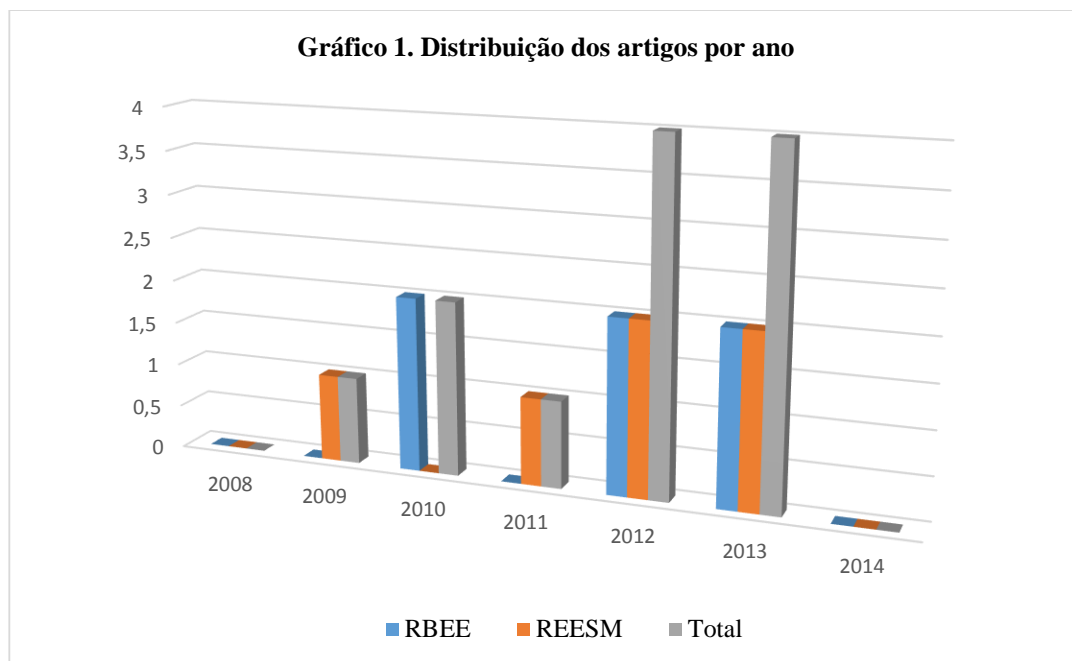
Resultado e discussão

Os resultados da análise dos dados são apresentados de forma detalhada, a seguir, de acordo com as variáveis estabelecidas e seus respectivos subeixos, quando pertinentes:

- 1) Quantidade de artigos publicados por ano:

De 2008 para 2014 a Revista Brasileira de Educação Especial teve no total 25 números publicados. Desse total, foram considerados seis artigos dispostos desigualmente entre cinco números de publicação sobre a Educação Infantil frente a Educação Inclusiva. Já na Revista de Educação Especial Santa Maria, nesse mesmo período, ocorreram 20 publicações, das quais seis continham artigos relacionados ao tema estudado.

O gráfico a seguir exemplifica os dados:

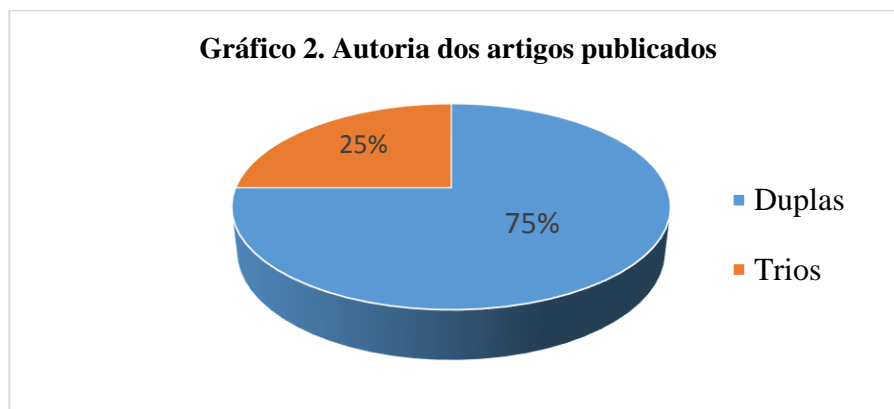


Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que houve maior incidência de publicação nos anos de 2012 e 2013.

1) Autoria dos artigos publicados:

A análise da autoria dos artigos referentes à Educação Infantil em relação à Educação Inclusiva revelou a prevalência de artigos redigidos em coautoria, sendo nove (75%) escrito em duplas e três (25%) em trios, conforme o Gráfico 2:



Fonte: Dados da pesquisa.

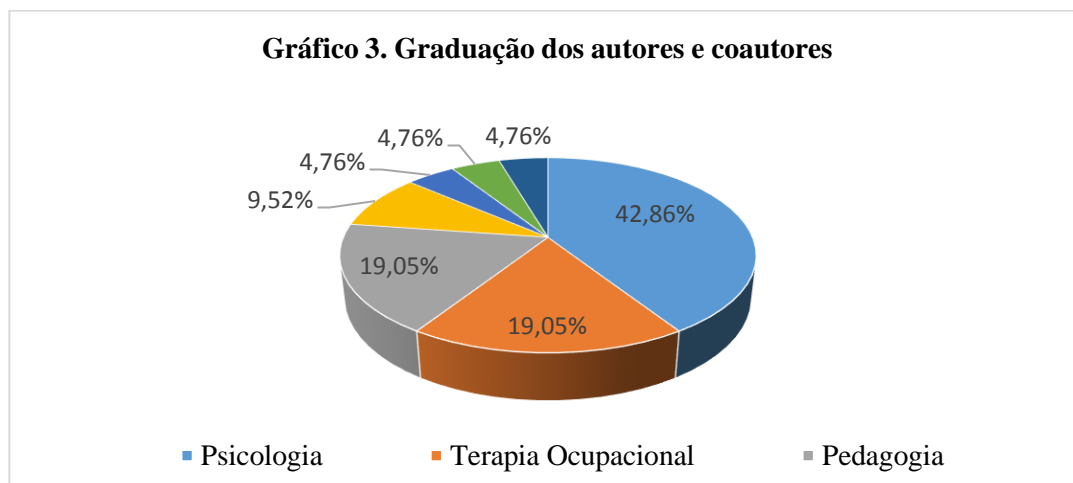
Tal dado indicou que parcerias entre os autores contribuíram para a construção desses artigos.

2) Áreas de formação dos autores e coautores:

É importante ressaltar o enfoque multidisciplinar nos agrupamentos de autores e coautores que muitas vezes têm diferentes áreas de origens. Dias (2003, p. 2) aponta que o intercâmbio entre as áreas de conhecimento foi um dos motivos que levou a criação de uma

revista nacional sobre a Educação Especial, já que a Pós-Graduação nessa área está vinculada a diversas outras, dessa forma, as produções relacionadas à Educação Especial estariam em uma única revista e não espalhadas, caso contrário as produções “[...] dificilmente conseguiria atingir, com rapidez, os estudiosos, profissionais e professores da área, promovendo as trocas entre produção de conhecimento e prática profissional”.

No que diz respeito à formação inicial, dos 27 autores encontrados nos artigos considerados nas duas revistas, foi possível obter informações, através dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes/CNPq, de 21 desses autores. Prevaleceu a graduação em Psicologia, que englobou nove (42,86%) autores, seguidos de Terapia Ocupacional e Pedagogia, com quatro cada (19,05%), Fisioterapia dois (9,52%), Física, Fonoaudiologia e Direito com um de cada área (4,76%), conforme demonstra o Gráfico 3:

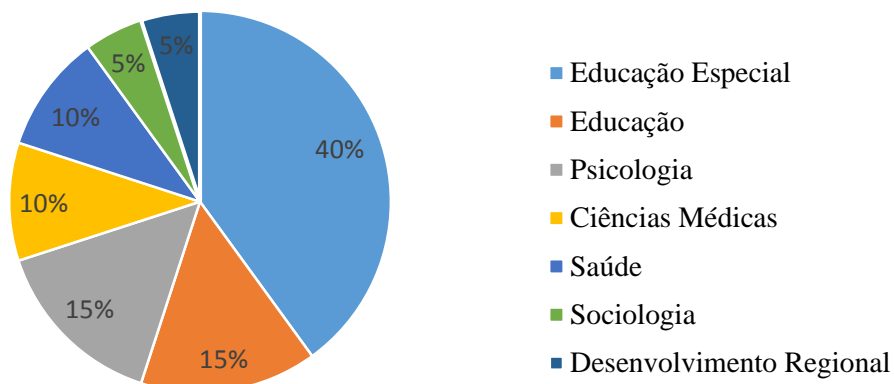


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à pós-graduações *stricto sensu*, dos 21 autores dos quais foram encontradas informações, 20 (95,24%) possuem mestrado, 19 (90,48%) doutorado e dois (9,52%) pós-doutorado.

No mestrado a linha que mais se destacou dentre os autores foi a de Educação Especial com oito (40%); Educação e Psicologia com três autores em cada (15%); Ciências médicas e Saúde com dois cada (10%); Sociologia e Desenvolvimento Regional com um cada (5%), os dados são exemplificados no Gráfico 4:

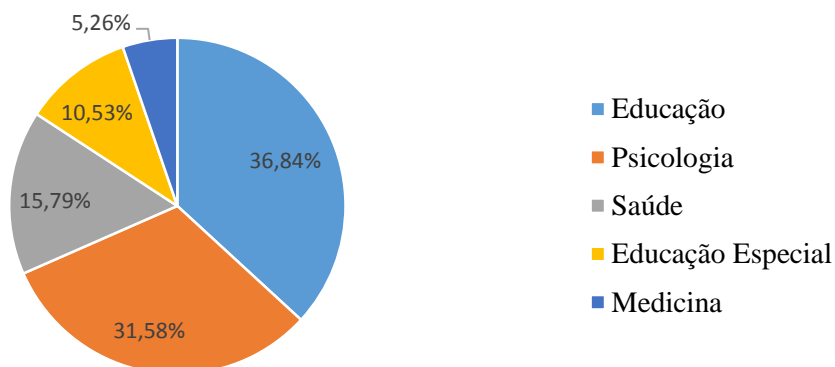
Gráfico 4. Distribuição de autores e coautores de acordo com sua pós graduação stricto sensu (Mestrado)



Fonte: Dados da pesquisa.

Já no doutorado prevaleceu a linha de Educação com sete autores (36,84%); Psicologia com seis (31,58%); Saúde com três (15,79%); Educação Especial com dois (10,53%); e Medicina com um (5,26%), conforme o Gráfico 5:

Gráfico 5. Distribuição de autores e coautores de acordo com sua pós graduação stricto sensu (Doutorado)



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos dois autores com pós-doutorado, um foi realizado na linha de Saúde Pública e o outro em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Percebe-se que na maioria, os pesquisadores sobre a Educação Especial são advindos da formação da área da saúde, tal fato pode ser explicado pela história da educação de pessoas com deficiências, que ocorria segregada da educação geral, sem contar o processo de institucionalização, em muitas situações não superado, cuja prática frequente da medicalização supervalorizava o caráter orgânico em detrimento do pedagógico e justificava o encaminhamento a profissionais da saúde que pouco tinham a ver com a educação (OMOTE, 1994). Porém, com as mudanças de paradigmas e o fortalecimento da inclusão, surgem também novas concepções e o professor da sala regular é o responsável

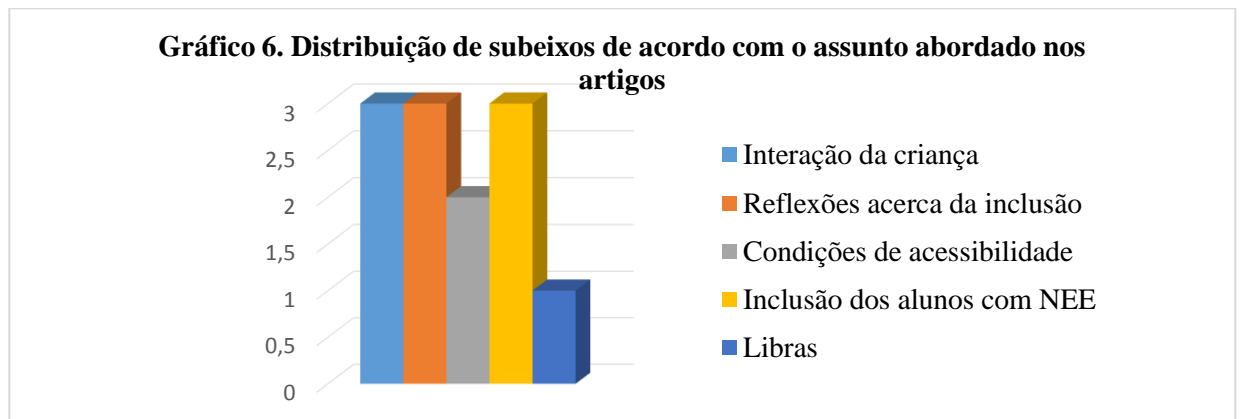
pelo acesso ao currículo por parte do público-alvo da Educação Especial, em parceria com os demais profissionais.

3) Tipos de pesquisa realizadas

Dos 12 artigos selecionados, nove (75%) são relatos de pesquisa e três (25%) ensaios, sendo quatro relatos de pesquisa e dois ensaios da RBEE e cinco relatos de pesquisa e um ensaio da REESM. Tal dado pode ser justificado pela necessidade de trocas de conhecimentos salientado por Dias (2003), uma vez que os relatos de pesquisa demonstram os resultados obtidos através de investigações realizadas, enquanto que os Ensaaios são levantamentos bibliográficos que podem ou não condizer com a realidade.

4) Temas abordados nas pesquisas

Após realizar a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos selecionados, surgiu a necessidade de agrupá-los em subeixos, de acordo com o predomínio do assunto. Nas situações em que se fizeram pertinentes, foi realizada a leitura integral dos artigos, em que o assunto não estava explicitado de modo suficiente no título e/ou no resumo, a fim de confirmar a classificação inicial. Logo, foram elencados cinco temas conforme demonstrado no Gráfico 6:



Fonte: Dados da pesquisa.

a) Interação da criança na escola:

A interação da criança com seus pares e com o ambiente foi evidenciado em três artigos, sendo eles relatos de pesquisa, dois com crianças com Síndrome de Down e um com criança surda que frequenta o ensino regular de Educação Infantil. Acredita-se que um dos maiores benefícios da inclusão é proporcionar a interação do deficiente para com os demais (FREITAS; MENDES, 2009; ANHÃO, PFEIFER; SANTOS, 2010; SILVESTRE; LOURENÇO, 2013).

b) Reflexões acerca da Inclusão:

Reflexões sobre o atual contexto educacional por parte dos professores de Educação Infantil e pesquisadores, sendo os três relatos de pesquisas, a partir de questionários e observações (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; MATTOS; NUERNBERG, 2011; FRAGOSO; CASAL, 2012).

c) Condições de acessibilidade da escola:

Caracterizou-se por um relato de pesquisa e um ensaio e discorrem sobre análise das rotas utilizadas pelas crianças na escola e mecanismos para avaliar com qualidade a Educação Infantil (CORRÊA; MANZINI, 2012; GENNARO; GIL, 2012).

d) Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais;

São dois relatos de pesquisa e um ensaio que analisam como está a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Educação Infantil e a importância de uma escola que atenda às necessidades de seus alunos. (PEREIRA; GRAVE, 2012; BRANDÃO; FERREIRA, 2013; PEREIRA; MATSUKURA, 2013).

e) Língua Brasileira de Sinais:

É um ensaio sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como mediadora do conhecimento e comunicação entre a criança surda e seus pares, uma análise acerca do ensino de Libras nas escolas regulares de Educação Infantil (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013).

Considerações finais

Dentre os resultados obtidos se evidenciou que mesmo havendo a regulamentação sobre a Educação Infantil fazer parte da educação básica do aluno, ainda se constitui numa área pouco investigada, principalmente no que se refere ao contexto educacional inclusivo, à relação com a Educação Especial e com o AEE, quando comparada às outras modalidades de ensino que compreendem outras idades escolares.

Obviamente precisa-se de maiores investimentos e investigações sobre a organização da Educação Infantil no contexto educacional inclusivo, uma vez que a infância é parte fundamental do desenvolvimento humano.

É interessante ressaltar também que grande parte dos autores e coautores não são da área da educação ou professores, em relação à graduação, ou seja, não são os profissionais mais diretamente envolvidos na mediação da apropriação de conhecimentos para que o aluno atinja o currículo.

Referências

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.1, p.31-46, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 17/2001*, aprovado em 3 de julho de 2001.

_____. *Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação Inclusiva*. 2008.

_____. *Nota Técnica nº 055 / 2013*. Orienta a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, 2013.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: *Revista Contrapontos - eletrônica*, v. 11, n. 3, p. 278-287, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. In: *Práxis Educacional – Dossiê temático: Educação Inclusiva*. 2011.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n. 2, p. 213-230, 2012.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO A. S. R. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428,2010.

DIAS, T. R. S. Porque uma revista de Educação Especial: o início. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.9, n.1, p.1-15, 2003.

FRAGOSO, F. M. R. A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, 2012.

FREITAS, M. C.; MENDES, E. G. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. In: *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 339-350, 2009.

GENNARO, L. R. M.; GIL, M. S. C. A. Análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras. In: *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 531-544, 2012.

MARQUES, H. C. R.; BARRACO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, 2013.

MATOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. In: *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

PEREIRA, L. C. L.; GRAVE, M. Q. Encaminhamento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. In: *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 101-114, 2012.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso. In: *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 125-144, 2013.

SILVESTRE, C. O. J.; LOURENÇO, E. A. G. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil. In: *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 161-174, 2013.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

ANEXOS

Anexo 1. Relação dos artigos sobre Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva publicados pela RBEE no período de 2008 à 2014.

NO	A	V OLUME	N ÚMERO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES
010	2	16	1	Interação social de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil	Patrícia Páfaro Gomes ANHÃO; Luzia Iara PFEIFER e Jair Lício dos SANTOS
010	2	16	3	Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	Fabiana Cristina F. DE VITTA; Alberto DE VITTA e Alexandra S. R. MONTEIRO
012	2	18	2	Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas	Priscila Moreira CORRÊA e Eduardo José MANZINI
012	2	18	3	Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	Francisca M. R. A. FRAGOSO e João CASAL
013	2	19	4	Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil	Maria Teresa BRANDÃO e Marco FERREIRA
013	2	19	4	O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural	Hivi de Castro Ruiz MARQUES; Sonia Mari Shima BARROCO e Tânia dos Santos A. da SILVA

Anexo 2. Relação dos artigos sobre Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva publicados pela REESM no período de 2008 à 2014.

NO	A	V OLUME	NÚ MERO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES
009	2	22	35	Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular	Maria Clara de FREITAS e Enicéia Gonçalves MENDES
011	2	24	39	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil	Laura Kemp de MATTOS e Adriano Henrique NUERNBERG
012	2	25	42	Encaminhamento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos	Luciana Cátia Loose PEREIRA e Magali Quevedo GRAVE
012	2	25	44	Análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras	Lisandrea R. M. GENNARO e Maria Stella C. de Alcântara GIL
013	2	26	45	Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso	Paulo Celso PEREIRA e Thelma Simões MATSUKURA
013	2	26	45	A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil	Carolina Oliveira J. SILVESTRE e Erica A. G. de LOURENÇO

A dinâmica da interação entre irmãos com desenvolvimento típico e com síndrome de down

Bruna Rafaela de BATISTA¹

Márcia DUARTE²

Atualmente, as relações familiares têm sido alvo de discussões nos mais diversos setores da sociedade. O presente texto enfoca essa temática a partir do irmão da pessoa com síndrome de Down, enfocando as interações estabelecidas entre eles. Compõe o cronograma de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD/UFSCar). O estudo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

A família constitui uma instituição socialmente construída que se modificou ao longo dos anos com dinâmicas de relação variadas, cujo funcionamento muda em decorrência de qualquer alteração que venha a ocorrer em um de seus membros (SILVA; DESSEN, 2001).

Embora cada família seja única, uma experiência como o nascimento de uma criança com síndrome de Down traz a necessidade de adaptação e reações que se assemelham entre algumas famílias.

Mediante a importância dos integrantes familiares para com a pessoa com deficiência, nota-se que a influência familiar no desenvolvimento, comportamento e formação da personalidade do deficiente se dá, primordialmente, por meio das relações estabelecidas. As interações e relações entre os membros do sistema familiar mostram que o desenvolvimento da pessoa não pode ser isolado do desenvolvimento da família (SILVA; DESSEN, 2001).

A literatura tem apontado que nenhum membro fica isento com o nascimento de uma pessoa com deficiência (BUSCAGLIA, 1993; REGEN et al., 1993; PETEAN, 1995), as quais, as mudanças são inevitáveis, sejam positivas ou negativas. Os irmãos, como todos os membros da família passarão por tais mudanças, experiências assim como de seus pais, como medo, raiva e culpa (GARGIULO, 2003).

No entanto, Silva e Dessen (2001) apontam que as relações mais estudadas referentes no contexto familiar são entre mãe-criança (39%), quando comparadas as outras interações como pai-criança e criança-irmão. Os estudos sobre irmãos em sua maioria são realizados com díades de irmãos, sendo que, em muitas famílias, há mais de dois filhos (NUNES; SILVA; AIELLO 2008).

¹ Licenciada em Educação Especial, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara. Rodovia Araraquara - Jaú, Km 1, S/N - Machados, Araraquara - SP, 14801-902. E-mail: bru_tifa@yahoo.com.br

² Professora Adjunta do Departamento de Psicologia-DPsi, curso de Licenciatura em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar Rodovia Washington Luís, Km 235, s/n - Jardim Guanabara, São Carlos - SP, 13565-905. E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

Dos estudos que referem-se à interação de irmãos de pessoas com deficiência, pode-se destacar: Powell e Ogle (1992); Silva (1996); König (1998); Van Riper (2000); Petean e Suguihura (2005); Nunes e Aiello (2008); Messa e Fiamenghi (2010).

Petean e Suguihura (2005) descreveram a relação fraterna entre irmãos como uma relação contínua, que passa por fases ao longo da vida, e que se desenvolve na medida em que os irmãos crescem.

Com os irmãos se aprende a compartilhar e expressar sentimentos, a vivenciar experiências de companheirismo, lealdade e rivalidade. Segundo Volling (2003), a relação fraterna pode ser marcada por conflitos e rivalidades, mas pode também ser afetiva e íntima.

Os irmãos tornam-se uns para os outros modelos ativos em suas vidas e se preparam para as experiências que acontecerão com pares e adultos. Em suas interações aprendem a compartilhar, expressar sentimentos e vivenciar experiências (LOBATO, 1990).

Segundo König (1998), quando crianças, os irmãos são fontes constantes de companheirismo, os quais compartilham brinquedos, roupas e até mesmo o quarto. Nos anos escolares, ocorre certo afastamento entre os irmãos, os interesses e o grupo são diferentes, porque procuram independência, na busca pelo grupo de iguais. Na adolescência, o distanciamento entre os irmãos se intensifica, muitos se revelam indeterminados, às vezes afastando-se, e às vezes se aproximando. E, por fim, na vida adulta os irmãos deixam o lar e logo estabelecem uma nova rede de apoio.

Na literatura encontrada, há diversas pesquisas envolvendo o tema família e pessoas com deficiência, contudo, a grande maioria delas enfoca a relação da mãe com o filho com deficiência. Silva e Dessen (2001, 2003 e 2006) e Petean e Suguihura (2005), apontam para a necessidade pesquisas tanto a vertente do pai, quanto dos irmãos e avós nesse processo.

Quanto aos estudos em relação aos irmãos de pessoas com deficiência, Nunes e Aiello (2008) relatam que a maioria, tem se preocupado em investigar mais aspectos do ajustamento, como, competência social, estresse e enfrentamento dos irmãos, do que estudos com intuito de identificar as interações entre pessoas com deficiência e seus irmãos.

Perante o exposto, pode-se perceber que estudos que investigam a interação entre irmãos são importantes, especialmente, estudos que envolvem interações entre irmãos de pessoas com síndrome de Down. Assim, visto a importância dessa relação fraterna, este estudo pretende analisar como tem acontecido à interação entre o irmão com desenvolvimento típico e com síndrome de Down. A síndrome de Down é uma desordem cromossômica que se caracteriza pela existência de um cromossomo extra ou parte de um cromossomo extra, causando uma triplicação ao invés da duplicação do material genético referente ao par cromossômico 21 (KOZMA,1986).

Método

O presente estudo faz parte de um Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, sob o número do parecer: 23112.004385/2013-45.

Participantes

Participaram do estudo sete irmãos, que atendiam o critério: ser irmão com desenvolvimento típico de pessoa com síndrome de Down, tendo idade mínima de 17 anos e máxima de 35 anos. Visando assegurar o sigilo da identidade dos participantes, os mesmos serão identificados por numerais, ou seja, i1, i2, i3 e assim sucessivamente.

A maioria dos participantes (5) eram do sexo feminino, com a idade média de 25 anos. Três dos participantes moravam sozinhos e quatro com a família, a maioria destes (6) já possuía um vínculo empregatício.

Todos os participantes eram mais velhos do que seus irmãos com síndrome de Down, a qual a diferença de idade variou entre sete e 17 anos. Cabe ressaltar também, que quatro dos participantes eram provenientes de famílias que frequentavam grupos de apoio para familiares de pessoas com deficiência.

Local

A coleta de dados foi realizada na residência dos irmãos.

Materiais

Foram utilizados: gravador, fitas cassete, instrumento, autorização para gravações e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumentos

Roteiro semiestruturado de entrevista: Para identificação e caracterização dos irmãos. Foi respondida pelos irmãos das pessoas com síndrome de Down. Essa entrevista engloba questões, tais como: descrição do irmão com síndrome de Down; interação entre os irmãos; sentimentos quanto a vergonha e aversão; e ter um irmão com síndrome.

Procedimento

O instrumento foi aplicado em encontros na residência dos irmãos, uma vez, com duração aproximada de uma hora e meia. A análise das entrevistas foi de cunho qualitativo, por meio de trechos das falas orais. Os dados foram analisados mediante a leitura minuciosa das entrevistas e separados em temas que se aproximavam do objetivo da pesquisa. Segundo Vilelas (2009), a análise por temáticas consiste em operações de desmembramento do texto em unidades, mediante reagrupamentos analógicos, visando descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação.

Resultados e discussão

Os resultados foram divididos em quatro temas: Descrição do irmão com síndrome de Down; Interação com o irmão com síndrome de Down; Sentimentos: preconceito e aversão; Ter um irmão com síndrome de Down. Serão apresentados aqui os pontos mais significativos das falas que permitem analisar na caracterização do objetivo do estudo.

Descrição do irmão com síndrome de down

Inicialmente, os irmãos foram solicitados a descreverem o irmão com síndrome de Down, a qual todos em geral apontaram qualidades como: carinhoso, comunicativo, alegre e companheiro, dados esses que corroboram com o estudo de Mayer (2010) com as falas de mães ao descreverem seus filhos com síndrome de Down como carinho e alegre. Foi apontado também pelos irmãos i1, i4, i5 e i6 comportamentos de hiperatividade e birra. Algumas falas:

Bom, a A. é uma pessoa muito carinhosa, mas também têm aqueles dias que tudo deixa ela brava e qualquer coisa é motivo pra ficar emburrada, ela é muito comunicativa e não trata ninguém diferente, para ela não existe raça, classe social ou qualquer outra coisa relacionada. São todos iguais. (i4)

Ah o A. é uma criança um pouco hiperativa, bem arteiro, vamos dizer que a gente sempre chama sua atenção, mais ele faz as atividades normais do dia a dia, dá um pouco de trabalho com certeza, mas o normal, como se fosse uma criança normal mesmo. (i1)

Ele é como uma criança normal para mim, bagunceiro, teimoso, desobediente, o nosso relacionamento é normal, ele ficou bastante tempo comigo, porque no início eu só estudava, quando ele nasceu e quando minha mãe trabalhava ele ficava o maior tempo comigo, tanto é que hoje ele é maior grude comigo. (i5)

O R. é um pedacinho do céu, estar com ele me faz pensar como alguém pode ser tão puro, quanto eu preciso evoluir como ser humano. Ele também pode ser, ao mesmo tempo, principalmente quando tem mais pessoas perto, um pouco trabalhoso, já que há alguns anos começou a gritar. Apesar disso, ele faz eu me sentir a pessoa mais amada, mais importante do mundo. (i3)

Pelas falas expostas pode-se notar que os irmãos possuem um grande laço afetivo, e mesmo com alguns comportamentos inadequados dos irmãos com síndrome de Down, o afeto e o vínculo não é afetado. A relação fraterna entre irmãos é uma das relações mais perdurável na vida das pessoas, que passa por fases ao longo da vida, e que se desenvolve na medida em que os irmãos crescem (PETEAN; SUGUIHURA, 2005).

Interação com o irmão com síndrome de down

Os irmãos foram unânimes em relatar que é tida como boa. A seguir, algumas das respostas obtidas:

Minha relação com ele é muito boa, como eu moro fora todos os dias nos falamos por telefone, duas três vezes por dia. Quando estou em casa, sempre o levo pra passear. Meus amigos gostam muito dele e nós sempre fazemos coisas com ele, levo ele pra casa dos meus amigos, normal. (i1)

É ótima, a maioria das coisas que eu faço penso nele, não tudo lógico, pois tenho a minha vida também, mas, a maioria das coisas é pensando nele, quando eu venho pra cá, eu durmo no quarto com ele, e conversamos, não de todas as coisas, mas porque ele não consegue, mas, na medida do possível, nós conversamos sobre mulheres, futebol, sobre um monte de coisas, então é uma relação de amigo, é de amigo e irmão. A gente se comunica bem, se entende, às vezes é mais difícil conversar quando ele está num momento de teimosia. (i2)

Melhor impossível! Claro que às vezes sai uma discussão, mas nada demais. Ela é extremamente carinhosa, e isso colabora muito na nossa relação. Quando estamos sozinhas eu estou cuidando dela, procuro sempre fazer alguma coisa diferente, só nós duas; como ver filme, jogar vídeo game, sair para passear com nossos cachorros. (i4)

A gente brinca e briga, ele me obedece na maioria das vezes, mais eu do que minha mãe, tanto é que às vezes ele quer fazer algumas coisas e não quer que minha mãe vá com ele, quer eu vá, mas por ele passar muito tempo comigo. (i5)

Observou-se nos relatos dos irmãos que não residem juntos (i1, i2 e i3) que fazem o possível para estar presente como, por exemplo, ligações telefônicas ou fazendo atividades com o irmão com síndrome de Down nos finais de semana. Alguns (i4, i5, i6, i7) relatam que mesmo tendo maior convivência com o irmão com síndrome de Down, os momentos de interação acontecem em horários vagos (serviço e escola), sendo também, o maior tempo de interação nos finais de semana.

Os resultados demonstram que, segundo a maioria dos participantes, a interação com o irmão com síndrome de Down é muito boa e os irmãos procuram sempre estar presente na vida dos mesmos. Quando estão juntos, estabelecem uma interação com afetividade, companheirismo, proteção e cuidado com o irmão. Os dados do presente estudo corroboram com o estudo de Volling (2003), que descreveu que a relação fraterna entre irmãos pode ser marcada por conflitos, mas ser afetiva e íntima.

Sentimentos: vergonha e aversão

Em relação a sentir vergonha do irmão com síndrome de Down, apenas os irmãos i2, i3 e i5 disseram que sim, na juventude ou devido a comportamentos inadequados do irmão com síndrome, como correr e gritar, já em relação a sentimentos de aversão todos disseram inexistir. Alguns exemplos:

Vergonha não, nunca. Às vezes ele gosta de mexer com o pessoal da rua, então eu fico com vergonha por causa disso, mas não por causa da síndrome. (Sentimentos aversivos) Não, só tinha medo que ele fosse rejeitado e não tivesse amigos. (i5)

Sinto vergonha dele quando ele começa a gritar nos lugares ou senta no chão. Mas nunca senti vergonha da sua síndrome. (Sentimentos aversivos) Nunca tive sentimento aversivo ao meu irmão. (i3)

Quando era jovem sim, eu já senti vergonha por determinadas situações que você entra num lugar e as pessoas ficam olhando, mas quando eu era adolescente, você fica, sei lá. (Sentimentos aversivos) Eu com ele não, nunca. (i2)

Mediante as respostas, pode-se notar que os sentimentos negativos como vergonha e aversão não são tão presentes na vida dos irmãos com desenvolvimento típico, e quando há existência é devido aos maus comportamentos ou o olhar da sociedade perante a deficiência. No estudo de Naylor e Prescott (2004) foi apontada a importância de grupos de apoio para irmãos de crianças deficientes, que tem contribuído para amenizar tais sentimentos, ajudando no aumento da autoestima do irmão, propiciando experiências de sentimentos positivos juntamente com outras pessoas que possuem irmãos com deficiência. Os dados apresentam a relevância de grupos e projetos que colaborem para o empoderamento das famílias de pessoas com síndrome de Down.

Ter um irmão com síndrome de down

Por fim, os irmãos foram questionados em relação a escolha de ter ou não um irmão com síndrome de Down. Os relatos foram positivos em ter irmão com a síndrome.

Com certeza, hoje eu posso dizer que é um presente de Deus. (i5)

Se pudesse escolher, teria o R., do jeito que ele é, com menos gritos. Ele é o melhor presente que Deus me deu. Sei que sou importante na vida dele. Saber da minha importância faz eu me sentir a pessoa mais amada do mundo. Se pudesse escolher, gostaria que a síndrome fosse invisível aos olhos humanos, saber que a deficiência está “estampada” em seu rosto, que ele precisa levá-la e enfrentá-la em cada segundo de sua vida, dói em mim. (i3)

Teria. Eles são pessoas extremamente carinhosas, e não tem nada melhor do que o carinho de uma criança que reconhece o que você sente por ela e o que você faz por ela. Algumas crianças sem Down, muitas vezes não ligam se você a ajudou a fazer tarefa ou simplesmente achou um brinquedo que estava escondido. A A. agradece por tudo, e reconhece qualquer gesto de afeto. Isso é muito gratificante. (i4)

Observou-se que ter um irmão com síndrome de Down significa ter um presente divino e ter uma pessoa especial em suas vidas. Os irmãos assim como outros familiares tendem responder a ocorrência da deficiência de um ponto de vista religioso, visando compreender e aceitar tal fato. Para Brunhara e Petean (1999) ao discutirem tal aspecto, analisam a referência ao ato divino como resignação, sendo esta, uma renúncia espontânea de uma graça.

Por meio de todos os temas abordados, como descrição do irmão com deficiência, o relacionamento, existência de sentimento de vergonha ou aversão, e escolha de ter ou não um irmão com deficiência, pode-se verificar que a interação não é constituída como negativa.

O estudo de Nunes e Aiello (2008) que caracterizou a interação entre díades de irmãos, obteve em seus resultados que os irmãos com desenvolvimento típico não apresentam ações negativas em direção ao irmão com deficiência intelectual, o que corrobora com o presente estudo.

Com os resultados e discussões apresentadas neste estudo, observou-se que o fator da maturidade dos participantes favoreceu para com os resultados, a qual se este estudo fosse realizado em outra faixa etária, outros dados poderiam ser apresentados. Cabe ressaltar, que alguns desses participantes eram provenientes de famílias que participavam de grupos de apoios, o que contribuía para a percepção quanto ao irmão com síndrome de Down e relação familiar constituída.

Considerações finais

A proposta deste trabalho foi apresentar a caracterização da interação entre irmãos com desenvolvimento típico e com síndrome de Down. Com as entrevistas realizadas, pode se observar através dos resultados obtidos, que a relação entre irmãos em que um dos integrantes tem síndrome de Down é positiva.

O estudo demonstrou que os irmãos, assim como os demais agentes familiares, passam por processos de aceitação, confusão e por várias outras complexidades com a qual a deficiência está atrela, mas que estas não são tão marcantes quanto aos de seus pais.

Um indicativo apontado no estudo se refere à importância de grupos de apoio para irmãos, que visem trabalhar questões como preconceito e sentimentos aversivos perante a deficiência. Os irmãos com desenvolvimento típico precisam de informações corretas, bem como apoio, visando favorecer a interação entre irmãos.

Os resultados demonstraram que a interação com o irmão com síndrome de Down é boa e os irmãos típicos procuram sempre estar presente na vida dos mesmos, porém a

vários aspectos que contribuíram ou não para essa interação, como já apontado nesse estudo e na literatura.

Sabe-se que este estudo não se encerra aqui, pois há necessidade de mais pesquisas na busca de novas inquietações e respostas em relação às interações fraternas de pessoas com deficiência. Este estudo poderá ser oferecido em outras populações, de diferente faixa etária, no intuito de analisar a influência de tais fatores sobre as variáveis estudadas.

Referencias

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

BRUNHARA, F.; PETEAN, E.B.L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. *Paidéia* 1999; 9(16): 31-40.

GARGIULO, R. M. Person with autism spectrum disorders. In *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, CA: Thomson Learning, 2003. p. 513-540.

KÖNIG, L.G. *Irmãos especiais: os portadores de necessidades especiais e suas díades*. Monografia (Especialização em Educação Especial). Centro de Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

KOZMA, C. *What is Down syndrome?* In STRAY-GUNDERSEN, K. (Org.) *Babies with Down syndrome – a new parent guide* (pp.1-21). USA: WoodbineHouse, 1986.

LOBATO, D. *Brothers, sisters, and special needs: Information and activities for helping young siblings of children with chronic illnesses and developmental disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1990.

MAYER, M.G.G. Síndrome de Down versus alteração de linguagem: interação comunicativa entre pais e filhos. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2010.

MESSA, A.A; FIAMENGI, G.A O impacto da deficiência nos irmãos: histórias de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2): 529-538, 2010.

NAYLOR, A.; PRESCOTT, P. Invisible children? The need for support groups for siblings of disabled children. *Br J Spec Educ* 2004; 31(4):199-206.

NUNES, C.C.; SILVA, N.V.B.; AIELLO, A.L.R. As Contribuições do Papel do Pai e do Irmão do Indivíduo com Necessidades Especiais na Visão Sistêmica da Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2008, Vol. 24 n. 1, pp. 037-044.

NUNES, C. C., AIELLO, A. L. R. Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2008, 21(1), 42-50.

PETEAN, E.B.L. *Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospectivo do atendimento das famílias*. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, 1995.

PETEAN E. B. L.; SUGUIHURA A. L. M. Ter um irmão especial: convivendo com a síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.445-460.

POWELL, T. H.; OGLE, P. A. *Irmãos especiais: Técnicas de orientação e apoio para o relacionamento com o deficiente*. L.E. Passalacqua (Trad.). São Paulo, SP: Maltese – Norma, 1992.

REGEN, M. *Mães e filhos especiais: relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência*. Brasília: CORDE, 1993.

SILVA, M.T.C.G. *As relações afetivas desenvolvidas entre as pessoas portadoras da síndrome de Down e seus irmãos*[dissertação]. São Paulo (SP): Universidade Presbiteriana Mackenzie; 1996.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online], v. 17, n. 2, pp. 133-141, 2001.

_____.; DESSEN, M. **Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares. *Revista Psicologia e Reflexão Crítica*. v.16 n° 3 Porto Alegre, 2003.**

_____.; DESSEN, M. A. **Padrões de interação genitores -crianças com e sem síndrome de Down. *Psicologia e Reflexão Crítica*. vol.19 n° 2 Porto Alegre, 2006.**

VAN RIPER, M. Family variables associated with wellbeing in siblings of children with Down syndrome. *Journal of Family Nursing*, 6(3), 267-286, 2000.

VILELAS, J. *Investigação - o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VOLLING, B.L.; BLANDON, A.Y. Positive indicators of sibling relationship quality: Psychometric analyses of the sibling inventory of behavior. *Paper prepared for the Child Trends' Positive Outcomes Conference*, March, p.12-13, 2003.

Estigma e pessoa com síndrome de turner: o que os pais pensam?

Anne Caroline DUARTE¹
Calixto Junior de SOUZA²
Fátima Elisabeth DENARI³
Eliane MAHL⁴

O corpo é um emissor de informações bem como receptor, pois o mesmo está imerso em contexto sociocultural, desta forma, sujeito às influências emitidas do meio, pois, em decorrência do ambiente as representações cunhadas e expressas por esse podem sofrer modificações.

Para Le Breton (2007) o corpo está sob efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Contudo, essa relação de aprendizagem da pessoa com o mundo, não está limitada à infância continua no decorrer da vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência.

Outra influência estabelecida nas ações corporais podem ser em decorrência do gênero, pois sabe-se que na maioria das sociedades a imagem vinculada à mulher é de fragilidade, submissão e ao homem recaem os atributos de força, superioridade. Le Breton (2007) exemplifica que em nossas sociedades tanto a menina como o menino podem ser educados conforme uma predestinação social que, de antemão, lhes impõe um sistema de atitudes que corresponde aos estereótipos sociais.

Neste sentido, a expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular da pessoa. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. Assim, o corpo não deve ser concebido como uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e fisiologia, pois nessa estrutura estão inseridas as mais variadas formas culturais. (LE BRETON, 2007).

Le Breton (2007) ressalta que com os avanços apresentados pela medicina, principalmente no campo dos transplantes, levantam questões de cunho ético e moral de muito discernimento. As consequências humanas desses novos procedimentos fazem do

¹Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFScar, bolsista CNPq. Brasileira residente em São Carlos – São Paulo. Email: annecaroline91@hotmail.com

²Doutorando do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFScar brasileiro residente no estado de Goiás. Email: Calixto.souza@ifg.edu.br

³ Professora Doutora, da Universidade Federal de São Carlos-UFScar. Brasileira residente em São Carlos – São Paulo. Email: fadenari@terra.com.br

⁴ Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFScar brasileira residente no estado de São Paulo. Email: do_mahl@hotmail.com.

homem uma possível matéria-prima. O corpo humano (e seus componentes) tende a se tornar um objeto como os demais.

Neste pensar, Foucault (2014) denota que o corpo se manipula, modela, treina, obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. Pois em qualquer sociedade o corpo é objeto preso aos poderes que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações.

Deste modo, constata-se que a sociedade estipula ordens corporais para serem seguidos. No entanto, nem todos conseguem ou desejam acatar esses preceitos estabelecidos, em consequência acarreta a exclusão de algumas pessoas, dentre essas estão inseridas as pessoas com anorexia, bulimia, obesidade e inclusive as pessoas com síndrome de Turner.

Essa é caracterizada pela monossomia total ou parcial do cromossomo X, que se apresenta em indivíduos fenotipicamente femininos. O tratamento baseado na administração de hormona de crescimento e estrogênios permite maximizar a altura na idade adulta, promove o incremento de massa óssea e facilita a valorização psicológica (LARANJEIRA, CARDOSO e BORGES, 2010).

O mecanismo de ocorrência da aneuploidia 45, XO deve-se a um anormal emparelhamento dos cromossomas sexuais durante a meiose materna ou paterna, ou por perda cromossômica durante a gametogênese ou nas primeiras divisões mitóticas do embrião. A formação de um mosaicismo, reside na não disjunção cromossômica, nas primeiras divisões do zigoto, resultando em 2 ou mais clones celulares (MARTIN, 2003).

No decorrer do período gestacional geralmente a síndrome de Turner não pode ser identificada, na maioria dos casos o feto não apresenta diferenças significativas, ao nascimento, o exame clínico é de uma criança normal, exceto o baixo peso que se refletirá posteriormente na baixa estatura, geralmente o único sinal visível da síndrome durante a infância. Com a chegada à puberdade, acentuam-se as diferenças com relação à população geral, através da ausência ou hipodesenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, como pelos pubianos e axilares, mamas e conformação do biótipo feminino, além de atraso da menarca ou irregularidades menstruais (CHVATAL, 2005).

Muitas dessas pessoas com síndrome de Turner características fenotípicas que divergem daquelas esperadas pelos padrões sociais impostos, pois segundo Goffman (2004) a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

Portanto, essa “categorização” pauta-se em pré concepções que influenciarão na construção da imagem que atribuiremos aos demais e baseado nessas desenvolvemos expectativas normativas que nem sempre são “alcançadas” acarretando o estigma.

Dentre as populações vítimas de estigma estão as pessoas com a síndrome de Turner, definido por Omote (2004) como marca social, mancha ou mácula social. Trata-se, portanto, da marca social de inferioridade. Machado (2007) comenta que ainda é um problema enfrentado por muitas pessoas que podem ser prejudicadas por serem diferentes em relação a uma normatividade social.

No intuito de verificar se a vivência de estigma da pessoa com síndrome de Turner o estudo apresenta a seguinte pergunta norteadora: será que a pessoa com síndrome de Turner sofre e ou sofreu estigma?

Objetivo geral

Identificar se a pessoa com síndrome de Turner sofre e ou sofreu estigma

Síndrome de turner

Em 1938, Henry turner observou em sete pacientes características semelhantes como: infantilismo sexual, baixa estatura, pescoço alado e cúbito valgo em sete pacientes do sexo feminino, que passou a ser chamada de Síndrome de Turner (ST). Em 1959, Ford et al. constataram que a ST decorria de anomalia dos cromossomos sexuais. Esses autores observaram que uma de suas pacientes apresentava a constituição cromossômica 45,X; posteriormente definiu-se que as pacientes com ST apresentam um cromossomo X e perda total ou parcial do segundo cromossomo sexual (SUZIGAN, 2008). A incidência da ST é estimada em aproximadamente 1:2.500 nativos do sexo feminino (ELSHEIKH *et al.*, 2002; SYBERT & MCCAULEY, 2004).

Deve-se destacar a variabilidade de sinais que podem ser encontrados na ST, podendo variar em frequência e intensidade em cada paciente: algumas apresentam poucos sinais dismórficos, enquanto que outras apresentam quase todos os sinais descritos na literatura (REISER & UNDERWOOD, 1992; LIPPE, 1996).

A característica física mais comum é a baixa estatura, que ocorre entre 95 e 100% dos casos (SAENGER, 1993; ROSENFELD, 1992; LIPPE, 1996). Comumente ocorre retardo de crescimento intra- útero e, conseqüentemente, menor comprimento ao nascer. No entanto, a velocidade de crescimento ao longo dos três primeiros anos de vida mantém-se próxima ao normal, havendo a partir de então, um declínio progressivo que culmina na ausência do estirão puberal (RANKE et al., 1983; MCCAULEY, ITO et al., 1986). A altura final é, em média, entre 136,4 e 148,7cm, (HOLL et al., 1994, ROBLÉS-VALDÉS et al., 2003).

Pessoas com ST também podem apresentar alterações no mecanismo fisiopatológico ainda indefinido (ROSENFELD, 1992; LIPPE, 1996; MACIEL-GUERRA & GUERRA, 1999; BONDY, 2007): problemas cardiovasculares (presentes em cerca de 55% dos casos), como coartação da aorta, válvula aórtica bicúspide isolada, prolapso da válvula mitral e dilatação da aorta ascendente; anomalias renais e renovasculares (24 a 33% dos casos), como rim em ferradura, duplicação do sistema coletor, agenesia renal, rim pélvico e artérias renais múltiplas; hipertensão essencial (cerca de 7%); e deficiência auditiva, podendo ser condutiva (36%), neuro sensorial (14%) ou mista (23% dos casos).

A maioria das mulheres com ST são caracterizadas pela disgenesia gonadal. Os níveis de gonadotrofinas hipofisárias – hormônios luteinizantes (LH) e folículo-estimulante (FSH) – encontram-se elevados e baixa concentração de estradiol plasmático em função da falência gonadal (ROSENFELD, 1992; BONDY, 2007). As gônadas mostram ausência das células germinativas e daquelas responsáveis pela produção de esteroides sexuais. Como consequência, na maioria dos casos há falta de desenvolvimento de caracteres sexuais secundários (seios pouco desenvolvidos e poucos pelos pubianos e axilares), amenorrea primária e esterilidade.

Há também aumento, ainda não explicado, da incidência de doenças autoimunes, como tireoidite linfocítica crônica (tireoidite de Hashimoto), hipertireoidismo (doença de Graves), vitiligo e alopecia, pois é frequente o aparecimento de anticorpos antitiroideos, o

que pode cursar com hipotireoidismo ou, menos frequentemente com hipertireoidismo (ELSHEIKH, et al., 2002).

Destaca-se também o atraso da menarca, sintoma que normalmente contribui para o diagnóstico da síndrome, na medida em que os familiares e/ou responsáveis geralmente ao constatarem tal incidência procuram apoio na área médica.

Para confirmar a suspeita de ST deve-se realizar estudo citogenético a fim de que o diagnóstico seja confirmado com precisão (ROSENFELD, 1992). Em seguida, outros procedimentos diagnósticos deverão ser realizados, incluindo avaliação cardiovascular; avaliação renal e das vias urinárias; e audiometria (LIPPE, 1996 e BONDY, 2007).

Trajétoria metodológica

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva na forma de estudo de caso por meio da análise qualitativa. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 298) uma pesquisa qualitativa “busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo”.

Enquanto que o estudo de caso é caracterizado por Yan (2005, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Local e participantes da pesquisa

Participaram dessa pesquisa uma (1) pessoa com síndrome de Turner e seus responsáveis. A pessoa com síndrome tem 33 anos seu cariótipo é 45 XO ela também nasceu em uma cidade de médio porte do interior paulista. A mãe tem 69 anos, sua escolaridade é o ensino superior completo e está aposentada. O pai tem 74 anos, concluiu o ensino superior e atualmente é aposentado.

O local do desenvolvimento das entrevistas foi no Hospital universitário de uma cidade de médio porte de São Paulo.

Instrumento para a coleta de dados

O instrumento para coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado pelas pesquisadoras ele contempla aspectos concerne a faixa etária da descoberta da síndrome, atitudes primárias, acompanhamento médico recebido e o atual. A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro de questões elaboradas previamente orientadas pelo objeto de estudo, mas com a flexibilidade de adicionar outras questões para dúvidas que surgirem durante a mesma, e também permitiu que os entrevistados fizessem suas observações e sugestões. Como afirmam Thomas e Nelson (2007, p. 34), durante a entrevista, “o pesquisador pode reformular questões e fazer mais algumas perguntas para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos”.

Equipamentos e materiais

A pesquisa contou com o auxílio dos seguintes materiais e equipamentos:

- - Gravador a fim de gravar as entrevistas e possibilitar que as mesmas sejam salvas e transcritas no computador para posterior envio para os entrevistados e análise das entrevistas pela pesquisadora;
- - Prancheta como suporte do questionário que contém as perguntas que nortearão a pesquisa;
- -Bloco de anotações para descrever informações complementares.

Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa envolve seres humanos, desta forma, sabe-se da necessidade e importância da adoção às normas éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Ressalta-se que, o projeto desta pesquisa foi aprovado por este Comitê.

A identidade dos participantes não foi revelada e nem será, garantindo o sigilo das informações relacionadas à privacidade e proteção da imagem. Para proporcionar maior respaldo e garantias às afirmações anteriores, a pesquisadora assinou e entregou o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Procedimentos para a coleta de dados

A presente pesquisa compreendeu quatro fases distintas para o processo de coleta e análise e discussão dos dados, sendo elas: a) busca e localização das pessoas com síndrome de Turner; b) seleção dos participantes da pesquisa; c) realização das entrevistas com as pessoas com síndrome bem como seus responsáveis; d) análise e discussão dos dados.

Resultados

Os participantes do estudo foram nomeados ficticiamente a pessoa com síndrome de Turner denominou-se de Clara, a mãe cognominada de Jussara e o pai de Eliseu. Em relação ao período da descoberta da síndrome constatou-se que não foi definido com precisão, porém, Clara e seus pais foram unânimes em informar que ocorreu por volta dos cinco anos e o diagnóstico ocorreu fora do Brasil.

Em relação as características clínicas Clara apresenta baixa estatura e ovários atrofiados ressaltou:

“Além da baixa estatura, eu não tenho alteração cardíaca, não apresento perda auditiva é o que mais mesmo tenho são os ovários atrofiados e a estatura e eu acho que fora isso um pouco do aspecto físico (CLARA).

Tratando-se da altura de acordo com Davenport (2012), a altura média final em meninas com síndrome de Turner é de 20 cm abaixo da média das mulheres “normais”. As variações fisiológicas durante o crescimento dificultam a construção sobre de novas referências de altura para meninas com síndrome de Turner.

Também destaca-se que as demais características clínicas mencionadas por Clara estão de acordo com a literatura, pois pacientes com síndrome de Turner apresentam

características como baixa estatura, disfunção ovariana, osteoporose e diabetes mellitus tipo II, além de características neurológicas. Aproximadamente 50% do cariótipo das mulheres assintomáticas com ST têm evidências de desenvolvimento cardiovascular anormal e a maioria dos pacientes morrem de defeitos cardiovasculares envolvendo principalmente o ventrículo esquerdo para fora do trato de fluxo, coração à esquerda e / ou hipoplasia da aorta. (SYBERT e MCCAULEY, 2004).

Apesar das características fenotípicas e clínicas consideradas diferentes mediante as entrevistas pode-se perceber que Clara apresenta facilidade para relacionar-se com as demais pessoas isto pode ser elucidado no fragmento:

“Na verdade, assim eu sempre tive bastante facilidade com amigos até hoje, durante o colegial, escola.” (CLARA).

Contudo, quando questionada se em algumas situações sentiu-se diferente ela e os pais foram unânimes em informar o período da puberdade, o exposto pode ser percebido no depoimento:

“Eu acho que assim a parte da puberdade foi um período difícil, mas assim por que eu acabei atrasando a puberdade pra aumentar o crescimento então isso eu lembro que durante toda vida foi tranquila mais ou menos nessa época de 15/ 16 que daí isso me incomodou um pouco, mas isso não chegou a ser uma coisa muito difícil, mas me incomodou e que eu comecei a desenvolver mesmo por volta dos 17 anos, mas não lembro de nenhuma situação específica de alguém ter comentado alguma coisa que estivesse me deixando chateada. Porém, nesse período eu fiquei um pouco mais tímida, ficava um pouco mais quieta” (CLARA).

A mãe de Clara também comenta em relação a puberdade, pois este foi um período que a filha denotou sentir-se diferente em relação as outras pessoas, porque geralmente nesta fase de desenvolvimento diferenças nos aspectos corporais começam a ser mais perceptíveis em relação as meninas, tais como; a menarca, crescimento de mamas e pelos nas axilas e vulva, aumento de quadris entre outras.

Considerações finais

O diagnóstico da síndrome ocorreu na infância, pois conforme elucidado pelos pais e filha foi por volta de cinco (5) anos de idade. Este aspecto pode ser relevante na medida que com a descoberta precoce estímulos podem ser propostos e o trabalho de diferentes áreas como a fisioterapia, psicologia, médica auxiliam na otimização do potencial de desenvolvimento.

As características fenotípicas e clínicas apresentadas são a baixa estatura e ovários atrofiados respectivamente. Essas “diferenças” parecem não interferir o relacionamento da pessoa com síndrome com as demais, pois a mesma apresenta facilidade em interagir nos diferentes ambientes.

A vivência de estigma ocorreu com maior ênfase na puberdade, porque nesta fase as diferenças físicas ficaram mais evidentes devido ao atraso no desenvolvimento comumente enfrentado pelas pessoas com Turner.

Referências

- BIANCHETTI, L. FREIRE, I, M (orgs). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- BONDY CA; **Turner Syndrome Study Group. Care of girls and women with Turner syndrome: A guideline of the Turner Syndrome Study Group**. J Clin Endocrinol Metab 2007.
- CHVATAL, S, L, V. **Vivências do fenômeno da infertilidade por pacientes com síndrome de Turner e variantes: Um Estudo Clínico-Qualitativo**. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- DAVENPORT M, L. GROWT, H. **Hormone therapy in Turner syndrome**. Pediatric Endocrinology Reviews, 9 (supplement 2): p. 723–724, 2012.
- ELSHEIKH M, et al. **Turner’s syndrome in adulthood**. Endocrinal. p. 120-140, 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Editora vozes, 16ª edição, 2014.
- GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 4ª edição. 2004.
- HOLL R., et al. **Turner syndrome: final height, glucose tolerance, bone density and psychosocial status in 25 adult patients**. Journal Europe Pediatral. P. 11-16, 1994.
- LARANJEIRA, C. CARDOSO, H. BORGES, T. **Síndrome de Turner**. Revista acta pediátrica Vol 41 Nº 1 Janeiro – Fevereiro 2010.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**, Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2ª edição, 2007.
- LIPPE, B. Turner syndrome. In: SPERLING, M.A. Pediatric Endocrinology. W.B. Saunders-Company, Philadelphia, 387-422, 1996.
- MACHADO, P, C. **A Designação da palavra preconceito em dicionários atuais**. Dissertação de mestrado Campinas, SP : [s.n.], 2007.
- MARTÍN M. **Diagnóstico Citogenético del Síndrome de Turner: mosaicismo críptico**. 9º Curso de Formación de Posgrado 2003.
- MCCAULEY E, et al. **The Turner syndrome: cognitive deficits, affective discrimination and behavior problems**. Child Dev. P. 464-73, 1986.
- MEDEIROS, P, C., et al. **O senso de auto eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem**. Estudos de Psicologia. Vol 8, número 001, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23/06/15.
- OMOTE, S. **Estigma no tempo da inclusão**. Revista brasileira de Educação Especial Marília, v.10, n.3, p.287-308. Set.-Dez. 2004.
- RANKE, M, .B. et al. **Turner syndrome: spontaneous growth in 150 cases and review of the literature**. Eur J Pediatr. 1983.

RAO, S, C., et al. **Integration of what and where in the primate prefrontal cortex.** Science, p. 821-824, 1997.

REISER, P. UNDERWOOD, L, E. **Growing children:** a parent's guide, third ed. San Francisco: Genentch, Inc, 1992.

ROBLES- VALDÉS., et al. **Growth, growth velocity and adult height in Mexican girls with Turner's syndrome.** Journal Pediatrical Endocrinol Metabolistical, 2003.

ROSENFELD, R.G.; **Growth hormone therapy in Turner's syndrome:** an update on final height. Acta Paediatr, 383:3-6, 1992.

SAENGER P., et al. **Recommendations for the diagnosis and management of Turner Syndrome.** J Clin Endocrinol Metab 2002.

SUZIGAN L, Z, C. Tese de doutorado – **Avaliação das habilidades sociais na síndrome de Turner.** Campinas, SP: 2008.

SHAFFER, J, W. **A specific cognitive deficit observed in gonadal aplasia (Turner's syndrome).** J Clin Psychol 18:403–406, 1962.

SYBERT VP1, MCCAULEY E.N. **Turner's syndrome.** Engl J Med. Sep. 2004.

THOMAS, J. NELSON, J. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman,2005.

Cursos de pedagogia do estado de são paulo: como está organizada a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva

Cristina Cinto Araujo PEDROSO¹

Este trabalho tem como tema central o Curso de Pedagogia organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) e, como referência, a pesquisa intitulada “*A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*”, coordenada pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta e Prof. Dr. José Cerchi Fusari. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2012 e 2013 por pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino do país, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP)², junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, e contou com apoio do CNPq³. A pesquisa teve como questão central a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo teve por objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando a identificar como esses estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu de resultados de pesquisas que indicam fragilidades dos cursos de licenciatura em Pedagogia, organizados em função das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

O tema desse trabalho se justifica na necessidade de se discutir a formação dos professores no Brasil, sobretudo, para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada pelos cursos de Pedagogia, visando a identificar possibilidades formativas que levem à melhoria da qualidade dos processos escolares das crianças, jovens e adultos. De maneira mais específica se justifica na relevância de analisar qual o tratamento dado pelos cursos de Pedagogia aos seguintes temas e modalidades de ensino: Diversidade e minorias linguísticas e culturais, Educação Especial, Educação de Jovens e

¹ Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Educação, Informação e Educação. GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores. Ribeirão Preto. Estado de São Paulo. Brasil.

² A pesquisa foi coordenada por José Cerchi Fusari & Selma Garrido Pimenta – USP/GEPEFE e teve na coordenação executiva dos profs. Cristina Cinto Araujo Pedrosa (FFCLRP/USP) e Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP/Guarulhos). E contou com a colaboração dos seguintes pesquisadores: Idevaldo da Silva Bodião (UFCE); Isaneide Domingues (Secretaria Municipal de Educação - São Paulo) Karina de Melo Conte, Lenilda Rego Albuquerque Rego (UFAC); Lígia Paula Couto (UEPG); Maria Marina Dias Cavalcanti (UECE); Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP/Guarulhos); Naldeli Fontes (UMC); Noeli Prestes Padilha Rivas (FFCLRP/USP); Simone Rodrigues Batista (Centro Universitário Monte Serrat – Unimonte – Santos); Valéria Cordeiro Fernandes Belletati (IFSP); Vanda Moreira Machado Lima (UNESP/Presidente Prudente); e Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP/Presidente Prudente).

³ Edital nº 7/2011.

Adultos, Educação Inclusiva, Educação a Distância, Educação Profissional e Normal e Educação no Campo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), aos cursos de Pedagogia compete a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Complementarmente, para o mesmo documento, as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais determinam ainda que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto para desenvolver um amplo rol de atividades em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Em síntese, de acordo com o expresso no Art. 5º das DCNs o egresso deverá: cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; realizar pesquisas sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos, propostas curriculares e organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações

filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto aos índios e à sociedade majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas relacionados às cultura indígena e quilombola, bem como, de outras populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006, p. 2-3).

As citações anteriores evidenciam a ampla abertura que o documento aponta em relação ao perfil profissional do pedagogo, ao campo de atuação e ao estatuto epistemológico da Pedagogia. Consequentemente, o campo de atuação profissional que hoje se coloca ao egresso dos atuais cursos de Pedagogia supera, e muito, o universo escolar e, ao mesmo tempo, explicita o complexo e ambíguo perfil profissional do Pedagogo reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Pelo exposto é possível verificar que os cursos de Pedagogia que formam, de maneira geral, professores polivalentes para atuar na docência nos campos da Educação Infantil, em creches e pré-escolas (com crianças de até cinco anos de idade), no Ensino Fundamental, nos anos iniciais (com crianças de seis a dez anos), na Educação de Jovens e Adultos e na gestão educacional – seja em escolas, no nível dos sistemas educacionais, seja em ambientes de educação não formal, têm, na atualidade, um duplo e complexo desafio: atender, por um lado, ao perfil formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2006) e, por outro, às próprias demandas da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, da escola contemporânea. Assim, a preocupação com a formação docente deve ter como meta prioritária alcançar uma escola pública de qualidade, como a concebem Davis e Grosbaum (2002, p.77):

Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados em resolver os problemas que os professores lhes impõem, ela está cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos. E mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma educação de boa qualidade a todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso.

Diante desses desafios, os currículos dos cursos de Pedagogia têm sido reorganizados, de maneira mais intensa a partir de 2006, visando atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, é salutar considerar que tal esforço não tem garantido a ampliação da qualidade da formação do professor dos anos iniciais no país (GATTI e BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA *et al.*, 2014).

Os conhecimentos relacionados à docência disputam lugar no âmbito do currículo dos cursos de Pedagogia com outros blocos de conhecimentos por meio dos quais se pretende supostamente garantir também a formação do Pedagogo generalista, ou seja, daquele que poderá atuar como gestor, pesquisador e em outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos, como por exemplo, nos contextos não escolares. Essa realidade limita, por um lado, o potencial do curso de Pedagogia como um espaço de aquisição dos saberes específicos da docência e de constituição da identidade do professor

e, por outro, compromete a formação do pedagogo escolar⁴, realizada atualmente de maneira aligeirada e superficial nos cursos de Pedagogia, por meio de um restrito conjunto de disciplinas. Tal processo tem comprometido significativamente a formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estudos recentes (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; LEITE; LIMA, 2010; PINTO, 2011; PEDROSO; PIMENTA; ANDRADE, 2014; PIMENTA et al., 2014) indicam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia brasileiros em relação à formação de professores polivalentes que, se supõe, entre outros, o desenvolvimento de saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e desenvolvem-se nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Essa insuficiência decorre, dentre outras questões, de dificuldades como

[...] aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de Ensino Fundamental. As escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1^a e 4^a séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo (GATTI, 2000, p. 49).

Compõe a diversidade tratada pelos cursos de Pedagogia os conhecimentos sobre diversidade e minorias linguísticas e culturais, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação a Distância, Educação Profissional e Normal e Educação no Campo, os quais vêm sendo incorporados aos currículos dos cursos.

O Ministério Público, no Estado de São Paulo, antecipando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), recomendou a inclusão de uma disciplina sobre Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral, visando preparar os futuros professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que os artigos da LDB (artigos 58, 59 e 60), que tratam da Educação Especial, foram atualmente alterados pela Lei 12796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a qual substituiu nos artigos citados o uso da nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, atendendo à definição do público alvo da Educação Especial, tal como definiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A LDB ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação indica a necessidade de formação de professores para o ensino desses alunos na escola comum. Mais do que isso a referida Lei no Artigo 59, inciso III, preconiza que

⁴ Pinto (2002) denomina de pedagogo escolar os profissionais do ensino que atuam fora da sala de aula nas funções de coordenação pedagógica, orientação educacional, direção e vice-direção.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 21-22, grifo nosso).

Portanto, a publicação da LDB apontou, mesmo que indiretamente, que os professores do ensino regular também deveriam ser preparados para o ensino de alunos com deficiência. Isso provocou possivelmente a ampliação da oferta de cursos de Especialização sobre a temática e a inserção de disciplinas e ou conteúdos no currículo dos cursos de Pedagogia.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação publica o Parecer 9/2001 (BRASIL, 2001), orientando a organização dos cursos de formação de professores. De acordo com esse documento:

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p. 16, grifo nosso).

No ano de 2002, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 1/02 (BRASIL, 2002a), as quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Especificamente em relação aos alunos com surdez, em 2002, é publicada a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em 2005 é publicado o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) o qual regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que visando ao acesso à escola dos alunos surdos estabelece

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 1).

Em 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) a qual valoriza o acesso, a participação e a

aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares que deverão promover as respostas às necessidades específicas dos alunos. Essa perspectiva também aponta para a formação dos professores como um aspecto importante na organização dos processos escolares na perspectiva da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) orienta ainda que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, portanto, deve assumir caráter transversal também na educação de jovens e adultos, na educação profissional, do campo, indígenas e quilombola, assegurando os recursos, serviços e atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) reforça o dever do Estado em garantir os recursos e os apoios pedagógicos necessários à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola comum. O Decreto, portanto, também coloca em evidência a formação dos professores.

Em relação às minorias étnico-raciais e culturais os cursos de Pedagogia também incorporaram conteúdos e ou disciplinas sobre essas temáticas visando preparar o professor para ensinar no ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, a história e cultura afro-brasileira e indígena, tal como determina as Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008b) e nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Baseando-se nas recomendações dos documentos anteriormente citados, os cursos de Pedagogia vêm incrementando seus projetos com a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre modalidades de ensino, diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais, como, por exemplo, Fundamentos da Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais, Relações Étnico-Raciais e Educação.

Frente a esse panorama que revela o amplo, disperso e impreciso perfil do pedagogo formado pelos cursos de Pedagogia este texto objetiva analisar especificamente como esses cursos têm tratado os conhecimentos sobre diversidade e minorias linguísticas e culturais, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação a Distância, Educação Profissional e Normal e Educação no Campo.

O percurso metodológico

A pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2012 e 2013. O Estado de São Paulo contava, em 2012, época da coleta de dados, com 253 cursos de Pedagogia em atividade⁵, identificados no sistema e-MEC. Porém, na página das instituições, uma parte delas não havia disponibilizado suas matrizes curriculares. A tentativa de contato por e-mail resultou em pouco retorno. Assim, trabalhou-se com um universo de 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Dessas, 137 disponibilizaram a relação de disciplinas e as respectivas cargas horárias; as outras 07 disponibilizaram somente a relação das disciplinas.

⁵ Para obter a relação de cursos no sistema e-MEC, selecionamos, a partir da opção “Busca Avançada”, a situação “Em atividade”. Nessa primeira consulta obtivemos uma relação com 283 cursos. Percebemos que alguns desses cursos não estavam sendo oferecidos, portanto consultamos a página das instituições e excluímos 30 cursos nessa condição.

Os procedimentos considerados adequados foram os da abordagem quantitativa, tendo por *corpus* os documentos das instituições postados em seus sítios ou enviados por solicitação dos pesquisadores, que procedeu à análise documental (LUDKE e ANDRÉ, 1986 e CELLARD, 2008). Dessa forma, entendemos tratar-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, na qual se busca, preponderantemente, a descrição e análise dos dados de forma articulada e aprofundada (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Para tanto tomamos como objeto de estudo as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo.

Para análise das matrizes curriculares, foi elaborado um instrumento constituído de duas partes, uma com os dados gerais da instituição e do curso, e a outra com as categorias elaboradas para análise das matrizes curriculares.

Discussão dos resultados

Os dados foram analisados considerando-se inicialmente as duas dimensões contempladas pelo instrumento, a saber: dados gerais de caracterização das instituições e matriz curricular dos cursos.

Dados gerais de caracterização das instituições

Em relação à caracterização verificou-se que dos 144 cursos identificados 125 (86,80%) são ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,20%) por públicas. Desses, 8 são ofertados por instituições estaduais, 2 por federais e 9 por municipais. Quanto ao tipo de instituição, identificou-se que 99 cursos pertencem a Centros Universitários, 19 a Faculdades e 26 a Universidades. Esse panorama reforça o que vem sendo encontrado por outros estudos, ou seja, que a formação do Pedagogo ocorre predominantemente em instituições privadas, em sua maioria em Faculdades e Centros Universitários, em detrimento das Universidades, que são responsáveis, no universo investigado, por apenas 18% dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo.

Em relação ao tempo de integralização dos cursos verificou-se que 67 são oferecidos em 4 anos. Entretanto, identificou-se ainda 75 cursos oferecidos em menos de 4 anos, dos quais 47 (32,63%) são oferecidos em 3 anos.

Um dado interessante é o cruzamento entre o tempo de integralização e a categoria administrativa da instituição. Os cursos de menor duração (6 semestres) são predominantemente oferecidos pelas instituições privadas, ou seja, 43 (91,49%) dos 47 privados. A tabela a seguir mostra essa relação.

Tabela 1: Distribuição das IESs segundo o Tempo de Integralização em função da Categoria Administrativa.

Tempo de Integralização	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada	Total
6 semestres	0 (0,00)	1 (2,13)	3 (6,38)	43 (91,49)	47 (100,00)
7 semestres	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (3,57)	27 (96,43)	28 (100,00)
8 semestres	1 (1,49)	6 (8,96)	5 (7,46)	55 (82,09)	67 (100,00)

9 semestres	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)
10 semestres	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)

Fonte: Pimenta et al., 2014.

Observação: Os números entre parêntesis representam o percentual em função do total de IES segundo o Tempo de Integralização.

Dos cursos com duração de 6 semestres (47) apenas 8,51% (4) são oferecidos por instituições públicas e 91,49% (43) por privadas. Entre os cursos com 8 semestres (67) de duração apenas 17,91% são de instituições públicas. Portanto, é possível concluir que na medida em que aumenta o tempo de duração dos cursos aumenta também a representação das instituições públicas.

Também chamou atenção o fato de 134 cursos (93%) serem organizados em termos curriculares sob o enfoque disciplinar, o que dificulta uma sólida formação polivalente do professor dos anos iniciais da Educação Básica.

Matriz curricular dos cursos de pedagogia: dados gerais

A análise das matrizes curriculares foi realizada em relação ao número de disciplinas, agrupadas nas categorias, e ao total de carga horária de cada uma das categorias e subcategorias oferecidas pelos cursos analisados. A Tabela 2, a seguir, apresenta o percentual de carga horária das categorias e subcategorias em relação ao total da carga horária dos cursos (402.440 horas), assim como, o percentual em relação ao total das disciplinas (7.203 disciplinas).

Tabela 2: Distribuição percentual da Carga Horária e do Número de Disciplinas, em cada uma das Categorias, em relação aos totais gerais.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao n° de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,41%	15,58%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%	36,92
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,77%	23,42%
3.2 Conhecimentos	4,63	4,43

relativos à Educação Infantil		
3.2.1 Áreas disciplinares /Linguagens na Educação Infantil	2,41%	2,36%
3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil	2,22%	2,07%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental	1,65%	1,68
3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental	1,20%	1,24%
3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à educação infantil e ensino fundamental	1,43%	1,19%
3.5 Conhecimentos relativos à Didática	6,64%	6,19%
4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional	6,73	6,35
4.1 Relativos à escola	6,37%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,36%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,57%	4,87%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,53%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,44%	1,31
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil	0,53%	0,42%
5.2.2 Conhecimentos	0,54%	0,47%

relativos ao estágio e às práticas de ensino no Ensino Fundamental		
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional	0,37%	0,42%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia	6,78%	7,47%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%	8,51%
8. Conhecimentos integradores	2,61%	2,33%
9. Outros conhecimentos	11,05%	12,68%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: Pimenta et al., 2014.

Examinando-se a Tabela 2, percebe-se a diversidade de conhecimentos tratados pelo curso de Pedagogia. Foi necessário criar 9 categorias para acolher o universo de disciplinas e essas não foram suficientes. A categoria 9: *Outros conhecimentos*, com 11,05% (quanto a carga horária) e 12,68% (quanto ao número de disciplinas), por exemplo, contempla disciplinas como Relações interpessoais na escola; Novas Tecnologias e Educação; Educação Não-formal; Psicopedagogia; Eco Pedagogia; Dificuldade de Aprendizagem; Antropologia Teológica; Primeiros Socorros; Brinquedoteca, Empreendedorismo, Sustentabilidade; Educação Ambiental, Escola, Comunidade e Movimentos Sociais, dentre outras. As disciplinas inseridas nessa categoria evidenciam a dispersão e a superficialidade da formação do pedagogo.

A categoria 3: *Conhecimentos relativos à formação profissional docente* representa o maior percentual – em torno de 38% das cargas horárias dos cursos - entre as categorias descritas. Ela contempla os conteúdos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização, Movimento, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, por exemplo) e suas respectivas metodologias de ensino, assim como os demais conteúdos que contribuem diretamente com a prática docente dos anos iniciais da escolarização. Embora esta seja a categoria mais expressiva, entende-se que ainda a carga horária é insuficiente para contemplar a complexidade de atuar nas dimensões da educação, dos cuidados e do ensino para crianças até 10 anos, seja do ponto de vista do domínio dos conteúdos e metodologias específicas (História, Geografia, Matemática, Artes etc.), seja dos conhecimentos necessários para que o professor compreenda como ocorre o processo de educação e ensino-aprendizagem nas diferentes etapas da infância (PIMENTA et al., 2014).

Outro aspecto relacionado à diversidade das disciplinas remete às diferentes áreas de formação e de atuação profissional previstas nas DCNs dos Cursos de Pedagogia. Além

da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Gestão Educacional, as DCNs atribuem ao curso de Pedagogia a formação sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, minorias linguísticas e culturais (incluindo os surdos, os afrodescendentes, os índios, por exemplo), Educação no Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Ambiental e educação em espaços não escolares. Esse conjunto de conhecimentos, agrupado na categoria 7: *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais*, é o foco específico desse texto e será discutido na próxima seção.

Matriz curricular dos cursos de pedagogia: conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais

Das 9 nove categorias utilizadas para analisar as matrizes curriculares este trabalho pretende destacar os dados referentes à categoria 7: *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais*. Essa categoria é responsável por 8,52% do total de disciplinas e de 8,10% da carga horária dos cursos de Pedagogia investigados.

O conjunto de disciplinas dessa categoria compreende as seguintes temáticas ou subcategorias: Diversidade e minorias linguísticas e culturais (*História e Cultura afro-brasileira e indígena e Língua Brasileira de Sinais*), Educação Especial (*Fundamentos da Educação Especial e Princípios e métodos da educação da pessoa com deficiência intelectual*), Educação de Jovens e Adultos (*Metodologias e Práticas de Educação de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, políticas públicas e sujeitos educandos*), Educação Inclusiva (*Educação Inclusiva e Pedagogia da Inclusão*), Educação a Distância (*Educação a Distância: ambientes, formas e possibilidades*), Educação Profissional e Normal (*Fundamentos e metodologia para a docência no ensino médio: modalidade normal e educação profissional*) e Educação no Campo (*Educação no Campo e Educação e Trabalho no Campo*).

A Tabela 3, a seguir, mostra a representação em percentual de cada um desses temas em número de disciplinas.

Tabela 3: Temas tratados pelas disciplinas da categoria 7.

Fonte: Pimenta et al., 2014.

Tabela 3 mostra que a subcategoria

Temas	Nº de Disciplinas	%	Nº de IES	N
Diversidade e minorias linguísticas e culturais	235	38,10	33	1
Educação Especial	128	20,74	0	8
Educação de Jovens e Adultos	143	23,18	19	1
Educação Inclusiva	87	14,10	7	7
Educação Profissional e Normal	8	1,30		8
Educação a Distância	13	2,10	2	1
Educação no Campo	3	0,48		3
Total	617	100,0	0	

categoria mais expressiva é Diversidade e minorias linguísticas e culturais, com 235 (38,10%) do total de 617 disciplinas. Essa subcategoria inclui disciplinas como *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), com 156 disciplinas (66,38%) e outras 79 disciplinas (33,62%) relacionadas à *Culturas afro-brasileira e indígena*.

Esse dado pode indicar que as ações afirmativas e as políticas públicas comprometidas com a cultura e os direitos dos grupos minoritários começam a ter impacto no currículo dos cursos de Pedagogia.

Em relação ao tema minoria étnico-raciais e culturais a inserção de disciplinas desse campo decorre possivelmente das recomendações das Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008b) e 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011).

No que diz respeito especificamente à Língua Brasileira de Sinais é interessante destacar que ela está presente em 129 cursos (89,58%) dos 144 investigados. Essa significativa presença decorre principalmente do reconhecimento dessa língua como meio oficial de comunicação e expressão de comunidades surdas no Brasil (Lei 10436/2002b) e na sua regulamentação pelo Decreto 5626/2005 o qual dispõe no Art. 3º que

[...] Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

Além dos aspectos propriamente relacionados com a Língua Brasileira de Sinais, o ensino de surdos na educação básica requer também que o professor tenha domínio de conhecimentos sobre a cultura e comunidade surda, a relação do surdo com a Língua Portuguesa como segunda língua, a história da educação dos surdos, dentre outros. Portanto, mesmo constatando que a legislação acima citada provocou a inserção da disciplina de Libras na maioria dos cursos de Pedagogia é necessário considerar que uma

disciplina não é suficiente para garantir que os futuros professores se apropriem dessa língua e dos aspectos relacionados à pessoa surda com a competência necessária para ensinar e interagir com os alunos surdos na educação infantil e nos anos iniciais. A inclusão de uma ou duas disciplinas pode possibilitar uma sensibilização e uma aproximação inicial do futuro pedagogo com a temática sem, no entanto, superar o tratamento superficial e aligeirado.

A segunda subcategoria mais expressiva é a Educação de Jovens e Adultos, com 143 disciplinas (23,18%). Essa modalidade de ensino é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996), portanto, representa um legítimo campo de atuação profissional do pedagogo. Com vistas a atender as DCNs (BRASIL, 2006) a maioria dos cursos de Pedagogia (aproximadamente 83%) apresenta disciplinas sobre essa modalidade.

A terceira subcategoria mais expressiva é Educação Especial, com 128 disciplinas (20,74%) do total de 617 da categoria 7. Algumas disciplinas dessa categoria voltadas para o ensino de alunos com deficiências podem significar a presença das antigas habilitações, extintas pelas DCNs. Um dos cursos investigados, por exemplo, que ofereceu por muitas décadas as habilitações na área da educação de alunos com deficiência, apresenta disciplinas como: Princípios e Métodos da Educação da Pessoa com Deficiência Intelectual I e II e Princípios e Métodos da Educação das Pessoas com Deficiência Visual I e II. Outras disciplinas encontradas parecem tratar de um campo mais amplo da Educação Especial, como por exemplo: Fundamentos da Educação Especial e Educação Especial: fundamentos, políticas e práticas escolares.

Apesar do número expressivo de disciplinas na área da Educação Especial encontrado no currículo dos cursos é possível concluir que a inserção de apenas uma ou duas disciplinas por curso não é suficiente para garantir que o futuro pedagogo adquira os conhecimentos necessários para ensinar os alunos público alvo da Educação Especial (PEDROSO, CAMPOS e DUARTE, 2013).

A quarta subcategoria mais expressiva é Educação Inclusiva. É necessário explicar que optou-se pelo tratamento separado de Educação Especial e Educação Inclusiva, por considerar a especificidade da primeira enquanto modalidade de ensino comprometida com o público alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). Foram identificadas 87 disciplinas (14,10%) do total de 617 da categoria 7. Esse conjunto contempla disciplinas como Fundamentos da Educação Inclusiva, Educação Inclusiva: fundamentos, metodologia e práticas, Educação Inclusiva: perspectivas sociais, políticas e culturais e Educação Inclusiva e Diversidade. Em relação à subcategoria Educação Especial é possível perceber que a Educação Inclusiva parece abranger um campo mais amplo que o propriamente relacionado ao público alvo da Educação Especial.

Uma análise do conjunto das disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial e Educação Inclusiva, permite primeiramente concluir que apesar das legislações fomentarem a inserção de disciplinas e ou conhecimentos sobre essas temáticas nos currículos isso não tem ocorrido na totalidade dos cursos de Pedagogia investigados. Além disso, quando eles estão presentes, contam com restrita carga horária, por exemplo, disciplinas com 30 ou 60 horas, no máximo. Essa proporção não é suficiente para dar conta minimamente da complexidade das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, e nem tampouco para garantir que os discentes adquiram competência em Libras suficiente para, futuramente como professores, se comunicarem e ensinarem os alunos surdos.

As subcategorias Educação Profissional e Normal, Educação a Distância e Educação no Campo mostraram índices insignificantes na amostra investigada. Foram encontradas apenas três disciplinas sobre Educação no Campo no universo investigado, apesar da Resolução CNE/CEB nº 28/2008 (BRASIL, 2008c).

Os estudos relativos ao impacto dessas políticas nos currículos dos cursos e na formação dos professores são recentes. Entretanto, cabe considerar que a inserção de apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso.

Os dados da categoria 7 revelam que os cursos de Pedagogia apresentam disciplinas relacionadas às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais. Entretanto, é necessário considerar que a presença de uma ou duas disciplinas sobre essas temáticas não é suficiente para garantir a formação do professor com o aprofundamento necessário.

Pelo exposto, é possível concluir que a presença dessas disciplinas nas matrizes curriculares é uma tentativa de atender às atribuições do Pedagogo expressas nas DCNs. Entretanto, da oferta desse rol de disciplinas de diferentes áreas decorre uma formação superficial, fragmentada, imprecisa e dispersa do egresso, tal como critica Libâneo (2006) e Pimenta et al (2014).

Considerações finais

O estudo realizado com os 144 cursos de pedagogia do Estado de São Paulo permite algumas considerações. O agigantamento das matrizes curriculares e a diversidade de disciplinas oferecidas pelos cursos investigados, muitas sem aderência com a docência nos anos iniciais da educação básica, refletem o amplo, disperso e impreciso perfil do egresso definido pelas DCNs. As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Consequentemente, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não estão dando conta de formar nem o Pedagogo e tampouco o professor para os anos iniciais da educação básica.

Especificamente em relação à Categoria 7 (*Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais*) embora com uma representação maior que as categorias 2, 4 e 6 ela agrega disciplinas que tratam das diferentes modalidades de ensino e ainda das diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturas. Portanto, apresenta poucas disciplinas e pouca carga referentes a cada um desses campos, insuficientes para garantir a formação do professor para atuar nas diferentes modalidades e com as diferentes especificidades.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)*. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002a*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002b*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10639/2003*. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 5626/2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de março de 2010.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 11645/2008b*. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 28/2008c*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de março de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 12.796 de 4 de abril de 2013*. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/1b3973bfe98ea0e4832569a70067fce5/b8865aca3c62ab2683257b44003f5de3?OpenDocument> Acesso em: 20 de maio de 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

DAVIS, C; GROSBAUM, M W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: DAVIS, Claudia. (et al). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 77-112.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119p. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

LEITE, Y. U. F. e [LIMA, V. M. M.](#) Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? *Ensino em Re-vista: Dossiê Formação de Professores (Publicação Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG)*, v. 17, nº 1, p. 69-93, jan/jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PEDROSO, C. C. A.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A. A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise do currículo dos cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. *Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. Águas de Lindóia, SP, p. 1640-1651, 2014.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J., Ap. de P. P.; DUARTE, M. *Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura*. Educação Unisinos. Volume 17, número 1, janeiro - abril 2013. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>>. Acesso em: 29 de abril de 2013.

PIMENTA, S. G. et al. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação)*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: [s.n], 2014. 46 f.

PINTO, U. de A. *Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

Educação inclusiva na Espanha: professores de audição e linguagem em castilla-la mancha

Daiane Natalia SCHIAVONI
Eládio Sebastián HEREDERO2

Para que um sistema educativo se torne realmente inclusivo, todos os seus elementos devem articular-se de maneira que seu funcionamento conjunto contribua para tal fim, proporcionando dessa forma uma educação de qualidade e que atenda as diferenças existentes entre os alunos de maneira geral, não apenas aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

De acordo com Echeita e Ainscow (2011), a inclusão é um processo que deve ser visto como uma busca constante por maneiras mais adequadas para responder a diversidade do alunado. Se trata de aprender a conviver com este e reestruturar práticas pedagógicas a fim de fomentar aprendizagens mais significativas e assim colaborando para com este processo de ensino e aprendizagem.

A declaração de Salamanca em 1994 corrobora para com o início desta forma de pensar a educação, reestruturando as concepções educativas existentes até o momento, e assegurando de fato a Educação enquanto um direito universal. Estabelece assim, princípios para o acesso e a escolarização de alunos com deficiência nas instituições escolares. Firma-se por meio desta que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (UNESCO 1994, p.5).

Como considerado no trecho anterior, a inclusão ocorre por meio da colaboração e parceria dos agentes envolvidos, uma vez que estes podem oferecer diversos tipos de serviços e apoios aos alunos com deficiência a fim de garantir uma resposta educacional mais efetiva e apropriada às suas dificuldades.

A UNESCO (2001) define como serviços de apoio os recursos humanos que complementam ou reforçam a prática pedagógica dos professores com o intuito de atender as diversas necessidades educativas dos alunos, em especial àqueles mais necessitam de auxílio para seu desenvolvimento. Estes apoios envolvem os próprios alunos, professores, familiares e apoios especializados como por exemplo a equipe escolar e demais profissionais, considerados desde que com propósito educacional e estes, devem trabalhar

1 – Departamento de Psicologia de Educação – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – 14800-901 - Araraquara – SP - Brasil - daia_schiavon@yahoo.com.br

2 Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Educación – Universidad de Alcalá de Henares – UAH - 19001 - Guadalajara – España - eladio.sebastian@uah.es

de forma colaborativa com os demais professores, tendo em vista a promoção de conhecimentos e aprendizagens diferenciadas.

A partir da perspectiva da educação inclusiva, tais serviços de apoio estão orientados a colaborar para a superação e prevenção de barreiras que dificultam a plena participação dos alunos, priorizando um apoio direto a estes e proporcionando melhores condições de desenvolvimento.

Na tentativa de trazer à tona novas possibilidades de discussão sobre o assunto para o âmbito acadêmico brasileiro, objetivamos nesta pesquisa caracterizar o trabalho/apoio pedagógico do professor de Audição e Linguagem no sistema educativo espanhol (Castilla-La Mancha).

No sistema educacional espanhol encontramos dois profissionais que atuam especificamente como apoio educativo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência ou dificuldades relacionadas a linguagem, são eles: os professores de Pedagogia Terapêutica (PT) e de Audição e Linguagem (AL). O professor de Pedagogia Terapêutica é o especialista dedicado a promover o ensino aos alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências ou a transtornos graves de conduta. Já o professor de Audição e Linguagem, sobre o qual nos centraremos neste trabalho, é um especialista dedicado a promover e desenvolver competências linguísticas, bem como em melhorar patologias relativas a linguagem oral e escrita (ESPAÑA, 1995).

Os professores especialistas de Audição e Linguagem foram incorporados no sistema educativo comum como consequência do Real Decreto de 6 de março de 1985 de Ordem da Educação Especial, onde se estabeleceram as diretrizes para a integração de alunos com deficiência nas escolas e as orientações referentes aos apoios pedagógicos a serem utilizados. A partir da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 3 de outubro de 1990, a presença destes especialistas tornou-se habitual nas escolas comuns e suas funções começaram a se tornar mais específicas (ESPAÑA, 1990).

Em abril de 1995 foi promulgado o Real Decreto de Ordem da educação de alunos com necessidades educativas especiais, regulando assim aspectos relacionados a organização e ao planejamento do processo educativo de alunos com tais necessidades. No tocante aos professores de audição e linguagem evidencia-se no artigo 8 do capítulo 1 que:

2. Los medios personales complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales estarán constituidos por los maestros con las especialidades de pedagogía terapéutica o educación especial y de audición y lenguaje que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los centros docentes y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como por el personal laboral que se determine.

3. En las plantillas del Cuerpo de Maestros se incluirán los puestos de trabajo de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje que deban existir en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y en los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales permanentes. Estos puestos se cubrirán de acuerdo con las normas de

provisión de puestos correspondientes al Cuerpo de Maestros (ESPANHA, 1995, p.16181).³

As funções específicas do professor de audição e linguagem são as seguintes: atenção individualizada aos alunos com deficiências auditivas significativas ou com transtornos graves de comunicação e alunos com disfemias e dislalias orgânicas, bem como trabalhar a estimulação comunicativa em programas de reforço e apoio a estes alunos e também orientar professores de educação infantil em seu programa de estimulação de linguagem. Destaca-se ainda que este professor pode realizar intervenções prioritariamente no último curso da educação infantil e no primeiro ciclo da educação primária. Também é importante dizer que este professor pode atuar dentro ou fora da sala de aula e com um grupo de alunos ou mesmo individualmente (SEBASTIÁN, 2014).

Descrição do trabalho desenvolvido

Este estudo se constituiu numa pesquisa de caráter qualitativo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.13) [...] “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]”.

A pesquisa desenvolveu-se em um Centro de Educação Infantil e Primária (CEIP)⁴ da cidade de Guadalajara, província da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha – Espanha, chamado Alvar Fañez de Minaya. Participou deste estudo a professora de Audição e Linguagem deste centro. Os dados foram coletados por um período de um mês com observações semanais junto a esta professora, que ora acontecia dentro da sala de aula e ora acontecia fora da sala de aula, isto é, em sua própria sala.

Neste sentido, utilizou-se a observação em sala de aula (dentro e fora), por ser de grande importância neste tipo de pesquisa como um meio facilitador da investigação acerca do assunto a ser abordado. De acordo com (Ludke & André, 1986, p.26). “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Também realizada uma entrevista semiestruturada com esta professora versando sobre questões relacionadas a sua forma de trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se nas seguintes etapas: a primeira foi realizar um levantamento bibliográfico visando conhecer e caracterizar o trabalho deste professor; a segunda etapa consistiu-se da realização da entrevista com esta professora e a terceira se deu por meio da observação e anotação em caderno de campo do trabalho desenvolvido por este e por último, os dados obtidos foram organizados e categorizados.

³ Tradução da autora. 2. Os meios pessoais complementares para garantir uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais serão compostos por professores com especialidades de pedagogia terapêutica ou educação especial e de audição e linguagem estabelecidos nos correspondentes quadros docentes das escolas e da equipe de orientação educacional e psicopedagógica, assim como por pessoas de trabalho a ser determinado. 3. No quadro do corpo docente serão incluídos os postos de pedagogia terapêutica e audição e linguagem que deve existir nas equipes de orientação educacional e psicopedagógica nos departamentos de escolas secundárias que escolarizem alunos com necessidades educativas especiais permanentes. Estes postos serão preenchidos de acordo com as regras de previsão de lugares para o Corpo docente (ESPANHA, 1995 p.16181).

⁴ A Educação Primária trata-se da educação básica do sistema educativo espanhol que compreende seis cursos acadêmicos.

Resultados obtidos

Caracterizamos a seguir (por meio das observações e entrevista realizadas) como é desenvolvido o trabalho da professora de Audição e Linguagem – AL, contextualizando a escola em que fora desenvolvida a pesquisa bem como faremos uma breve análise de tais dados.

A escola contava com um total de 445 alunos, 30 professores – dentre estes a professora de Audição e Linguagem –, 8 alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência (motora, intelectual, visual e auditiva) e 15 alunos com dificuldades de aprendizagem.

A professora de AL atende um total de 15 alunos (todos possuem dificuldades ou transtornos específicos relacionados a linguagem), entre eles, alunos com deficiência intelectual e auditiva e alguns com algum tipo de comprometimento na fala devido a consequências da deficiência que apresenta. A professora desenvolve seu trabalho com estes alunos em atendimentos – sessões – com duração de 45 minutos cada uma. Cada aluno tem 2 sessões (individuais ou em dupla) por semana com esta professora em sua própria sala e fora da sala comum, além de (de acordo com a necessidade de cada um e seu planejamento) realizar intervenções dentro da sala de aula comum (com estes mesmos alunos) em parceria com a professora regular, chamada de professora Tutora.

Também realiza algumas atividades específicas de estimulação auditiva e linguística para favorecer a aquisição e o desenvolvimento da linguagem comunicativa no último curso da educação infantil (5 anos) em sala de aula comum (também uma sessão de 45 minutos).

A professora conta com uma pequena sala equipada com três mesas grandes com cadeiras, lousa, armário, computador, materiais didáticos como livros, jogos e programas de computador e um espelho grande junto a uma das mesas (para trabalhar atividades de reabilitações da base fonológica, onde o aluno se baseia na imitação e repetição de fonemas junto a professora). Conta também com variados jogos para o desenvolvimento da competência linguística e para o desenvolvimento de situações comunicativas de uso habitual, situações de jogos simbólicos, jogos de sopro, jogos de computador (com programas relacionados a aspectos da fala, expressão, vocabulário, criação de histórias e atividades metalinguísticas dentre outros), jogos de expressões (corporal, facial, sons e músicas) e de palavras e frases (com pequenas imagens de personagens realizando determinadas ações e que precisam ser identificadas pelos alunos ou desenhos de diversos ambientes com atividades cotidianas) e jogos com imagens associadas a exercícios de articulação como o treinamento fonético e da fala.

A professora ressaltou que inicialmente são realizadas avaliações (em momentos estipulados pela equipe pedagógica) para identificar o grau de comprometimento comunicativo do aluno e assim elabora, orientada pela coordenação escolar, um planejamento e programa específicos. Dessa forma, nos dados considerados a seguir trazemos por meio de sua fala, a abordagem geral que trabalha com a maioria dos alunos.

Na entrevista realizada, a professora AL apontou que trabalha da seguinte maneira com os alunos:

Com relação ao sistema de comunicação com a linguagem oral, priorizando a funcionalidade da linguagem tanto comunicativa quanto social. Trabalhamos muito a consciência fonológica que é muito importante para a leitura e a escrita. As primeiras etapas da aprendizagem leitora das crianças, a decodificação e o vocabulário estão relacionadas

com a compreensão leitora e por isso trabalhamos estas habilidades de várias maneiras (PROFESSORA AL).

A professora destacou que desenvolve atividades que visam ampliar o vocabulário léxico das crianças e que seleciona (em alguns momentos) os sons e os introduz em jogos variados de forma simples, buscando aprofundar conceitos aprendidos além de reforçar as respostas espontâneas dos alunos frente as situações que ela os coloca. Destacou que em seu planejamento especifica diferentes atividades que trabalham (respeitando o ritmo de evolução de cada um) as seguintes etapas “a discriminação e a percepção dos sons, a identificação destes sons (momento em que iniciamos a articulação dos sons e sua correção), o reconhecimento e a compreensão”.

Ressaltou que trabalha em parceria com a professora de Pedagogia Terapêutica e com o orientador da escola (que exerce função equivalente ao coordenador escolar) por meio de reuniões semanais. Em relação a professora Tutora da sala comum estas reuniões não acontecem, porém, buscam estar sempre em contato, em especial quando esta vai buscar ou levar os alunos em sua sala e assim aproveitam para trocar algumas informações ou mesmo ter conhecimento daquilo que está sendo trabalhado por uma e outra. São também nestas reuniões semanais que são realizadas as adaptações curriculares necessárias (de acordo com o grau de comprometimento do aluno).

Considerações

Tendo em visto a análise tecida ao longo deste estudo, observa-se a necessidade da reestruturação de determinadas práticas pedagógicas frente à inclusão a fim de favorecer a aprendizagem e a participação de alunos com deficiência, articulando estas a diferentes apoios dentro ou fora da sala de aula. Evidenciou-se desta forma, a importância e os aspectos positivos do trabalho do professor de Audição e linguagem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades comunicativas ocasionadas ou não por alguma deficiência.

Os dados indicaram que dificuldades relacionadas a linguagem e a comunicação podem afetar o acesso ao currículo, as habilidades sociais e de interação e a aprendizagem. Em vista disso suas competências versam sobre o tratamento e a intervenção de forma pormenorizada dos transtornos e dificuldades que afetam tanto o aspecto expressivo, como o aspecto compreensivo da linguagem.

Ressalta-se ainda a importância de um trabalho realizado em parceria com a equipe escolar a fim de promover efetivas situações de aprendizagem ao aluno, atuando assim de forma colaborativa e direcionado significativamente o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com qualquer tipo dificuldade.

Neste sentido a pesquisa buscou caracterizar o trabalho desenvolvido pelo professor AL, apontando novas possibilidades de atuação no contexto escolar com alunos com algum tipo de comprometimento comunicativo e linguístico mediante a tomada de atitudes e estratégias diversificadas frente à educação inclusiva.

Referências

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. **La educación inclusiva como derecho.** Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, n. 12, p. 26-46, 2011.

ESPAÑA. **Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.** Disponible em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>>. Acesso em: 10 agosto. 2015.

ESPAÑA, **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE Ley1/1990** de 03 de Octubre de 1990. Disponible em: <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> Acesso em: 30 maio. 2013.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p.25-44.

SEBASTIAN, E. H. Organización de los servicios de apoyo para la atención a la diversidad en España: el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. IN: GIROTO, C. et al. **Servicios de apoyo en educación especial: una mirada desde diferentes realidades.** 2014. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais:** acesso e qualidade. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

UNESCO. **The Open File on Inclusive Education.** Paris: UNESCO, 2001.

A aceleração na educação infantil

Danitiele Maria CALAZANS¹
Maria da Piedade Resende da COSTA²

Ao aluno com potencial elevado há pelo menos três modalidades de intervenções para seu atendimento : a aceleração, o enriquecimento e o agrupamento. Neste artigo abordou-se apenas a aceleração, por ser uma intervenção prescrita na nova LDB, mas que ainda causa muitas inseguranças e preconceitos no sistema educacional.

Na educação infantil a aceleração pode acontecer com a entrada da criança precoce na escola, quando esta apresentar capacidades superiores ou avançadas que podem ser percebidas cedo no seu desenvolvimento infantil, como, por exemplo, a leitura precoce ou a habilidade de lidar com números em níveis adiantados para sua idade. Outra forma de aceleração no ensino infantil, é a entrada antecipada para o ensino fundamental, desde que apresente capacidades de acompanhar séries mais avançadas (VIRGOLIM, 2012).

Guenther (2006, p. 43) define a aceleração como “uma medida de organização que implica em oferecer mais matéria escolar em menos tempo, e avançar o aluno para séries e assuntos que estariam à frente no currículo e na seriação escolar”, de modo que se desloque pelas etapas/anos/séries escolares independentemente de sua idade cronológica (GUENTHER, 2009). Assim, a aceleração caracteriza-se por permitir ao aluno o cumprimento do programa escolar em menor tempo, podendo dar-se inclusive pelo início antecipado da escolarização (ALENCAR, FLEITH, 2005).

Mesmo diante desta definição, na prática educacional, deparamos com diversas barreiras sobre o conceito de aceleração, assim Rangni e Costa (2014) defendem que a falta de conhecimento da escola sobre esta forma de atendimento aos mais capazes , podem ser definidas das seguintes formas:

- A Educação Especial , por sua vez, privilegiou os serviços especializados aos indivíduos com deficiências e desconsiderou o atendimento àqueles com altas habilidades/superdotação;
- A aceleração possivelmente ficou desconhecida como forma de atendimento a esses grupos de educandos;
- O desconhecimento da temática por parte dos educadores;
- O desconhecimento da legislação pertinente, que garante a aceleração dentre outras (p.726).

De acordo com a Lei da probabilidade, de 3 a 5% da população educacional apresentam potencialidade superior ,assim, pode-se se questionar: desta quantidade, quantos passaram pelo processo de aceleração como forma de atendimento? Infelizmente não existe nenhum documento que tenha este registro, em outros casos, estes alunos nem

¹ Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos –SP. Rua Aldo de Cresci, Bloco 30, Ap. 22, Bairro Romeu Santine, São Carlos, SP. danitielemarques@hotmail.com, Agência financiadora : CNPq

² Docente do PPGEEs, Universidade Federal de São Carlos –SP . Endereço: Rua Visconde de Inhaúma, 553/31, Centro, São Carlos, SP. piedade@ufscar.br

são atendidos. Nesta perspectiva, Guenther (2012) alerta, que é fundamental que se visibilizem ações pedagógicas que permitam identificar, reconhecer e atender esta minoria invisível, e esta função não cabe apenas aos professores, mas também da disposição organizacional e de apoio de outros setores da escola.

A precocidade na educação infantil

Martins (2013) assinala que o aluno precoce é aquele que apresenta maior destaque em comparação com as crianças da mesma idade, podendo ser essas habilidades uma expressão de um potencial superior, no qual sinaliza as principais características das altas habilidades ou superdotação, como também, pode ser apenas simples prematuridade do desenvolvimento de aspectos cognitivos, estabilizando a normalidade com o decorrer do tempo. Porém, independente de qual for o motivo que faça a criança apresentar capacidades elevadas, sua diversidade demanda de atendimentos educacionais especializados. Nesta mesma vertente, Marques (2013) assinala que:

Da mesma maneira que a Educação Especial atende as necessidades educacionais do aluno identificado como superdotado, esta deve reconhecer e proporcionar ações pedagógicas voltadas à criança que neste período da educação infantil apresenta características acima da média, mesmo que nos anos seguintes esta fase de precocidade se estacione e o aluno se iguale em relação ao desenvolvimento de seus pares (MARQUES, 2013, p.39).

Abordar a precocidade na educação infantil tem-se como base os estudos desenvolvidos por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c), com crianças que apresentavam um desempenho acima da média na educação infantil, a partir do Projeto Spectrum. Este projeto é um trabalho desenvolvido por Howard Gardner, na Universidade de Harvard. Os referidos autores adotaram a Teoria das Inteligências Múltiplas para renovar o currículo, desenvolver avaliações e expandir a definição do que seria um aluno com altas habilidades ou superdotação. Para isso, os mencionados autores propuseram estratégias que o professor pudesse usar na sala de aula para proporcionar o crescimento das competências e capacidades em pré-escolares.

Sobre a tarefa de atuar com o alunado nesse nível de ensino, Guenther (2011) menciona que reconhecer sinais de precocidade no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, não é uma tarefa fácil para a instituição educacional, tampouco para os professores, pois, a escola ainda está voltada a um ensino mais propenso a corrigir quem está abaixo, do que estimular quem está acima da média.

Diante destas reflexões Vieira (2005) ressalta que o importante é que o professor saber observar, reconhecer e valorizar estas capacidades nesta faixa etária. Quanto mais cedo forem identificadas as habilidades de cada criança, mais tempo terão os professores e pais para trabalharem juntos no desenvolvimento dessas capacidades que tanto são prejudicadas pela sua não valorização por parte das escolas.

Nesta perspectiva, o reconhecimento da precocidade só é capaz quando pais e professores entendem o processo de desenvolvimento da criança na faixa etária de três a cinco anos de idade, assim, o próximo capítulo pretendemos discutir segundo a perspectiva

de alguns autores, como acontece este processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de três a cinco anos de idade (VIEIRA,2005).

Método:

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso que, segundo Freixo (2009), tem como finalidade descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, grupo, família, comunidade, coletivo entre outros, sendo que este sujeito deve ser o centro da atenção do investigador, que no caso desta pesquisa é o aluno precoce.

Resultados:

Participaram desta pesquisa os pais de uma criança precoce, estudante do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de um município do interior de São Paulo e que passou pelo processo de aceleração. Para preservar a identidade dos participantes o aluno foi tratado pelo pseudônimo Leandro, sendo seus responsáveis identificados por pais do Leandro.

Leandro é o filho mais novo e tem duas irmãs. O pai fez graduação em filosofia e administração e trabalha como professor, e a mãe é dona de casa e estudante de Técnica em Nutrição. Segundo relatos da mãe, ela sempre se identificou com o filho, pois quando criança apresentava as mesmas características de precocidade. Leandro começou a falar com nove meses, sendo que ao invés de falar a primeira palavras, já começou a falar frase como “ tô com fome”. Com um ano e três meses começou a andar e com três anos já sabia ler. Em casa os pais tentavam corresponder com as curiosidades do filho, respondendo apenas o que era perguntado.

Na escola a professora, relatava que Leandro, na época com cinco anos era um garoto atento, curioso e estava sempre liderando o grupo, mas que também percebia a desmotivação do aluno em querer ir para a escola, pois sua turma estava na fase de aprender a escrever o nome, fazer atividades de desenhos e colagem e o aluno já lia revistas e jornais e ainda discutia sobre o assunto lido. Apresentava facilidade em escrever textos longos e já havia criado dois livros e uma história em quadrinhos sobre futebol. Sabia calcular operações matemáticas simples de adição e subtração e sempre ajudava sua irmã que estava no 2º ano do Ensino Fundamental a fazer as tarefas. Em sala de aula ele era uma criança agressiva e estava sempre relatando que achava a escola muito chata e que seus amigos só gostavam de brincar.

As informações analisadas neste trabalho foram coletadas a partir de entrevistas com os pais do aluno precoce que foi acelerado do ensino infantil para o fundamental, cujo, o objetivo era de obter maiores informações sobre o desenvolvimento escolar e social da criança e seu processo de aceleração. Assim, para análise foram elaborados os seguintes questionamentos.:

Quadro 1: Questionários dos pais de Leandro

Nº	Perguntas	Pais de Leandro
01	Como ocorreu o processo de aceleração?	Diante da desmotivação do Leandro, a coordenação da escola junto com a Secretária Municipal da Educação avaliando a situação decidiram que ao invés dele fazer o ultimo ano da Educação Infantil (fase 6) ele seria acelerado para o primeiro ano do Ensino Fundamental.
02	Vocês foram orientados pela escola de quais procedimentos necessários para o ingresso precoce do seu filho no ensino fundamental?	“A escola nos orientou a levar uma declaração emitido pela coordenadora da educação especial , para a nova escola do fundamental autorizando a matrícula do meu filho no 1º ano”
03	Na opinião de vocês quais foram os pontos positivos e negativos sobre aceleração de seu filho?	Não vimos ponto negativo neste processo de aceleração, foi tudo muito tranquilo, percebemos que o Leandro ficou mais motivado a ir para escola depois da aceleração”

Fonte: Próprias Autoras

Conforme o depoimento dos pais é possível perceber a importância do processo de aceleração ao aluno que já apresenta indicadores de altas habilidades ou superdotação na educação infantil. Assim, verificou-se que de acordo com a concepção dos pais a aceleração apresentou vantagens na trajetória escolar do filho, tais como, melhoria no desempenho acadêmico, motivação nas áreas de interesse e maior ajustamento social.

. A identificação nos primeiros anos de vida proporciona: (i) situar o aluno em um ambiente educativo adequado; (ii) desenvolver práticas pedagógicas que estimulem suas potencialidades; (iii) proporcionar aos pais e professores melhor compreensão em como ajudar seus filhos e alunos; e (iv) evitar problemas futuros como: desajustamento social; frustração e, principalmente, desprezo de seu próprio potencial (BENITO, 2009).

Na legislação brasileira a aceleração é prescrita pela LDB, no art.59 que alega “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos em necessidades especiais : (...) II- aceleração para concluir m menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Já o art. 29 afirma que a educação básica , nos níveis fundamentais e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II- classificação em que qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental ,pode ser feito: a) por promoção, para alunos que cursaram , com aproveitamento , a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência para candidatos procedentes de outras escolas; c) por comprovação de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que define o grau de desenvolvimento e experiência do

candidato e permite sua inscrição na série ou etapa adequada , conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

De acordo com este art.29, o aluno da educação infantil que apresenta um elevado nível de aprendizagem , mesmo de forma precoce não encontrava respaldo legal que possibilite seu atendimento educacional especializado como por exemplo a aceleração. Como muitas das leis vigentes do Brasil encontra-se desatualizado com a realidade social, o art. 29 da LDB, foi proposta antes da nova regulamentação do ensino fundamental de 9 anos , da antecipação do primeiro ano de alfabetização e antes da nova proposta de educação infantil , em creche até os 3 anos de idade e do atendimento pré-escolar dos 4 e 5 anos. Assim , legalmente , este impedimento inserido no art. 29, não tem mais sentido (MAIA-PINTO,2013). Encontra-se desta forma, uma legislação contrária à proposta da educação especial, junto a um sistema escolar que não consegue compreender o conceito de aceleração, promovendo assim, mitos e preconceitos , negligenciando o direito ao atendimento dos alunos mais capazes.

Diversos pesquisadores (COLANGELO, ASSOULINE & GROSS,2004; MAIA-PINTO E FHEIT, 2013), apontam os principais motivos pelos quais professores e gestores escolares demonstram certa resistência em implementar a aceleração como forma e atendimento aos alunos com potencial elevado, sendo eles: a) pouca familiaridade com as pesquisas sobre aceleração ;b) falta de informação por parte da escola a respeito do atendimento ao aluno com potencial acima da média; c)ideia errônea de que o aluno será mantido distante de seus pares sobre a aceleração; d) mito de que o aluno acelerado sempre apresentará dificuldades emocionais ou sociais ;e) crença que a aceleração suprime parte da infância do aluno; f) medo que a aceleração prejudique o desenvolvimento social da criança; e) ideia errônea sobre a política de oferta de oportunidades iguais para os alunos; g)argumento de que os alunos deixarão de aprender parte do conteúdo programático ;h)crença de que os outros alunos ficarão prejudicados ou ofendido, e, i)ausência de regulamentação das leis vigentes sobre a aplicação dessa prática.

Considerações

O desconhecimento das escolas dos principais objetivos da aceleração pode gerar ao aluno com altas habilidades, problemas para seu desenvolvimento, como também descontentamento com a escola, fracasso acadêmico, tédio, desmotivação em casos mais graves , sintomas de depressão. Diante desta realidade, é imprescindível que a escola saiba respeitar e estimular o desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Para isso, é necessário que os profissionais da educação, como também os pais , tenham informações adequadas sobre as formas de aceleração de ensino e de como implementa-la, além de conhecer seus direitos perante a legislação para lutar por um atendimento de qualidade aos seus alunos e filhos com altas habilidades.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 1-5, 2005.

BENITO, Y. M. Superdotación y Asperger. 2ª ed. Madrid: Editorial EOS, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. (Ed.). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004.

FREIXO, M. J. . Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas. Instituto Piaget ,Lisboa,2009.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: Utilizando as competências das crianças. v. 1 ed. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 2001a.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil- Atividades Iniciais de Aprendizagem. v. 2 ed. Porto Alegre, RS, Artes Médias, 2001b.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil-Avaliação em Educação Infantil. v. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 2001c.

GUENTHER, Z. C. Capacidade e talento: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção, e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, set./dez. 2009, p. 281-298.

GUENTHER, Z. C. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER, Z.C. Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais. Rio de Janeiro, Ed. LTC,2012.

MAIA-PINTO,R.R;FLEITH.D.S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In. FLEITH.D.S (org).Superdotados :Trajetórias de desenvolvimento e realizações.Curitiba.Juruá.2013.

MARQUES, D. M. C. Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil. 2013 159 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós – Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTINS, B.A. Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação no ensino fundamental I: indicação e situação de (des) favorecimento em sala de aula. 2013 239 f. (Mestrado em Filosofia e Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2013.

RANGNI.R.A;COSTA,M.P.R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? Revista Educação e Psicologia.Cuiabá.v.23,n.54,p.725-738,2014.

VIEIRA, N, J. W. Viagem a “Mojave-Óki!” Uma trajetória na identificação das altas habilidades / superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005, 195 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VIRGOLIM, A. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In. MOREIRA, L.C (coord). Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba; Juruá, 2012.

Educação de surdos na base de dados *sciencedirect*: um estudo bibliométrico

Denise Marina RAMOS¹

Maria Cristina Piumbato Innocentini HAYASHI²

Observa-se nas últimas décadas uma ampliação das investigações científicas sobre a educação de alunos surdos, em virtude, especialmente, dos novos arranjos políticos e da articulação dos movimentos sociais surdos, em diferentes países. Diante desse cenário, considera-se pertinente a realização de estudos que analisem a produção científica em uma determinada área do conhecimento, no sentido de mapear o campo de investigação, identificar os temas relevantes, emergentes e recorrentes, os referenciais teóricos, a natureza metodológica e as principais contribuições dos estudos, sinalizando avanços e retrocessos, tendências e perspectivas, lacunas e contradições existentes, com vistas a fornecer subsídios às investigações posteriores e contribuir para o aprimoramento do respectivo campo (ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002; ANDRÉ, 2001).

Isso posto, o presente estudo tem como objetivo examinar a produção científica sobre a temática “educação de surdos” presente na base de dados *ScienceDirect*, segundo os indicadores bibliométricos: distribuição anual; periódico; distribuição geográfica; idioma; autoria, coautoria e gênero; palavras-chave; concepção de surdez e tema.

Metodologia

A presente pesquisa constitui-se em uma investigação de natureza bibliométrica. De acordo com Araújo (2006) e Silva, Hayashi e Hayashi (2011), a bibliometria pode ser definida como um conjunto de técnicas, quantitativas e estatísticas, aplicadas para medir e avaliar os aspectos da produção e comunicação científica. Além disso, pode ser empregada em conjunto com métodos qualitativos, no sentido de ampliar as possibilidades de análise.

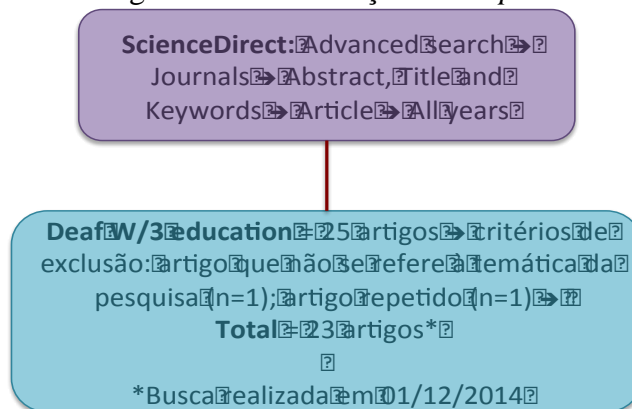
Definiu-se a base de dados *ScienceDirect* como *locus* para a coleta de dados do presente estudo, com vistas a examinar a frequência de produção científica segundo a temática “educação de surdos”, em âmbito internacional, em diversas áreas do conhecimento. A base de dados *ScienceDirect*, da editora *Elsevier*, disponibiliza o acesso a textos completos provenientes de mais de 2.500 periódicos científicos, com mais de 12 milhões de artigos nas áreas de Ciência, Tecnologia e Saúde, representando em média, 25% da produção científica mundial (ELSEVIER, 2008).

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - São Paulo, Brasil. E-mail: denise.m.ramos1@gmail.com.

² Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação, docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS); Educação (PPGE); e Educação Especial (PPGEEs), todos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - São Paulo, Brasil. E-mail: dmch@ufscar.br.

Para a seleção das fontes de informação, realizou-se uma busca avançada em periódicos, segundo o termo: *deaf W/3 education*, a partir dos campos: *abstract, title and keywords*, tipo de publicação: *article*, e período: *all years*. Empregou-se o operador de proximidade *W/n*, o qual permite especificar a quantidade de palavras entre os termos da pesquisa, “W” representa *within* (dentro de) e “n” representa a quantidade máxima de palavras entre as expressões buscadas. A figura 1 apresenta a constituição do *corpus* final do estudo, segundo os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

Figura 1 - Fluxograma da constituição do *corpus* final do estudo



Fonte: Elaboração própria.

Após a definição do *corpus* do estudo, iniciou-se o processo de coleta de dados por meio das informações bibliográficas e da leitura na íntegra dos artigos científicos, a partir dos seguintes parâmetros bibliométricos, traduzidos em indicadores:

- Distribuição anual:** apresentar um panorama cronológico dos artigos científicos;
- Periódico:** identificar os periódicos em que os artigos estão publicados;
- Distribuição geográfica:** mapear a produção científica segundo os países;
- Idioma:** identificar os idiomas das publicações;
- Autoria, coautoria e gênero:** examinar a dinâmica de autoria e coautoria dos artigos e a distribuição conforme o gênero dos primeiros autores;
- Palavras-chave:** analisar a distribuição e frequência das palavras-chave;
- Concepção de surdez:** examinar as perspectivas teóricas relativas à surdez que fundamentam os artigos científicos;
- Tema:** sinalizar os temas privilegiados;

Os dados coletados foram organizados em planilhas de registro elaboradas com o auxílio do *Microsoft Excel*®. Em seguida, os dados foram processados através do *software VantagePoint*®, ferramenta que propicia o cruzamento de parâmetros bibliométricos e viabiliza a análise dos dados textuais e a construção de indicadores (HAYASHI, 2013).

No decorrer da coleta de dados constatou-se algumas variáveis dependentes, assim como inconsistências nos registros das informações e nomes de autores incompletos. A fim de preencher essas lacunas, foram realizadas buscas complementares em *websites* das instituições de ensino superior.

De acordo com sua natureza, os dados coletados foram quantificados, elaborando-se gráficos e tabelas, com vistas a mapear o campo de investigação e examinar o estado do

conhecimento. Para a análise dos temas privilegiados nos estudos, foram estabelecidas categorias temáticas, as quais emergiram a partir dos dados coletados.

Resultados

Em consonância com os critérios de inclusão e exclusão instituídos, foram identificados 23 artigos científicos na base de dados *ScienceDirect*, conforme o tema educação de surdos. Observou-se uma distribuição dispersa dos artigos científicos em um período que compreendeu, desde a primeira publicação em 1911 até o ano de 2014, pouco mais de um século. Os anos com maior número de produções foram 1991 (n=3), 2011 (n=3), 2003 (n=2) e 2005 (n=2), embora não apresentem ocorrências significativas. Esses dados evidenciam a carência de produções acerca da temática “educação de surdos” no contexto da base de dados *ScienceDirect*, no decorrer dos anos. Contudo, é oportuno considerar que o fato de importantes periódicos no âmbito da educação de surdos não estarem indexados na referida base, pode refletir nos resultados pouco expressivos observados.

A esse respeito, apresenta-se na tabela 1 a distribuição dos artigos científicos segundo os periódicos identificados.

Tabela 1 - Distribuição dos artigos científicos conforme os periódicos

Periódico	Número de artigos
The Lancet	3
International Congress Series	2
Public Health	2
Research in Developmental Disabilities	2
Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología	2
ALTER - European Journal of Disability	1
Analysis and Intervention in Developmental Disabilities	1
Aula Abierta	1
Brain & Language	1
Cancer Detection and Prevention	1
Current Paediatrics	1
Gaceta Sanitaria	1
International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology	1
Journal of Biomedical Engineering	1
Nurse Education Today	1
Speech Communication	1
The American Journal of Surgery	1

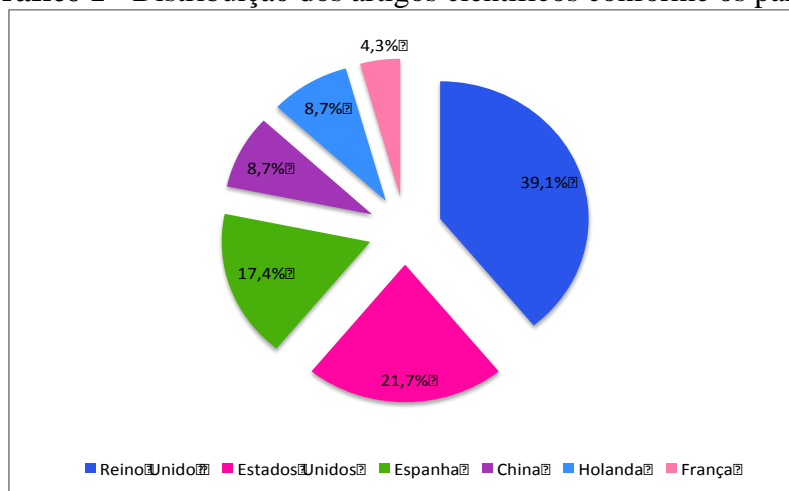
Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se um total de 17 periódicos científicos, com destaque para “*The Lancet*”, “*International Congress Series*”, “*Public Health*”, “*Research in Developmental*

Disabilities”, “*Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*”, com um maior número de produções no período. Os periódicos identificados contemplam esferas do conhecimento diversificadas, assim como diferentes aspectos da saúde humana; saúde pública; déficits do desenvolvimento; fonoaudiologia e audiolgia; deficiência; educação; linguagem e neurociência cognitiva; epidemiologia, detecção e prevenção do câncer; saúde da criança; prevenção e cura de doenças otorrinolaringológicas em crianças; tecnologias de assistência à saúde; educação em saúde; linguagem e comunicação; entre outros. Essa diversidade de enfoques e abordagens demonstra que a temática “educação de surdos” pode estar relacionada a diferentes prismas de investigação.

A seguir, o gráfico 1 ilustra a distribuição geográfica dos artigos científicos.

Gráfico 1 - Distribuição dos artigos científicos conforme os países



Fonte: Elaboração própria.

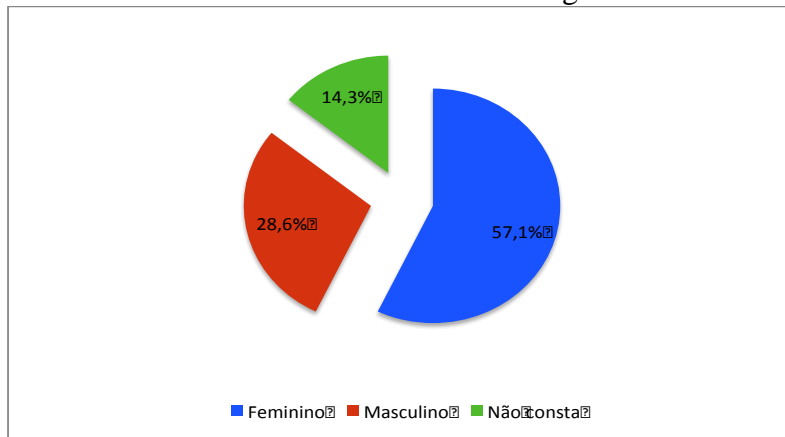
Os 23 artigos analisados estão distribuídos entre seis diferentes países, com destaque para o Reino Unido, o qual abrange uma parcela significativa de produções, 39,1% (n=9). Em seguida, destacam-se os Estados Unidos com 21,7% (n=5) e a Espanha com 17,4% (n=4); China e Holanda perfazem um total de 8,7% (n=2) cada e França somente 4,3% (n=1). Esses resultados denotam a prevalência de publicações oriundas do continente Europeu (n=16). Ademais, a despeito de um número crescente de produções científicas sobre a temática “educação de surdos” em nosso país, assim como evidenciado na literatura, não há artigos brasileiros indexados na *ScienceDirect*, segundo o recorte especificado.

No que tange ao idioma das publicações, verificou-se a prevalência de artigos publicados em Inglês (n=18) exprimindo a hegemonia da língua inglesa no âmbito científico. Em seguida, destacam-se as produções em Espanhol (n=4) e em Francês (n=1). Mais especificamente, os estudos produzidos no Reino Unido e Estados Unidos, cujo idioma oficial é o Inglês, bem como na Holanda e China foram publicados em língua inglesa, por sua vez, os artigos produzidos na Espanha e na França foram publicados nos idiomas oficiais de cada país.

Referente a autoria e coautoria, os artigos analisados (n=23) resultaram em 21 autores (primeiro autor) e 28 coautores. Foram publicados 13 artigos com um único autor e 10 artigos em coautoria. Notou-se uma dispersão de autores e coautores, uma vez que

somente um autor publicou três artigos científicos no periódico “*The Lancet*”, no ano de 1911, bem como não houve recorrência de coautores nas produções analisadas. No gráfico 2 é possível observar a distribuição dos autores (primeiro autor) conforme o gênero. Verificamos a prevalência de autores do gênero feminino (n=12) em relação aos autores do gênero masculino (n=6), o que pode exprimir um processo de feminização desse campo de investigação. Vale ressaltar que em alguns artigos constavam somente as iniciais e o sobrenome dos autores, assim, apesar de um exame minucioso, não foi possível identificar o gênero de três autores.

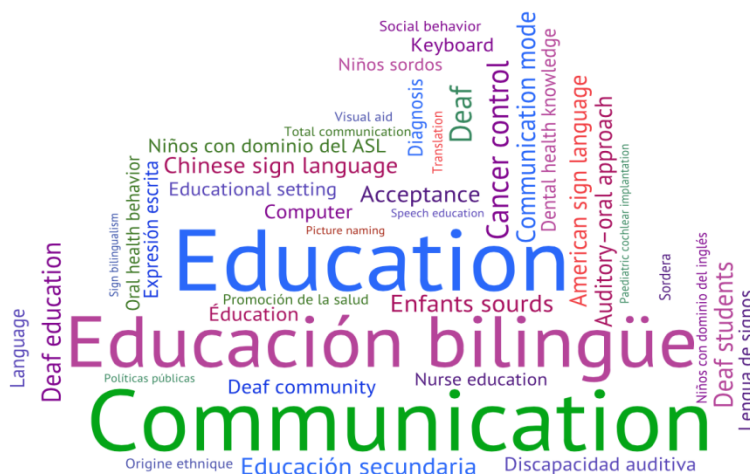
Gráfico 2 - Gênero dos autores dos artigos científicos



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, na figura 2, por meio do recurso denominado “nuvem de palavras”, ilustra-se a frequência de palavras-chave nos artigos analisados. Ressalta-se que foram preservados os respectivos idiomas.

Figura 2 - Nuvem de palavras-chave dos artigos científicos



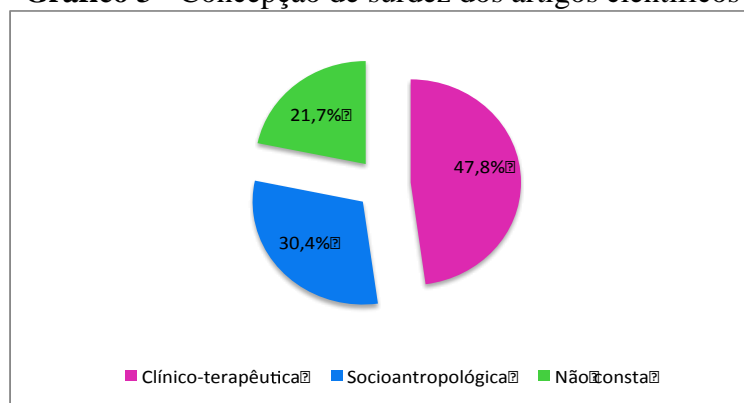
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se uma multiplicidade de palavras-chave (n=42) nos artigos analisados, posto que somente as palavras *Education*, *Educación bilingüe* e *Communication* repetem-se

duas vezes cada, as demais palavras ocorrem uma única vez, o que pode exprimir uma diversidade temática no âmbito da pesquisa sobre a educação de surdos nos diferentes periódicos científicos indexados na base de dados *ScienceDirect*. Sublinha-se que em oito artigos não constaram palavras-chave.

Examinou-se também, as concepções de surdez presentes nos artigos científicos conforme as categorias de análise estabelecidas *a priori*, quais sejam, perspectiva socioantropológica - em que a surdez é concebida como uma diferença cultural e política, e perspectiva clínico-terapêutica, segundo uma concepção relacionada à deficiência, ao déficit biológico (SKLIAR, 2000) (Gráfico 3). A fim de classificar as produções científicas segundo as respectivas categorias, considerou-se sobretudo, os conceitos implícitos referentes à surdez utilizados pelos autores ao longo dos textos.

Gráfico 3 - Concepção de surdez dos artigos científicos



Fonte: Elaboração própria.

Notou-se a prevalência de artigos científicos que orientaram suas investigações segundo uma perspectiva clínico-terapêutica, perfazendo um percentual de 47,8% (n=11). Em seguida, 30,4% (n=7) dos artigos científicos fundamentaram-se em uma perspectiva socioantropológica e em 21,7% (n=5) não foi possível identificar a concepção de surdez adotada. Pode-se inferir que a prevalência de artigos científicos segundo uma perspectiva clínico-terapêutica exprime a natureza dos periódicos em que foram publicados, uma vez que contemplam temáticas voltadas especialmente às áreas da saúde e médica, refletindo também o perfil da base de dados *ScienceDirect*. Além disso, os artigos analisados compreendem um período histórico extenso, entre 1911 e 2014, nesse sentido, pode-se afirmar que até meados do século XX as abordagens Oralista e Comunicação Total, cujos pressupostos condizem com uma perspectiva clínico-terapêutica da surdez, eram ainda dominantes.

Por fim, a análise dos temas privilegiados nas produções científicas resultou nas categorias temáticas: “Processo educacional” (n=13), “Linguagem” (n=6) e “Saúde” (n=3). Não foi possível incluir um artigo nas respectivas categorias por tratar de um tema específico. Na categoria temática “Processo educacional” uma parcela de artigos (n=6), publicados entre 1911 e 1938, abordam a necessidade e relevância de um sistema de classificação da surdez para o encaminhamento educacional de crianças surdas; as demais produções versam sobre o acesso e permanência no ensino profissional (n=1); os métodos educacionais denominados Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (n=1); o

desenvolvimento da abordagem educacional bilíngue (n=1); um sistema de instrução assistida por computador (n=1); alunos surdos em situação de imigração e duplo estigma (n=1); aceitação e popularidade de adolescentes surdos (n=1) e domínio de padrões ortográficos por alunos surdos (n=1). Na categoria “Linguagem” os artigos científicos analisam em suma, os substratos neurais associados à sinalização da palavra e da imagem (n=1); habilidades de escrita e processos cognitivos e metacognitivos (n=1); habilidades de comunicação de crianças com implante coclear (n=1); a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da linguagem (n=1); modelo de equivalência e aquisição de vocabulário (n=1) e auxílios visuais para o treinamento de fala (n=1). Na categoria “Saúde” as produções versam sobre o acesso aos serviços de saúde por sujeitos surdos (n=3).

Pode-se dizer que as categorias “Processo educacional” e “Linguagem” refletem importantes discussões no âmbito da educação de alunos surdos, bem como condizem com os apontamentos realizados no estudo desenvolvido por Powers et al (1998), o qual incluiu os principais resultados das investigações sobre realizações educacionais de alunos surdos no contexto internacional, entre 1980 e 1998. Por sua vez, a categoria temática “Saúde” pode exprimir o perfil das publicações na base de dados *ScienceDirect*. Ademais, observa-se que as categorias temáticas identificadas condizem com as palavras-chaves apresentadas na figura 2, estabelecidas pelos autores das produções.

Considerações finais

Considerando-se o recorte estabelecido, observou-se pouca representatividade da temática “educação de surdos” no âmbito da base de dados *ScienceDirect*. Contudo, como mencionado anteriormente, o fato de importantes periódicos na área da surdez - tais como “*American Annals of the Deaf*”, “*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, “*Deafness & Education International*”, entre outros - não estarem indexados na referida base de dados, pode refletir nos resultados pouco expressivos. Nesse sentido, assinala-se para a pertinência de investigações ulteriores que contemplem as produções científicas sobre o respectivo tema em diferentes bases de dados, no sentido de ampliar o alcance e os sentidos do presente estudo.

A análise dos artigos científicos, publicados em um período entre 1911 e 2014, propiciou um panorama da referida produção ao longo da história. Se no início do século XX as discussões centravam-se na emergência de sistemas de classificação da surdez para o encaminhamento educacional de alunos surdos segundo uma abordagem oralista, atualmente compreendem reflexões acerca da abordagem bilíngue e da língua de sinais. É também marcante a influência da perspectiva clínico-terapêutica nos artigos analisados, a despeito da consolidação de uma perspectiva sociocultural da surdez nas últimas décadas.

Não obstante, é necessário reconhecer as fragilidades e limitações do presente estudo, nesse sentido e a partir dos resultados obtidos, sugere-se aprofundar a presente investigação, contemplando também os parâmetros bibliométricos: delineamentos metodológicos, resultados e principais contribuições dos artigos científicos, com vistas a fornecer um panorama consistente do *corpus* analisado.

Por fim, reitera-se a relevância de investigações que analisem o conhecimento produzido em um determinado campo do saber, no sentido de oferecer subsídios aos pesquisadores revelando não só os avanços no campo ao longo do tempo, mas também as

lacunas existentes, a fim de contribuir para o seu aprimoramento e para as transformações na prática.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 55-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2015.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/3707/3495>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

ELSEVIER. *ScienceDirect*. 2008. Disponível em: <http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/science_direct_livros.php>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

FERREIRA, N. S. F. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

POWERS, S. et al. **The educational achievements of deaf children**: a literature review, 1998.

HAYASHI, C. R. M. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 89-102, out. 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em: 10 de março de 2015.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337/46008>>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

As interfaces entre a teoria e a prática inclusiva, nas adequações curriculares

Elisa Helena Meleti REIS¹

Célia Maria DAVID²

O movimento pela inclusão, que tem caráter mundial, não é só uma ação da educação, mas sobretudo política, cultural, social e pedagógica, trazida à prática como forma de defesa de direito de todos os alunos de estarem juntos, sem discriminação.

Além disso, a segregação das pessoas com deficiência no Brasil é um dos fatores que cerceiam o desenvolvimento dessas pessoas.

A postura que socialmente se verifica é limitadora, subjugadora e castradora dos potenciais humanos e funcionais das pessoas com deficiência.

Sobretudo nas instituições sociais, há uma racionalidade que defende a separação institucional, que acaba por desaguar na segregação social das pessoas com deficiência. Tal separação, acredita-se, leva a um cerceamento de oportunidades e de ampliação de capacidades e, por consequência, à ausência de desenvolvimento humano e social ou desenvolvimento precarizado.

Amartya Sen, laureado economista indiano premiado com o Prêmio Nobel de Ciências Econômicas em 1998, pelas contribuições à teoria da decisão social e do *welfare state*, entende que “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades que as pessoas desfrutam” (2012, p.16). Esta expansão das liberdades defendida por Sen não depende apenas do crescimento econômico, mas de um conjunto de fatores ampliadores das capacidades do indivíduo.

A inclusão social e escolar, nesse sentido, é uma resposta do Brasil e do mundo à segregação de pessoas com deficiência, com vistas ao desenvolvimento humano e social.

A educação inclusiva acolhe todos os alunos, apresenta meios e recursos adaptados, dentre eles as adequações curriculares, que oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem. Isso significa que a educação especial na perspectiva inclusiva fica compreendida no âmbito da educação regular, tornando a escola um espaço para todos.

Há, portanto, a educação de todas as crianças no mesmo contexto escolar, onde as diferenças são vistas como diversidade e, a partir da realidade social, amplia a visão de mundo e desenvolve potencialidades com a convivência comum, porém o respeito às diferenças compreende a adequação do espaço para receber a pessoa com deficiência e um dos requisitos básicos é a adequação do currículo oficial, para atender suas limitações e necessidades.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à

¹ Departamento de Pós Graduação; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; Cep: 14.409-160; Franca/SP – Brasil; E mail: elisareis33@hotmail.com; Eixo Temático 05 – Educação Especial.

² Departamento de Pós Graduação; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; Cep: 14.409-160; Franca/SP – Brasil; E mail: cmlopesmendes@uol.com.br.

equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de alta habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005).

Além da diversidade que permeia a educação inclusiva, deve-se considerar que a inclusão não deve ser objeto de políticas públicas voltadas apenas à educação, mas sim em outras dimensões do sujeito, desde que haja atenção efetiva às suas necessidades, bem como haja possibilidade de exercício da cidadania.

Descrição do trabalho desenvolvido

A pesquisa foi desvelada por meio de análises bibliográficas recentes e referenciais legais que permitem perceber o trajeto histórico que a educação especial percorreu até chegar na perspectiva inclusiva, que olha e respeita a pessoa com deficiência na sua diferença e não na sua deficiência, como menciona Skliar (2001).

No processo histórico e legal da educação especial, muitas privações de acesso e permanência da pessoa com deficiência à escola, seja ela regular ou especial, foram impostas e tomadas como verdade, pela sociedade majoritária fortalecendo a prática excludente e homogeneizadora.

Somente com a democratização da escola é que o binômio exclusão/inclusão foi evidenciado, representado pela universalização do acesso à educação. Entretanto, verifica-se, ainda, a exclusão de indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Nesse sentido, a exclusão apresenta características próprias no processo de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A educação especial se organizou, por tradição, com o atendimento educacional especializado e substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades, levando à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

O artigo 205 da Constituição Federal garante a todos os brasileiros a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No art. 206, I da Carta Magna estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 1990, os documentos Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, influenciaram a formulação de políticas públicas da educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orientou o processo de integração institucional que condiciona o acesso “às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

O Programa Educação Inclusiva foi implementado em 2003 pelo MEC, reafirmando o direito à diversidade, com a finalidade de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas de educação inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização à oferta do atendimento educacional e especializado e à garantia de acessibilidade.

Em 2008, foi editado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo as diretrizes que fundamenta uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico da educação inclusiva no Brasil.

Se a escola é um direito de todos, garantido por lei, e que busca em seus textos legais o respeito a diversidade, devemos então pensar nas diferenças que chegaram nessas escolas e que fogem do padrão dos ditos normais.

Saindo do teórico e olhando para as nossas experiências e convívios, observamos e entendemos que cada pessoa é única e diferente uma da outra, não existe, mesmo sendo gêmeos idênticos fisicamente, pessoas que pensam ou agem da mesma forma, mesmo vivenciando experiências iguais, será diferente seu modo de perceber e assimilar o que presenciou.

Além dessas diferenças uns dos outros, somos diferentes de nós mesmos a cada momento, pois o que pensamos hoje sobre determinado assunto poderá não ser o mesmo pensamento daqui a determinado tempo, nos modificamos a cada momento de acordo com as experiências vivenciadas.

Surgindo assim, o conceito de inclusão, foco atualmente das discussões e reflexões no meio educacional, que na Constituição Federal, Capítulo III, Seção I, art. 208, inciso III ressegura: “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).”

Sendo a inclusão uma inovação no sistema de ensino, é também um grande desafio para os contextos escolares receber e oportunizar esses alunos, público alvo da educação especial, a terem acesso, permanência e sucesso em seus percursos escolares que estão matriculados em escolas estruturadas e organizadas para os ditos normais.

Pensando, que a escola é um direito de todos e dever do Estado, o governo tem sancionado leis que viabilizam a matrícula de pessoas com deficiência nos contextos regulares de ensino, porém quando nos deparamos com a realidade existente, como acessibilidade dos espaços físicos, formação e preparo dos professores, adequações no currículo oficial, observa-se que não há amparo necessário para a inclusão desses alunos.

De acordo, com a legislação e direitos das pessoas com deficiência de fazer parte do contexto educacional efetivamente, algumas adequações devem ser viabilizadas para fomentar qualitativamente o acesso e permanência dessas pessoas no ensino regular.

Na visão de Heredero (1999) as estratégias de adequações devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da escola e Mazzota (1996) vai além destacando a formação continuada dos professores, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver sala de recursos³, estimular a pesquisa, a

³ 3É um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente

investigação e aquisições científicas para suprir as necessidades e dificuldades encontradas no cotidiano da escola, atendendo ao currículo oficial/comum.

As adequações curriculares, tem como objetivo alcançar a máxima compreensão por meio de um currículo adequado, as necessidades especiais de alunos público alvo da educação especial inclusiva, mantendo elementos comuns em determinadas disciplinas, metodologia adequada, com alterações nos agrupamentos em sala de aula, novas organizações temporais atendendo as necessidades subjetivas dos alunos.

Dentro deste contexto de adequações, algumas são modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma mesma sala de aula, mas que respeita a subjetividade de cada alunado, sem afetar na prática o ensino básico do currículo oficial, denominados de Adequações Curriculares de Pequeno Porte ou não significativas.

São direcionadas aos alunos que necessitam de adequações no currículo oficial, de ordem temporária e para deficientes como medidas prévias ou complementares, são realizadas pelo próprio professor em sala de aula, auxiliando no avanço desse (s) aluno (s) na assimilação do currículo oficial.

Na visão de Nóvoa, repensar a escola atual, é buscar este cenário educativo perdido, reformulando e fortalecendo sua importância, mas não consumindo o profissional apenas, é uma relação de ajuda mútua procurando unir objetivos e metas comuns, “é procurar encontrar novas respostas para velhos problemas” (NÓVOA, 2002, p. 60)

Resultados obtidos

Pensar o percurso histórico da escola, é refletir sobre um mito de que a escola é progresso (NÓVOA, 2002). Nada adianta pensar neste progresso, senão dissociarmos da ideia de que só uma grande nação tem boas escolas, mas sim do seu equilíbrio político, econômico, de justiça, de saúde e de outros mais.

As décadas se passaram, e o pensamento permanece de que a escola é a salvadora da pátria e seus professores como os soldados à frente da batalha. As funções e responsabilidades atribuídas aos professores, que contribuíram para o delegar de esforços, corroborou para a marginalização das famílias e comunidade.

Neste cenário de buscas, responsabilidades e problemas, descortina o direito de todos de acesso a educação, a partir de 1988 com a Constituição Federal, fato importante e relevante, frente a uma escola que no passado era fortemente segregacionista e elitista. Não garantindo que na escola atual, mesmo após a conquista do direito legal de todos a educação, que esta exclusão social ainda não aconteça.

Hoje, esta reflexão e obrigatoriedade vem ganhando espaço nos contextos acadêmicos e nas instituições escolares, mesmo não sendo suficiente a formação e transformação do profissional que irá trabalhar em uma escola para todos no formato de uma sociedade mais igualitária e que respeite as diferenças dentro de uma diversidade.

Partindo da ideia, de que a educação passa a ser um direito de todos e dever do Estado, supõe uma mudança conceitual das escolas especiais para escolas inclusivas, que

ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. Fonte: Mec – Secretaria de Educação Especial .

também supõe na prática oportunizar acesso, permanência sucesso na escolarização das pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades, público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, na escola regular.

Como discorre, Aranha (2003, p.6) sobre inclusão escolar:

para que esta ocorra é necessário um rearranjo no sistema educacional, pois prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social [...].

A nova proposta de educação, na perspectiva inclusiva, fomenta a busca de novos conceitos e ações, unindo a diversidade que aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (BRASIL, 1999)⁴, que busca atender as necessidades especiais de determinados alunos observando e atuando em suas subjetividades, que podem estar presentes nos contextos educativos regulares.

Considerações/conclusões

Da teoria à prática, não adianta somente a legislação garantindo o acesso, a permanência e a qualidade, oportunizando o desenvolvimento desses alunos, mas também de parcerias como o trabalho em conjunto com a escola e especialista e formação continuada dos professores das salas regulares de ensino.

Observa-se na prática que as escolas regulares de ensino e seus agentes não estão preparados para atender este alunado, permanecendo em muitos contextos o sistema segregador das escolas especiais, impedindo a implantação e realização das propostas de inclusão, que busca transformar a escola especial e a escola regular inclusiva.

Sabemos que cada pessoa tem sua própria história de vida, sua história de aprendizagens anteriores, construídas e assimiladas, com características pessoais de aprender, visualmente, auditivamente, concretamente, bem como no nível abstrato. Para o MEC, “cada um é diferente do outro, tanto em termos de suas características físicas, sociais, culturais, como de seu funcionamento mental”. (MEC, 2000).

Estabelecido na resolução CNE/CEB Nº 02/01, mencionando o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão, em seu artigo 8:

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

O olhar às diferenças, em um contexto escolar inclusivo, deverá considerar o acesso de todos ao currículo oficial, na prática e no cotidiano, sendo a sala de aula a forma básica de organização e onde devem ser desenvolvidos os currículos. Entende-se assim, que é no espaço escolar que se realiza a promoção da aprendizagem e inclusão de todos os que são

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados em 1999, procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras

considerados anormais ou deficientes, necessitando de respostas, para atender às condições e características de cada um, como alternativas as adequações curriculares de pequeno e grande porte.

Referências

ARANHA, M.S.F. Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil : promulgada em 05.10.1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em 14.08.2015.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Programa de Educação Inclusiva. Direito a diversidade. Brasília: MEC-SEESP, 2003a. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 18 ago. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/01.

CARVALHO, Rosita Edler. Diversidade como Paradigma de Ação Pedagógica na Educação Infantil e Séries Iniciais. Disponível em

<www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em 14.08.2015.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Maringá, v.32, n.2, p. 193-208, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e

Classes Comuns da Rede Regular. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>> Acesso em 14.08.2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

NOVOA, A. Relação Escola – Sociedade: novas respostas para um velho problema. Aguas de São Paulo, 2002.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ª edição. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 14.08.2015.

Formação e ação docente: atualidade do problema filosófico educacional no contexto da contemporaneidade

Elza Tie FUJITA¹
Sandra Aparecida Pires FRANCO²
Marta Silene Ferreira BARROS³

Antes de iniciar qualquer discussão acerca do tema proposto, torna-se necessário refletir o que vem a ser Filosofia da Educação e qual seria seu papel no contexto escolar.

Segundo Henning (2011, p. 92), a Filosofia da Educação tem como pressuposto atender por meio de reflexões, estudos e experiências os problemas relacionados à educação. A autora explica que “[...] a ‘educação’ não apresenta apenas problemas de ordem ‘pedagógica’, mas também, por exemplo, de natureza ‘epistemológica’, já que se assenta no conhecimento construído, em pesquisas e metodologias consolidadas [...]”. A filosofia exerce o importante papel de analisar, investigar e refletir aspectos do contexto educacional tendo em vista a formação humana do sujeito.

Para Saviani (1996, p. 28) a Filosofia da Educação é uma “reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”, pois segundo o autor, os problemas encontrados no contexto educacional requer uma profunda reflexão com métodos sistematicamente determinado, a fim de contemplar as várias dimensões da realidade humana. A filosofia busca explicitar os fundamentos que ajude o sujeito a refletir criticamente sobre um determinado problema visando a superação de uma visão parcial, superficial, caótica e de senso comum da realidade posta.

Nesse sentido, o presente estudo tem como problemática central discutir se a Filosofia da Educação têm conseguido promover a reflexão acerca dos problemas educacionais que dificultam a efetivação de uma práxis educativa que tenha como pressuposto a formação humana crítica e consciente.

O recorrente trabalho é resultado de discussões realizadas na Disciplina de Filosofia e Educação no Brasil do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensus*) da Universidade Estadual de Londrina. Está vinculado ao Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, cujos pressupostos objetivam analisar os indicadores divulgados pelo IDEB, com o intuito de identificar os problemas e dificuldades de aprendizagem para posteriormente indicar ações, que proporcionem a melhoria da práxis pedagógica. Esse trabalho tem a contribuição de reflexões realizados no grupo de estudos e pesquisas FOCO-

¹Aluna de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, CEP. 86010-450, Londrina-Paraná, Brasil. E-mail: elzafj@gmail.com.

² Professora Doutora do Departamento de Educação, bem como docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057.970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

³ Professora Doutora Associada do Departamento de Educação, bem como do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: mbarros_22@gmail.com

Agência Financiadora: OBEDUC/CAPES.

Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano.

Importante salientar que a problemática deste estudo surgiu após a leitura e discussões de alguns autores que vêm debatendo acerca dos contornos do ensino de filosofia no contexto educacional brasileiro. Correia (2009, p. 2) discute em seu trabalho o processo de inserção da filosofia no currículo da Educação Básica no qual explica que “até 1980 a Filosofia não se fez presente na educação básica”, sendo que somente em 1996, ocorre a inserção da disciplina do Ensino Médio. O autor ainda faz uma crítica aos discursos que afirmam que os alunos não estão preparados ou não possuem aptidão para o ato de filosofar.

Entretanto, no que consistiria esse preparo filosófico? Correia (2009), explica que para alguns educadores, o estar preparado para o saber filosófico, faz referência àqueles que tiveram uma boa educação escolar e familiar desde a vida pré-escolar. Essa afirmativa ressalta a concepção de existência de uma educação escolar destinada às camadas populares e outra para a elite.

Nos dias atuais não podemos negar que exista essa dicotomia entre uma educação destinada para formar a elite pensante e outra para formar as camadas populares, contudo, o trabalho educativo deve ter como finalidade transmitir de forma igualitária elementos culturais produzidos historicamente com o objetivo de desenvolver no indivíduo conceitos que vão além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Nesse sentido, Saviani (1995) chama atenção para a necessidade de uma teoria que dê possibilidade de se realizar uma crítica baseada em um pensar filosófico que permita colocar nas mãos dos educadores o exercício de um poder real de lutar contra a seletividade, a discriminação a fim de oferecer a todas as camadas, principalmente as camadas populares, um ensino de qualidade como forma de superação da marginalidade.

Metodologia

Para a efetivação deste trabalho optamos por uma pesquisa descritiva e bibliográfica de delineamento qualitativo. Pois na metodologia qualitativa o que prevalece são as análises de microprocessos, ou seja, de ações sociais de um grupo ou individual, no qual “a preocupação básica do pesquisador é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreende-la e compreendê-la” (MARTINS, 2004, p. 292). Nesse sentido, a aproximação entre o sujeito e objeto de conhecimento se torna essencial na pesquisa qualitativa. Em relação à análise dos dados, a metodologia qualitativa exige do pesquisador a capacidade de integração e análise intuitiva e criadora, resultado da formação teórica e prática do mesmo.

As considerações e análise realizadas no decorrer deste trabalho foram pautadas em Marx (1978), Saviani (1996), Duarte (2012), Correia (2009) entre outros autores. Nesse sentido Gamboa (2011) enfatiza necessidade da articulação entre o conhecimento e uma teoria que organiza as respostas obtidas a partir das indagações sobre a realidade a fim de garantir maior rigor científico na produção do conhecimento assegurando assim o caráter transformador, além de reduzir o risco de transformar o conhecimento científico em um saber apenas técnico a serviço de uma classe dominante.

A importância da filosofia educacional no contexto contemporâneo

Percebemos que desde os primórdios a Educação no Brasil atendeu aos preceitos de uma classe dominante, pois a escola é uma instituição histórica que atende às demandas em resposta à sociedade na qual está inserida, carregando consigo uma concepção ideológica e política.

Alguns autores, como Correia (2009) ao investigar o ensino de Filosofia no Ensino Médio, constatou que existe uma concepção de que os alunos possuem uma inaptidão para o ensino filosófico, ou seja, que os alunos tem pouca propensão para o ato de filosofar. Contudo, essa crença na inaptidão ou no despreparo do aluno não condiz com a realidade, pois sabe-se que as condições sociais, culturais e educacionais não contribuem para o desenvolvimento de um pensar filosófico tendo em vista a problematização, e a análise crítica da realidade.

Nesse sentido, Saviani (2012, p. 80) explica que os indivíduos são síntese do contexto no qual estão inseridos. Desta forma, o interesse do aluno está condicionado às relações sociais da qual fazem parte, e essas são condições que não foram escolhidas, elas são impostas mediante ao contexto social. Sendo assim, “o aluno empírico pode não querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos”, justificando essa pouca propensão ao filosofar.

Fávero et al (2004) em seus estudos constatou que o ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio está condicionado aos conteúdos exigidos pelos exames de acesso ao ensino superior, isto é, a ênfase está totalmente voltada para o ensino de conteúdos clássicos e tradicionais. Nesse aspecto, “[...] o aluno só aprende a respeitar os clássicos, mas não a discordar efetivamente deles, mas não a pensar por conta própria e a defender eficazmente sua própria maneira de ver as coisas” (PINTO, 2000, p. 6).

Destarte, os alunos acabam de certa forma sendo prejudicados, pois não ocorre a valorização do ato de pensar criticamente, não se problematiza, não ocorre o dialogar filosófico entre educador e educando. Gasparin, (2007) explica que o saber elaborado deve ser contextualizado com o conhecimento prévio do aluno, para o que mesmo possa incorporar e se apropriar de saberes que o permita compreender, problematizar e transformar o meio em que vive. O saber filosófico é tão essencial para a compreensão do real que propicia o pensar e a compreensão dos fatos em suas múltiplas dimensões.

Nesta perspectiva, torna-se necessário respeitar e entender a cultura e o contexto no qual os alunos estão inseridos, pois é a partir de situações cotidianas vivenciadas pelo educando, que o docente poderia procurar organizar sua prática pedagógica a fim de proporcionar a problematização e a reflexão filosófica no sentido de contribuir para a elaboração de um conhecimento crítico que dê conta de elevar o sujeito na sua humanidade, pois, assim se assegura o possível conhecimento da realidade.

Contudo, torna-se pertinente considerar que a forma como o conteúdo esta organizado no contexto escolar, manifesta uma visão fragmentada do todo. Salientamos assim, a necessidade de unir as várias dimensões em um mesmo conteúdo, a fim de levantar a contradição, a dúvida, levando o aluno a analisar, questionar e compreender o que está posto ou imposto a partir da sua realidade social. O conteúdo não deve ser percebido de forma linear, “[...] mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do

conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada” (GASPARIN, 2007, p. 3).

Nota-se que quando a Filosofia Educacional consegue aliar a pesquisa e o ensino emerge a possibilidade de enriquecer e aprimorar a prática educativa no contexto escolar, pois estimula-se o pensar filosófico e a investigação de problemas que afetam a nossa sociedade. Para isso o professor carece de uma compreensão mais ampla e consciente da sua formação, vinculando os estudos realizados a uma maior possibilidade de trabalho intencional que o qualificará e conseqüentemente auxiliará o aluno no desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

De maneira geral, o pensar filosófico não deve ser especificidade apenas da disciplina de filosofia, pois a filosofia é uma área de conhecimento que perpassa todas as outras áreas, dando a esta, um caráter interdisciplinar. Concordamos com Henning (2012, p.6) que afirma que a filosofia tem como pressuposto:

[...] compor e decompor a totalidade, sempre visando a captação do sentido que articula os meandros do conjunto, somada à sua destreza condutora a uma mais lúcida compreensão do mundo em face da fragmentação inoperante provocada pelos conhecimentos isolados e distantes [...].

Assim, mediante a fragmentação do conhecimento nos dias atuais, a filosofia emerge como uma possibilidade de unificar o conhecimento específicos das várias áreas do conhecimento com o intuito de possibilitar a efetivação de uma formação humana que abarca uma compreensão de mundo crítica.

Nesse sentido, Duarte (2008) explica que o trabalho educativo tem como pressuposto transmitir aos sujeitos o conhecimento científico produzido historicamente com a finalidade de contribuir para a formação humana. Assim sendo, o trabalho educativo se concretiza quando o indivíduo consegue se apropriar de elementos culturais necessários para o seu desenvolvimento enquanto sujeito sócio-histórico. “Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzimos nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente” (DUARTE, 2008, p. 35) enquanto forma de promover o desenvolvimento do sujeito com objetivo de superar os limites impostos pela divisão social do trabalho, ou seja, a das desigualdades decorrentes das relações sociais alienadas.

A educação em nenhum momento é neutra, ela tem um caráter político e ideológico que determina o tipo de sujeito que se quer formar. A escola deve proporcionar às camadas populares conhecimentos científicos para que a mesma possa se apropriar de elementos filosóficos e culturais que às instrumentalizem na luta contra as condições de alienação e exploração a que estão sujeitas.

A importância da filosofia na ação docente

É imprescindível considerar a importância que a filosofia desempenha no contexto educacional, pois conforme explica Saviani (1990) a filosofia não possui um objeto predeterminado como as demais áreas do conhecimento. O objeto da filosofia esta no ato do pensar com coerência e rigorosidade lógica acerca dos problemas da realidade posta

tanto nas suas particularidades como na sua totalidade. A filosofia auxilia o educador a analisar e refletir criticamente as dificuldades e problemas decorrentes do contexto educacional em suas várias dimensões, visando a superação da condição do homem nas suas forças essenciais humanas (MARX, 1978).

Como, então, produzimos nossas vidas? Produzimo-la no mundo em que vivemos. O mundo nos faz, por mais que tentemos lutar contra essa ideia, tudo o que somos e temos foi gestado no mundo do capital e submetemo-nos a ele. O que comemos, bebemos, vestimos, lemos, sentimos, falamos, estudamos, *pensamos*, etc, provém do mundo capitalista. Por mais que sejamos indivíduos particulares, com vidas e pensamentos particulares não podemos fugir da totalidade, do modo subjetivo de uma sociedade já pensada para nós. Marx (1978) nos Manuscritos afirmava que como *consciência genérica* o homem se confirma e se repete no seu modo de pensar e no seu modo de existir efetivo.

Assim a necessidade humana pode ser pensada a partir do que o homem pode desenvolver de forças essenciais e esse exercício compreende o papel da filosofia. De fazê-lo entender sua humanidade.

Diante da análise que Marx faz das necessidades humanas, é possível questionar a prática pedagógica no contexto escolar, prática marcada por objetivos e ações que transformam o aluno em um mero expectador de conteúdos. A educação que forma o sujeito humano nesse contexto ainda não adentrou nas salas de aulas, pois essa nova configuração que a sociedade e o contexto escolar vêm sofrendo “tem colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores” (MARTINS, 2007, p.23). A escola não consegue promover a assimilação e a construção do conhecimento científico e assim formar cidadãos capazes de mudar essa realidade.

A ação docente envolve uma complexidade de determinantes e uma rotina pedagógica intensa, causando aos educadores uma exaustão emocional decorrentes dos desafios que enfrentam no seu cotidiano, tornando-o suscetível as dificuldades que prejudicam a efetivação da práxis pedagógica. Neste contexto, a filosofia emerge com a função de subsidiar a atividade reflexiva e visão crítica dos educadores, orientando assim a resolução dos problemas que afetam o fazer pedagógico. Torna-se necessário que tanto escola como a formação do professor se renove com o intuito de buscar a superação da concepção tradicional. Deve-se considerar o professor de forma integral, ou seja, homem/cidadão/professor inserido em um determinado espaço e contexto a fim de compreender a sua personalidade, enquanto construção realizada no intercâmbio do mundo e consigo mesmo.

Desde os primórdios, em cada época histórica a filosofia vem orientando uma concepção de mundo, no qual os pensadores buscavam por meio de teorias solucionar problemas que afligiam uma determinada sociedade. Alguns filósofos são considerados clássicos, pois seus pensamentos perpassam gerações, atravessando épocas, pois representam “[...] uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana o que tem grande valor educativo [...]” (SAVIANI, 1990, p. 7).

No campo educacional, existem diversas concepções filosóficas que tem norteado o desenvolvimento de teorias educacionais e a ação docente no contexto escolar. Percebe-se que algumas teorias se contrapõem refletindo na prática pedagógica escolar.

Neste aspecto, enfatizamos a necessidade de uma formação docente que privilegie o acesso aos clássicos e aos pressupostos filosóficos de cada teoria educacional a fim de

subsidiar a ação docente em busca de uma práxis transformadora. Saviani (1996, p. 8) afirma que:

Para imprimir maior coerência e consistência à sua ação, é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade. E tal elaboração passa pelo confronto entre as experiências pedagógicas significativas vividas pelo educador e as concepções sistematizadas da filosofia da educação [...]

Nota-se por meio deste, a importância da filosofia para uma visão e compreensão mais crítica e profunda dos inúmeros problemas que interferem na ação docente. O aprofundamento filosófico promove o diálogo e o intercâmbio entre as diversas áreas do conhecimento e entre conhecimento científico e concepção de sociedade.

Martins (2007) enfatiza a necessidade de refletir acerca das relações escola e sociedade, assim como a função social da escola e a especificidade do ato educativo, pois a todo momento surgem discursos, metodologias, categorias e conceitos que descaracterizam a verdadeira função da escola, causando um esvaziamento do trabalho educacional. Saviani (1990, p. 7), explica que:

[...] a educação se caracteriza pela intencionalidade, isto é, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. É mister, pois, que no curso da ação se mantenham continuamente presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que está sendo realizada.

O ato educativo se concretiza à medida que o sujeito se apropria das objetivações humanas produzidas historicamente e socialmente pelos homens. Nesta perspectiva, a educação representa um dos caminhos pelo qual o sujeito tem a possibilidade de desenvolver suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, de se humanizar. Martins (2004) explica que para Marx (1978) o homem se constitui com e pelo trabalho, pois é por meio deste que o homem garante sua existência e de toda a sociedade. Essa atividade humana é determinada por um projeto ideal, que é determinada por uma consciência objetiva, ou seja, pela práxis. Destarte, a Filosofia da Educação deve emergir como uma forma de fortalecer a resistência a alienação por meio da construção da consciência crítica e não de adaptar os indivíduos às circunstâncias do contexto.

Considerações finais

A educação é um meio de difícil trânsito e que apresenta várias de adversidades, pois envolve uma série de fatores que envolvem aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais que a cada dia vem se tornando mais complexo e de certa forma problemático, pois a escola não consegue encontrar mecanismos para o devido enfrentamento dessa situação. Neste contexto, a filosofia desempenha o importante papel de contribuir para a resolução desses impasses que encontramos dentro das instituições escolares visando à formação humana no aspecto geral.

Assim, o pensar filosófico tem a importante tarefa de contribuir para a formação de professores, visto que para que a verdadeira práxis educativa ocorra é necessário que o

educador reflita sua prática pedagógica tendo sempre em vista as possibilidades e fins do ato educativo.

No entanto, é possível constatar que a Filosofia Educacional ainda tem um grande percurso a percorrer para a construção da práxis educativa. A Filosofia ainda é tomada de forma descontextualizada e fragmentada por professores e alunos. Não basta ter acesso aos clássicos, é necessário contextualizar e confrontar o saber filosófico com os problemas que afetam o contexto educacional a fim de suscitar a tomada de consciência dos educadores para a necessidade de promover novas práticas educativas tendo em vista a reflexão, análise, à problematização e o diálogo a fim de promover a formação humana crítica e consciente do aluno visando o desenvolvimento das suas potencialidades humanas.

Referências:

CORREIA, Wilson. Filosofia, Educação Básica e Cidadania . **Revista Espaço Acadêmico**, nº 92, janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/092/92correia.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.

Duarte, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/** Newton Duarte. -I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

FÁVERO, Altair Alberto et al. *O ensino da filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 set. 2014.*

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

HENNING, Leoni Maria Padilha. *Saberes Necessário a um Educador-Pesquisador-Filósofo*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 107 – 121, jan. / jun. 2012.

_____. A filosofia e o problema da educação. **Revista Científica Sensus**: v. 1, n. 2, p. 1-104, jul./dez. 2011. Faculdade Uninorte (Londrina/PR)

PINTO, Paulo Roberto Margutti. O Filósofo Cordial como Educador e Autor. **Linha Direta** , Belo Horizonte:Publicação mensal dos SINEPEs, ano 3, nº 32, nov 2000, p. 14-6

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos: filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores)

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 30, p. 289-300, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004. P. 53 - 73.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, educação e pedagogia. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59 -85.

_____. A filosofia na formação do educador. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, v. 13, 1996.

_____. **Escola e Democracia.** 29 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto.** Ano 9. N. 45. Jan. mar. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>>. Acesso em: 02 agos. 2015.

Processos de avaliação nas salas de recursos multifuncionais

Franciely Oliani PIETROBOM¹
Morgana de Fátima Agostini MARTINS²

Durante muito tempo os alunos que apresentavam alguma necessidade educacional especial eram separados dos demais, vistos como incapazes de aprender e integrar-se na sociedade. Acabavam, então, estudando em escolas ou salas especiais e eram proibidos de frequentarem as escolas regulares. Com o aumento significativo de profissionais e pais em busca de direitos e condições estudantis adequadas para esses alunos, passou-se a lutar pelo cumprimento das leis que pudessem amparar esses “novos estudantes” para a entrada e permanência desses alunos com deficiências nas escolas regulares.

Movimentos sociais na década de 60 deram início à preocupação em inserir toda uma minoria no ambiente escolar. Mendes (2006) traz a “evolução” de como a inserção de todos na escola não se faz necessário apenas para incluí-los e sim faz parte de uma luta que visa à garantia do direito desses indivíduos taxados como sendo “minorias” e indo contra a idéia de segregação que foi baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades se ensinados em ambientes separados. Um ideal que está sendo superado, com a busca da inclusão escolar para todos, independente de classe social, cor, raça e necessidades educacionais. O que é preciso é dar ênfase nas potencialidades de todos os alunos, tornando o ambiente, os profissionais e os materiais utilizados em todas as atividades escolares, adequados para todos, independente da deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

A inclusão de todos na escola está garantido desde a Constituição de 88 que propõe a Educação, como direito de todos e dever do estado e da família e também o respeito às suas habilidades e necessidade de aprendizagens (Declaração de Salamanca). Sendo os alunos com necessidade especiais assegurados pelo:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p44).

Para a garantia do sucesso da inclusão escolar dos alunos que se enquadram no público alvo da educação especial (PAEE), que são os alunos que apresentam laudo de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010) várias medidas vem sendo tomadas, como a implantação das salas de

1 Faculdade de Educação (FAED) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)- 79825-070- Dourados/MS-Brasil-fran_oliani@hotmail.com (Bolsista Capes)

2 Faculdade de Educação (FAED)-Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)- 79825-070- Dourados/MS-Brasil-Morganamartins@ufgd.edu.br

recursos multifuncionais (SRM) a partir do atendimento educacional especializado (AEE). Sendo:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no âmbito educacional e social (BRASIL, 2010, p.06).

O Decreto Nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) define as Salas de Recursos Multifuncionais “como um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do AEE”. Tendo o AEE como objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL,2011,p.02).

É importante entender que essa luta pela inclusão escolar de todos e a inserção de novos meios de ensino é uma busca constante e que muito ainda precisa ser feito. Resumidamente, foram explicados os objetivos e funções das SRM e do AEE, para que assim fosse possível iniciar a explicação para a temática que vem ganhando cada vez mais espaço: as avaliações realizadas nessas salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. A avaliação se faz necessária, principalmente, no ambiente da Educação Especial para definir a elegibilidade do aluno em participar do AEE

Alguns autores vêm trabalhando com essa temática (ANACHE, 2011, VELTRONE, 2011; MILANESI, 2012) discutem que para que o aluno possa ingressar nessas salas de recursos é preciso passar por um processo de avaliação ou, como em muitos, casos apresentar o laudo para assim garantir sua entrada nessa sala.

O processo de avaliação realizado nas salas de recursos multifuncionais deve ser pensado para que não existam dificuldades durante a permanência do aluno nesse espaço escolar. Propondo melhorias nos atendimentos realizados pelos professores das salas de recursos multifuncionais, fica evidente a necessidade de se aprofundar em todo o processo de avaliação presente.

Avaliação educacional

Os processos de avaliação educacional presentes nas salas de recursos multifuncionais identificados por estudos realizados em 16 estados brasileiros foram: avaliação para identificação; avaliação de encaminhamento; avaliação do desempenho escolar (ou aprendizagem) e avaliação em larga escala. O seguinte trabalho procurou

discutir a partir dos trabalhos organizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre a temática avaliação.

O estudo em rede do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) tem como foco o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM) do MEC e foi proposto por 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 16 programas de pós-graduação. O estudo em rede fez pesquisas em municípios com professores de salas de recursos, baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, que teve como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação (ONEESP, 2010).

A avaliação no contexto da educação especial envolve os critérios de identificação do seu público que acontece prioritariamente no âmbito da saúde como no âmbito da educação. Essa relação é complexa, vez que os atendimentos educacionais especializados consideram o laudo para planificação dos apoios necessários para prover aos alunos identificados possibilidades de serem educados no sistema regular de ensino (ANACHE et.al., 2014, p.06).

Para analisar e discutir os principais trabalhos realizados a respeito dos processos de avaliações realizados nas salas de recursos multifuncionais foi utilizado os 22 artigos produzidos pelos trabalhos orientados pelo ONEESP. Os artigos são de municípios de norte a sul do país, trazendo toda a historicidade das cidades, assim como número de escolas, de salas de recursos multifuncionais, de professores e alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

Os professores, por estarem em contato direto com os alunos em sala de aula, são os profissionais da educação mais indicados para fazer uma avaliação diagnóstica. Podem observar de maneira formal e informal as atividades e comportamentos revelados no cotidiano, e ainda sinalizar capacidades gerais e específicas (FERNANDES E VIANA, 2009, p.306).

Por vezes o encaminhamento do aluno para as SRM se dá pela entrega do laudo médico na hora da matrícula, documento este que se torna fundamental para que se garanta a vaga deste aluno nessas salas. Contudo muitos alunos acabam por não possuírem esse laudo o que torna responsabilidade do professor da sala de recurso realizar a avaliação e sua elegibilidade.

Todos os artigos do ONEESP analisados citam a avaliação de encaminhamento. Em apenas 5 artigos essa avaliação era feita pela divisão de educação especial (DEE) ou algum núcleo especializado (em cidades que o possuem).

Em 20 trabalhos, os autores colocaram que o laudo sempre está presente em algum momento da vida do aluno para ser atendido em algum serviço de educação especial. Em casos de alunos que não possuem laudo médico e acabam apresentando alguma dificuldade no decorrer da sua vida acadêmica (no processo de aprendizagem, problemas de comportamento, entre outros), este acaba sendo indicado pelo professor da sala regular encaminhado para uma avaliação feita pelo professor da sala de recurso, período nomeado de sondagem.

A avaliação para identificação determina se o aluno tem ou não uma NEE e com base nessa constatação define sua potencial elegibilidade para o atendimento especializado” (HOSTINS; JORDÃO e FERREIRA, 2014, p.04).

Como comentado por Tarduci et al (2014), os professores utilizam de sua própria trajetória profissional e alguns poucos conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho na educação especial para identificar e planejar futuras intervenções no AEE.

Apenas o trabalho de Ferreira, et al (2014), trouxe como iniciativa da escola em colocar na matrícula um espaço que possa identificar um estudante que venha a ser PAEE, para que a professora da sala regular já esteja preparada para receber este aluno, já que por vezes, os pais não comentam sobre uma possível deficiência do filho. Ou por não saber direito o que venha ter ou por medo de ter a matrícula negada.

Segundo CAPELLINI (2014) há ainda uma outra condição de entrada quando a criança chega na escola já com um laudo descritivo, com um diagnóstico de alguma deficiência. Então, neste caso não há necessidade de avaliação de aspectos pedagógicos e sociais. Ela segue direto para a SRM. A autora ainda discute que esse movimento de entrada “direta” tem ênfase no rótulo, desconsiderando as especificidades e as reais necessidades do AEE e de sua permanência nas SRM. Esse caminho referenda a idéia de que o próprio diagnóstico já é suficiente para dele derivarem-se práticas e avaliações no âmbito educacional. O que há muito tempo se sabe, não tem sido possível.

A avaliação de encaminhamento é feita sem que os professores sejam treinados para isso, o que gera um entrave no processo de ensino e aprendizagem do aluno, que acaba ficando nas salas de recursos muito além do tempo necessário, pois não há procedimentos, nem previsão para a saída desse aluno do serviço. Novamente, o rótulo que define sua entrada também garante o caráter vitalício da condição de deficiente. Em casos de o aluno já chegar com o laudo médico pode acontecer de o diagnóstico estar precipitado e o professor por não ter autonomia, acaba trabalhando com o aluno a partir do diagnóstico dado por um outro profissional que, na maioria das vezes, não tem contato com os professores, nem escola. Em escolas que já existem um modelo de instrução para a avaliação de encaminhamento, muitas vezes, ele é feito ignorando as diferentes deficiências, como citado por Veltrone (2011):

Hoje a perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem deste aluno, que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares (p. 67).

As avaliações de aprendizagens são na maioria das vezes feitas em forma de portfólio pelos professores das SRM, onde agrupam toda a evolução do aluno durante o ano. Para Hostins, et al (2014), a avaliação para o ensino determina o planejamento que se pretende seguir para potencializar a aprendizagem desse aluno e monitorar seu percurso educacional para que ele seja bem sucedido. O que comumente aparece é a falta de diálogo entre os professores das salas regulares com os professores das salas de recursos multifuncionais, o que gera uma avaliação precária, sem que se enriqueça com o olhar desses dois profissionais que trabalham com o aluno em ambientes diferentes. E passamos a

ter “dois” alunos. O aluno que está matriculado na sala regular e aquele que é atendido na sala de recursos multifuncional. Não há diálogos, não há objetivos comuns.

Segundo Wiebusch, (2012) a avaliação passou a ser identificada a partir de duas dimensões: uma interna, que se refere à avaliação da aprendizagem realizada pelo próprio professor, e a outra externa, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola, faz parte do processo que avalia a todos os alunos, como a Provinha Brasil e a prova Brasil, por exemplo.

Avaliações em larga escala são procedimentos amplos e extensivos dirigidos aos sistemas educacionais. São encomendados pelas instâncias de governo para os gestores educacionais verem fotografados aspectos gerais de suas redes de ensino. Estes processos, na educação básica brasileira, devem fornecer dados de desempenho sobre totalidade dos alunos, inclusive aqueles que apresentam singularidades. Mas em que medida estas avaliações coletam informações sobre os alunos com deficiência matriculados? Como ocorre a participação destes alunos neste processo considerando suas dificuldades de acesso e permanência? (CARDOSO e MAGALHÃES, p.450, 2012).

E as notas dos alunos PAEE são ignoradas e não são computadas como se vê no trabalho de Venturini et al (2014), em que as notas são diferentes devido a falta de adequação necessária, já que as provas vem lacradas e iguais para todos. É preciso compreender cada processo avaliativo para se ater às mudanças que devem ser feitas e para aquilo que deve ser considerado. O que se percebe nos trabalhos analisados é a falta de um documento que norteie aos professores para a realização das avaliações, sobretudo a de encaminhamento e ainda uma proposta de formação que tenha foco nos processos de avaliação.

Conclusão

Nas escolas que tinham um modelo padrão de avaliação é perceptível a falta de meios que diferenciem o modelo para cada deficiência. A avaliação presente no contexto da educação especial está interligada com a área da saúde (por meio do laudo) e nas escolas com as questões pedagógicas (avaliações realizadas pelos professores das SRM). É preciso respeitar as diferenças de cada aluno para que não se criem cobranças infundadas e nem parâmetros equivocados. Cada avaliação deve ser pensada como única, respeitando assim a potencialidades de cada indivíduo. No caso da pesquisa de Milanesi (2012) é possível perceber a falta de adequações nas avaliações realizadas pelos alunos do PAEE:

Uma reclamação geral por parte das participantes da pesquisa é o fato de que, mesmo sendo indicados no censo escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fazem as mesmas avaliações que os demais alunos. Os órgãos da educação nacional exigem que, para atender a esses alunos, sejam feitas adequações curriculares, mas, na hora de avaliar, a prova não tem nenhuma adequação (MILANESI, 2012, p.117).

Para os alunos com altas habilidades /superdotação não foram citados os modos de avaliação, levando-se a pensar que ou esses alunos não estão matriculados nas escolas em questão, ou que o modo de avaliação não é suficiente para identificar corretamente esse alunado. Cabe ressaltar a dificuldade de alguns professores em diferenciar alunos com deficiência de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que acaba sobrecarregando as salas de recursos e modificando seus reais objetivos, não alcançando suas metas de favorecer e ampliar as habilidades das pessoas com necessidades educativas especiais com vistas à autonomia e à inclusão social.

Referências

ANACHE, A. A; [Silva, A. M.](#);BRUNO, M. M. G. ; MARTINS, M. F. A. . Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais no Estado de Mato Grosso do Sul, 2014. (Apresentação de trabalho/ Seminário).

ANJOS, I. R. S. dos. Avaliação das salas de recursos na rede pública municipal de Aracaju,2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1998). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____.Ministério da Educação. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.

_____.Manual de Orientação Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. MEC/SEE, 2010.

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

CAPELLINI, V.L.M.; ZANATA, E.M.; OLIVEIRA, A. P. de.; RINALDO, S.C. de. O. Procedimentos de encaminhamento e avaliação dos alunos para as salas de recursos multifuncionais do município de Bauru/SP, 2014.

CARDOSO, A.P.L.B.; MAGALHÃES, R. de. C.B. P. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). Revista Educação Especial, v.25, nº44,p 449-464, Santa Maria, 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca. UNESCO. Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: [S.n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

FERNANDES, T.L.G., VIANA, T.V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FERREIRA, W.B., ARRUDA, M.S.F.; SILVA, G.G.,SILVA,N.C. Avaliação escolar de estudante com necessidades educacionais: a experiência de Cabedelo na construção de uma abordagem avaliativa baseada na escola como um todo. 2014. (apresentação de trabalho/ Seminário)

HOSTINS, R.C.L; JORDÃO, S.G.F; FERREIRA, V.S. A avaliação do estudante público-alvo da educação especial na concepção de professores de sala de recursos multifuncionais, Balneário Camboriú-SC, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n.-, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, projeto nº 38/2010/CAPE/INEP

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TARDUCI, D.; FLORES, M.M.L.; BERGAMASCHI, E.M.M.; DEUS, D.C.M. de. Avaliação nas salas de recursos multifuncionais no contexto da educação de Goiás,. In: IV Encontro Observatório Nacional de Educacional Especializado,2014, São Paulo.

VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. Tese (doutorados)- São Carlos:UFSCar,2011.

VENTURINI, A.M.; KELMAN, C.A.;COTA,F dos S., GORNE, C.S. A quem cave a avaliação dos alunos público alvo da educação especial? In: IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2014, São Carlos, SP: UFScar OEESP ABPEE, v. Único.

WIEBUSCH, E. M.. Avaliação em Larga Escala: um caminho para melhorar a aprendizagem. In: Seminário da ANPAE Região Sul - Gestão e Políticas Públicas de Educação: Desafios Atuais, 2012, Pelotas. Anais Seminário da ANPAE Região Sul - Gestão e Políticas Públicas de Educação: Desafios Atuais. Pelotas, 2012

Deficiência intelectual e educação física escolar

Ieda Mayumi Sabino KAWASHITA¹
Tárcia Regina da Silveira DIAS²

A discussão em torno da inclusão tem gerado importantes contribuições para a formação na educação brasileira. Por ser um tema que vem sendo discutido com maior profundidade a partir de 1990, até hoje se desconhece como, de fato, a inclusão está acontecendo nas escolas, dentro das salas de aulas, no recreio, na aula de educação física, em todo o espaço escolar, como discute Januzzi (2006).

Em um contexto histórico o termo "inclusão", de acordo com Falkenbach et al (2005), data de 1994, quando a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura- UNESCO - por ocasião da Declaração de Salamanca registrou a denominação no âmbito da educação regular.

A inclusão seria todos na escola. Segundo Mantoan (2006), todos os alunos devem frequentar o ensino regular. Para isso, a escola inclusiva propõe um modo de organização diferente do praticado atualmente, pois vai ponderar sobre as necessidades de todos os alunos e se estruturar com base dessas necessidades.

Para Henedero (2010) é responsabilidade do estado a definição, elaboração, implementação das políticas públicas relativas à educação inclusiva, de maneira a garantir a igualdade de oportunidade e acompanhamento especializado aos que deles necessitam. Além disso esclarece e que a inclusão no Brasil aconteceu primeiro em formas de leis, decretos, documentos e hoje vem acontecendo na realidade da escola.

O processo de construção da inclusão requer mudanças significativas no modo de compreender a escola. É preciso rediscutir muitos aspectos considerados como verdadeiros nessa instituição, por exemplo, a homogeneização das turmas, as padronizações, como Sasaki (2010) afirma:

A inclusão pauta-se em princípios até então considerados incomuns como: aceitação e celebração das diferenças individuais; valorização de cada pessoa – direito de pertencer; convivência dentro da diversidade humana representada por origem nacional, crença religiosa, gênero, idade, raça e deficiência; aprendizagem através da cooperação – solidariedade humanitária; cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 2010, p.129).

Rodrigues (2005) levanta a questão de porque a escola deve se tornar inclusiva. Como resposta o autor argumenta que desde sua criação a escola foi excludente, pois foi organizada com base na "indiferença das diferenças" (p. 48). As escolas, entretanto, conscientes da injustiça que criam, adotam a inclusão como uma terapêutica. Para o autor, a educação inclusiva "rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda - CUML - CEP 14080-200 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - e-mail: iedamsk@gmail.com

² Prof. Dra.do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda - CUML - CEP 14080-200 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - e-mail: trsdias@gmail.com

aluno padrão e estandarizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução."(RODRIGUES, 2005 p. 60)

A inclusão pressupõe a aceitação das diferenças e da diversidade, o respeito pela individualidade e as especificidades dos alunos. As escolas devem se organizar para atender a todos os alunos em todas as disciplinas.

Nesta perspectiva a educação física, como componente curricular da educação básica, deve se posicionar perante a inclusão. Rodrigues (2003) argumenta que:

A Educação Física (EF), como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao facto de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar (RODRIGUES 2003, p. 69)

Ainda segundo o autor, a educação física como facilitadora no processo de inclusão se caracteriza pela flexibilidade no seu currículo, pelos professores desenvolverem atitudes positivas frente aos alunos com deficiência e por conseguir promover uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Segundo Neira (2009), a disciplina proporciona o desenvolvimento de comportamentos e pré-requisitos necessários para a construção de conhecimentos e habilidades mais complexas e que dependerão, basicamente, das oportunidades vivenciadas pelos educandos, inclusive aqueles com deficiência intelectual (DI), e que devem ser oportunizadas pelos professores, pois, como relata Daolio (2010), as práticas corporais são criações humanas e não seguem leis naturais e universais, podendo ser modificadas quando estiverem gerando algum tipo de discriminação, descontentamento ou exclusão.

O professor tem um papel muito importante na construção da inclusão e de acordo com Falkenbach (2005),

O professor deve contribuir com a formação cidadã, cuja ação educativa é possibilitar a aprendizagem e avanços nas capacidades de adaptação da criança com necessidades especiais e a sua vivência e relação corporal....A ação pedagógica na educação com vistas à inclusão, entende que o brincar ganha significância no papel de aprendizado da criança.(FALKENBACH 2005 p. 47)

Frente a esse quadro teórico, o objetivo desta pesquisa é conhecer como os alunos com deficiência intelectual, que frequentam o ensino regular (escola inclusiva), participam das aulas de EF, isto é, como é sua relação com os colegas e com o professor, ou em outras palavras, se existe inclusão nas aulas de educação física. Visa também verificar como o professor se sente frente ao aluno com deficiência.

É uma pesquisa qualitativa que vai dar voz ao sujeito da inclusão, o aluno com deficiência intelectual e o seu professor. Para isso, supõe-se que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de se manifestar sobre o mundo, principalmente a escola. Segundo

Glat e Pletsch (2009), quando oportuniza-se que a pessoas com deficiência conte sua história percebe-se como sua condição estigmatizada afeta suas experiências, sua visão de mundo e sua identidade pessoal.

Nesta perspectiva concorda-se com Castanheira e Kelman (2014) que descortinam as narrativas de estudantes com deficiência intelectual e investigam-nos como atores que falam, como agentes de sua história e não como meros espectadores.

Método

Este estudo de cunho qualitativo, busca levantar dados sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar na rede estadual de Minas Gerais, ouvindo alunos e professores que fazem parte do movimento de inclusão.

O universo do estudo é um município de pequeno porte do sudeste do estado de Minas Gerais, com população de 20.430 pessoas, tendo como economia de base agropecuária (café e leite). O município tem 10 escolas de ensino pré-escolar, 12 escolas de ensino fundamental, 4 escolas de ensino médio, entre municipal, estadual e federal. O objeto de estudo foram as escolas que atendem alunos do ensino fundamental II e que tinham matriculados e freqüentes alunos com deficiência intelectual.

Participaram deste estudo 10 alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental II em escolas da rede estadual de educação; alunos das aulas de EF, que os pais tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Os alunos foram 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idade entre 12 e 15 anos e que frequentavam do 5º ao 7º ano do ensino fundamental II. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas individualmente aos alunos com DI em horários combinados e na escola.

Dos professores foram participantes 4 que atuam diariamente com estes alunos nas suas aulas de educação física escolar, 3 do sexo masculino e 1 do feminino, com idade entre 33 a 51 anos, sendo o tempo de formados entre 11 a 29 anos, 1 possuindo mestrado e 3 pós-graduação. Três são professores efetivos e apenas um é temporário. Todos atuam no ensino fundamental II com tempo de docência entre e anos. Os dados foram coletados por questionário semi-aberto, elaborado pelas pesquisadoras.

Todos os sujeitos ou seus responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participarem da pesquisa.

Resultados e discussão

Para a análise dos dados deste artigo foram consideradas, com base nas entrevistas dos alunos, quatro categorias:

1. Participação nas aulas de Educação Física e porquê.

Os 10 alunos entrevistados frequentaram aulas de EF no segundo semestre de 2014. Justificam a participação porque as aulas são legais, interessantes e divertidas. Relatam que têm brincadeiras e jogos (futebol, basquetebol e voleibol), não precisam copiar a matéria e é realizada fora da sala de aula. Além disso, consideram o professor legal.

Portanto, os alunos, de uma maneira geral, gostam de frequentar as aulas de educação, principalmente pelos aspecto lúdico da disciplina que envolve todas as atividades, inclusive a figura do professor. Isto está de acordo com Souza (2010) que

discute o esporte na escola, esclarecendo que quando trabalhado de forma lúdica, sem a caracterização de alto rendimento, permite o aprofundamento do entendimento da cultura corporal e é um meio do aluno vivenciar as diferentes expressões corporais como forma de linguagem corporal, proporcionando, por meio do jogo. Os discursos dos alunos mostram que eles têm uma participação social ativa nas aulas de educação física, que demonstra sentimento de pertencimento ao grupo é descrito por Alves e Duarte (2014) como aceitação pelo grupo e a interação social.

2. - Relacionamento com os colegas nas aulas (o que acham dos colegas nas aulas: se são legais, se conseguem brincar juntos...)

Cinco alunos do sexo masculino consideram suas colegas legais, justificando : "jogo com meus colegas (futebol)"; "Brincamos todos juntos". Estes alunos demonstram que fazem parte do grupo, que são aceitos por todos. Alves e Duarte (2014) advertem que a participação social nas aulas de EF é um ponto crítico e fundamental para a ocorrência de inclusão, pois diz respeito à convivência do aluno com deficiência com seus pares na escola e está associada à aceitação e à interação social com o grupo ao qual está inserido.

Cinco alunas têm restrições quanto ao relacionamento com os outros colegas, pois elas expressam que sofrem discriminação referente ao gênero e etnia, como nos exemplos: " Seu cabelo é ruim! Cabelo de negro!"; "Eles xingam a gente, dizem que somos fracotes!".

Segundo Altmann, Ayoub e Amaral (2011) a EF, a partir de 1990, passou por alterações, uma delas foi referente às aulas mistas, que até esta data não era praticada. Até os dias de hoje encontram-se professores que ministram suas aulas separando os alunos por gênero: “meninos vão jogar futebol e meninas queimada ou voleibol”. Nestas organizações os alunos dividem o espaço em atividades distintas. Ainda segundo as autoras, o referencial de habilidade corporal é masculino e as meninas precisam se igualar. É necessário que o professor desconstrua a idéia de que as meninas são inábeis e incapazes de mostrar habilidade na prática dos esportes. Segundo Farias (2009), quando observamos ações preconceituosas somos levados a analisar que a base para a atitude fosse a deficiência no outro, todavia analisando do ponto de vista do aluno com deficiência, a percepção que eles têm é outra, pois quando estudamos as falas dos alunos com deficiência elas não consideram a questão da deficiência como preconceito, discriminação ou exclusão, o que se observa são características entre sexos.

3. 3- Opinião sobre os professores (o que acham dos professores: gostam ou não gostam),

Os professores têm a aceitação de 100% dos alunos e reforçam suas afirmativas como nas falas: “Ele é gente boa, explica bem os jogos.”; “Ele é legal, divertido, passa brincadeiras.”; “Gosto muito dele!”.

Os alunos indicam que os seus professores são favoráveis a inclusão, pois conseguem, por meio de suas práticas, um bom relacionamento com os alunos. Explicam, também, que o professor se mostra preocupado com a questão do aprendizado, pois "explica bem os jogos". Nesta perspectiva, Daolio (2001) ressalta que não basta ensinar aos alunos técnicas dos movimentos, as habilidades básicas, ou mesmo as capacidades físicas. É preciso ir além do contexto em que apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da cultura corporal. Isso pode ocorrer devido ao respeito mútuo e ao professor contextualizar suas aulas à cultura corporal do aluno. O professor deve proporcionar o acesso à educação e combater barreiras que possam provocar a exclusão destes alunos por meio de práticas pedagógicas inclusivas (VILLELA, LOPES e GUERREIRO, 2013).

4. 4-Sentimentos em relação às aulas (sentem-se motivados ou não, alegres, tristes, felizes durante as aulas),

Todos os alunos responderam que se sentem alegres, felizes e livres. Nas falas fazem comparações a outras aulas como: "Eu me sinto bem, a aula de educação física é bem melhor que a aula de matemática!"; "Me sinto feliz, bem, faz bem pro meu corpo.", "Pra mim são as melhores aulas". Estes dados estão de acordo com Faria (2014) que trás, como resultados de sua pesquisa, que os alunos com deficiência intelectual têm satisfação em frequentar a escola e se empenham pessoalmente nisso. Pelos dados deste estudo, os alunos sentem prazer nas aulas de EF porque não se sentem discriminados ou excluídos, estão socialmente integrados. Segundo Alves e Duarte (2014), o sentimento de aceitação está intimamente associado com a participação nas atividades propostas na aula de EF em que o aluno pode demonstrar suas capacidades como membro legítimo do grupo, mostrando sentimento de felicidade e alegria.

Para a análise dos dados separamos o questionário dos professores em cinco categorias:

1. Se os professores já tiveram ou têm alunos com deficiência em suas turmas e se sim, quais são elas.

Todos os professores responderam que sim, as deficiências citadas foram: intelectual, visual, auditiva, física e múltipla. Alguns responderam síndrome de Down e com paralisia cerebral. Atualmente todos têm, em algumas de suas turmas, alunos com deficiência intelectual, sendo apenas um com deficiência múltipla (intelectual e física). Esta realidade está de acordo com os dados do IBGE (2012) que constata que em 2011 houve um aumento de 7% no número de matrículas de crianças com deficiência no ensino básico quando comparada com 2010, que havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305. (BRASIL, 2012). Frente a esses resultados pode-se considerar que os alunos com deficiência estão tendo acesso às escolas.

2. - Sobre o relacionamento dos alunos com deficiência com a turma toda.

Os professores relataram que os alunos com deficiência não são excluídos. Para o professor "os alunos não fazem distinção", todos participam das atividades. Segundo Alves e Duarte (2014) "o sentimento de aceitação está intimamente associado com a participação nas atividades propostas nas aulas de educação física" (p. 11). Neste contexto, alunos com deficiência participam juntos com alunos sem deficiência, criando um ambiente de aceitação pelo grupo. Confirmando nossos achados, Gorgatti e Rose Junior (2009) relatam que os professores de educação física observam que os alunos com deficiência são bem aceitos por seus colegas.

3. - Como são os alunos com deficiência nas aulas.

Os professores relataram que os alunos com deficiência gostam de criar novas brincadeiras, sendo muito criativos. Segundo um professor "Eles adoram as aulas, fazem tudo, fazem birra para ter aula! Inventam brincadeiras, são mais participativos que os outros", outro relata: "Eles participam de todas as atividades, gostam muito de brincadeiras." Faria (2014) esclarece que a deficiência intelectual não é sinônimo de alienação, nem de incapacidade de crítica ou de ausência de capacidade criativa, como demonstra a fala dos professores sobre a criatividade de novas brincadeiras

- 4 - As dificuldades encontradas pelos professores com os alunos com deficiência.

Foram mencionadas pelos professores as aulas teóricas, compreensão das regras, maior tempo para execução de alguma atividade e dificuldade de coordenação motora. As adaptações realizadas foram: explicação oral de atividades e regras, lembrar regras, os

maior tempo para execução de atividade e estar "mais próximo" deles. Neste contexto, percebe-se que os professores buscam formas diferenciadas para que os alunos possam ter acesso ao conhecimento. Entretanto, Falkbach (2005) considera que a prática pedagógica com alunos com deficiência é exigente em suas requisições para um amplo e preciso acompanhamento da evolução do grupo e ressalta que os esforços dos professores possibilitam ao aluno a participação das aulas.

5 - Opinião dos professores sobre a participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Todos os professores acreditam que estes alunos devem participar das aulas de educação física, confirmando nos seus discursos: "É de extrema importância para eles, oportuniza a prática de atividade física, socializa, mostra aos outros que eles tem limitações mas participam, eu faço adaptações nas atividades para a participação em conjunto com os outros alunos (P1). Nossos achados também confirmam os resultados de Falknbach (2005) quando relatam que os professores manifestam sentimentos de carinho, expressam constante preocupação com o desenvolvimento de suas aulas e com a participação dos alunos com deficiência. Outro professor: "Tem que participar, mesmo com atestado médico! Há a necessidade do movimento, de trabalhar com a ludicidade, a atividade física é muito importante. Se forem deixados de lado irão ter maior dificuldade em realizar as atividades e não iram aprender".(P 2). "Eles têm que participar, mas precisamos do apoio dos gestores e dos pais, precisamos de materiais e espaço físico adequado, estes alunos não dão trabalho, não são indisciplinados". (P3). Essas falas estão de acordo com os resultados de Gorgatti e Rose Junior (2009), os pesquisadores indicam que os professores reconhecem os benefícios da educação física para os alunos com deficiência. No seus discursos, os professores são favoráveis à inclusão e se preocupam com a questão da aprendizagem, da socialização e da relação com as famílias.

Considerações finais

Neste estudo pode-se observar que os discursos dos alunos e dos professores estão em sintonia, pois eles revelam uma participação ativa do aluno com deficiência nas aulas de educação física. Indicam, também, a preocupação do professor em incluir este aluno por meio de planejamento de atividades que o mesmo possa participar.

Em nenhum momento das entrevistas os alunos mencionaram serem excluídos das aulas por conta da deficiência. Na realidade nem mesmo fizeram menção à mesma, o que reforça os achados de Castanheira e Kelman (2014) que indicam que os alunos com deficiência intelectual não identificam a deficiência como um impedimento para as suas relações sociais.

Os professores entrevistados são profissionais que acreditam na inclusão e na participação efetiva destes alunos e pode-se inferir este fato quando os mesmos falam sobre a criatividade dos alunos e seu gosto por criar brincadeiras que só é possível em um ambiente "acolhedor", onde todos participam. As adaptações citadas pelos professores também demonstram o cuidado com a inclusão.

Este estudo foi realizado com alunos com deficiência intelectual que na maioria das vezes não apresentam diferenciação física dos demais alunos e não necessitam de adaptações arquitetônicas, comunicacionais ou metodológicas. Neste sentido a

deficiência é "oculta", não visível. Neste caso, pergunta-se se essa realidade poderia ser a mesma para outros tipos de deficiência.

Referências

AGUIAR J. S. E DUARTE E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Rev. Brasileira de Educação Especial, vol.11, no.2 ,Marília-SP, Maio /Agosto 2005. disponível:(200http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200005. Acesso em 10/03/2015

ALTMANN H., AYOUB E., AMARAL S. C. F. Gênero Na Prática Docente Em Educação Física: “Meninas Não Gostam de Suar, Meninos são Habilidosos ao Jogar”? Revistas dos Estudos Femininos , v. 19, n. 2 (2011) , Florianópolis, UFSC, disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200012/19399>. Acesso em: 10/04/2015.

ALVES L. M. T., DUARTE E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação física e esporte. vol.27, n.2, São Paulo, abril/june 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n2/1807-5509-rbefe-28-2-0329.pdf> aceso em: 10/03/2015

BRASIL, Censo Escolar Educação Básica 2011 Resumo Técnico, 2012 disponível : http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf .Acesso em 21/05/2014.

CASTANHEIRA A O., KELMAN C. A. Deixa que eu falo – A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial - vol. 01 , Ano 2014. São Carlos SP. Disponível em: http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/auto-representacao_de_estudantes_com_deficiencia_intelectual_na_escola_publica_regular_em_goiania. acesso em : 15 de fevereiro de 2015,

DAOLIO, J. (coord.) Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura. Campinas-SP, Autores Associados, 2010.

FARIA, R., Auto-Representação de Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Pública Regular em Goiânia , Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial - vol. 01 , Ano 2014 - São Carlos SP. Disponível: http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/auto-representacao_de_estudantes_com_deficiencia_intelectual_na_escola_publica_regular_em_goiania. acesso em : 15 de fevereiro de 2015,

FALKENBACH, Atos P. (Org.) Inclusão: perspectiva para as áreas da Educação Física, Saúde e Educação. São Paulo: Jundiaí , 2005

GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, vol. 22, nº 34, maio/agosto 2009. Disponível : <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/268>.

GORGATTI, M. G., ROSE JUNIOR, D. Percepção dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação física. Revista Movimento, v. 15, n. 02, p. 119-140,

abril/junho 2009. Porto alegre. disponível :
<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2971/5138>. Acesso em : 15 de fevereiro de 2015,

HENEDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Revista Acta Scientiarum. Education, v. 32, n.2, p. 193-208, 2010, Maringá. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

JANNUZZI, Gilberta M., A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início de século XXI. Campinas: Autores Associados, 2º Edição, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NEIRA, M. G., Educação Física Desenvolvendo Competência. São Paulo, Phorte Editora, 3º Edição, 2009.

RODRIGUES, D., A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. Revista da Educação Física/UEM, vol. 14, n. 1, p.67-73, 1 sem, 2003. Maringá. Disponível : <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3649/2515>. Acesso em: Acesso em: 24/04/2015.

RODRIGUES, D., KREBS, R., FREITAS, S. N. (org.) Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais. Santa Maria- RGS, Editora UFSM, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 8º edição, 2010

SOUZA C. J, A disciplina de Educação Física Adaptada: uma abordagem interdisciplinar. Perspectivas em Diálogo Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v.01, n.01, p. 21-33, jan-jun.2014 disponível : <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/14/3>

Bocha paralímpica: possibilidades de práticas pedagógicas

Ieda Mayumi Sabino KAWASHITA
Tárcia Regina Silveira DIAS

É consensual que a atividade física é importante para a melhoria da saúde e da qualidade de vida de grupos com necessidades especiais, sejam de natureza sensorial, intelectual ou física. (FERREIRA e CAMPOS, 2006). O que vem ao encontro da proposta de esporte adaptado, que segundo Cardoso (2011), proporciona condições para que as pessoas com deficiência se reconheçam como ser humano e busquem seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa. Tal proposta é de extrema eficácia para a promoção da qualidade de vida.

Jerônimo et. al (2009) afirma que a prática esportiva anula a idéia de que a deficiência incapacita a pessoa, pois o esporte permite formas diferenciadas de compensar as limitações impostas pela deficiência. Os benefícios advindos da prática da atividade física são descritos por Ferreira e Campos (2006):

Com um estilo de vida tradicionalmente sedentário, o indivíduo com deficiência encontra na prática desportiva uma forma de combater a inatividade, de libertar o stresse, as frustrações e as inseguranças acumuladas no dia-a-dia, resultantes das diferentes situações de segregação e de exclusão social com as quais é diariamente confrontado. Nesta perspectiva, podemos identificar claramente um conjunto de benefícios associados à prática de actividade física regular, em indivíduos com deficiência, os quais poderão ser equacionados a três níveis distintos: fisiológico, psicológico e sociológico. (FERREIRA e CAMPOS, 2006, p 6).

No entanto, encontram-se barreiras que dificultam o acesso a atividade física das pessoas com deficiência como: escassez de oportunidade para atividades lúdicas e de lazer, preconceito para começar e se manter na prática da modalidade, acessibilidade arquitetônica e de transporte, formação de profissionais, implementação de políticas públicas de infra estrutura entre outros, como afirmam Borges (2011), Cardoso (2011) Cазieiro e Lomônaco (2011).

Neste contexto, as pessoas com sequela de paralisia cerebral encontram-se, na maioria das vezes, em situação de desvantagem para a prática de atividade física uma vez que a própria incapacidade motora mostra-se como um fator limitante, decorrente da lesão encefálica. Cазieiro e Lomônaco (2011) alertam que a falta de estimulação ambiental e apoio em explorar o ambiente geram as dificuldades escolares e a própria deficiência intelectual.

Teixeira (2008) ressalta que a paralisia cerebral não é considerada uma deficiência, entretanto acarreta sequelas motoras de caráter permanente, implica que determinados grupos musculares tenham sua função prejudicada e enfatiza que:

“É importante que as pessoas conscientizem-se de que a paralisia cerebral não é uma doença. [...] entretanto, é preciso, da mesma forma, que se perceba que essa condição, embora permanente, pode ser amenizada por meio de estímulos constantes e adequados, proporcionando a seu portador um desenvolvimento motor, cognitivo e social o mais próximo possível do normal.” (TEIXEIRA 2008, P.396)

O esporte adaptado é muito importante para o desenvolvimento da pessoa com sequela de paralisia cerebral. A modalidade da bocha paralímpica, por exemplo, é um esporte específico para esse público. Segundo Greguol e Gorgatti (2013) a bocha:

Começou a ser praticada no Brasil a poucos anos e já atraiu muitos adeptos. A sua grande vantagem é ser uma modalidade voltada especialmente para indivíduos com restrições motoras mais severas. O objetivo do jogo é lançar as bolas mais perto possível da bola branca, também chamada de *Jack* ou bolim. Para tanto, é permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para quem tem grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. (GREGUOL e GORGATTI, 2013 p. 618).

Quanto a esse esporte, a bocha paralímpica está em expansão por todo mundo, principalmente pela versatilidade que a modalidade apresenta, ou seja, pode ser aplicada em diversos contextos, da iniciação ao auto rendimento. Esse esporte também é importante por sua fácil adaptação às necessidades do praticante e baixo custo para implementação. (CAMPEÃO, 2002)

Frente a esse quadro teórico, este estudo teve o intuito de elaborar e analisar práticas pedagógicas dinâmicas de caráter lúdico que visam o jogo da bocha e desenvolver as aptidões físicas (precisão), cognitivas e sociais dos alunos atendidos no Projeto de Iniciação Esportiva Adaptada da Região Sudeste de Minas Gerais, do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho, por meio de jogos construídos para este fim.

Método

Este é um estudo de caráter qualitativo que segundo Thomas, Nelson e Silverman (2008) o pesquisador é principal instrumento da coleta e análise dos dados, posto que sua participação e discernimento são essenciais no processo de observação e análise dos dados.

Participaram do estudo 16 sujeitos de dois municípios (A e B) atendidos pelo projeto. Do município A participaram nove alunos com idade entre 21 e 65 anos, divididos em dois grupos por turno: matutino (AM) com seis alunos e vespertino (AV) com três alunos. Do município B participaram sete alunos, todos de um mesmo grupo (BV), com idade entre 11 a 13 anos. Todos os participantes apresentavam sequela de paralisia cerebral com outras deficiências associadas (fala e/ou intelectual).

Foram desenvolvidos três jogos, um para cada grupo, de acordo com as características e preferências dos alunos, dotando a prática de sentido mas sem descaracterizar a modalidade. O objetivo, quanto a aptidão física, era o trabalho de precisão, isto é, melhorar a capacidade de acertar um alvo. No nível cognitivo, os alunos tinham que associar conhecimentos específicos de cada jogo (regras de bocha, conceitos matemáticos simples, conhecimentos gerais e sobre alimentação saudável), para dar prosseguimento ao jogo. No nível da socialização, os alunos trabalharam em equipe em diversas etapas dos jogos.

Para o grupo matutino - AM foi elaborado um jogo de perguntas e respostas, cujo objetivo era acertar o alvo (*Jack*). Após acertar o alvo, a equipe podia fazer as perguntas e desafiar o oponente.

O jogo foi realizado em três etapas: perguntas sobre conhecimento geral, perguntas sobre conceitos matemáticos simples, e sobre o jogo da bocha. Marcava ponto a equipe que respondia corretamente. Essa prática pedagógica foi aplicada em três aulas.

O Grupo vespertino - AV elaborou um jogo de acerto ao alvo. Os alvos foram selecionados e confeccionados pelos próprios jogadores, com o auxílio do estagiário: jogo de bocha feito em papel (aluno 1); bichos de papel (aluno 2) e colar feito por barbante e canudos (aluno 3). O objetivo do jogo era acertar o alvo. Quem acertasse ficava na posse do objeto. As regras do jogo consistiam em dez tentativas para acertar os objetos que eram posicionados a 1, 3, 5 e 6 m. A ordem dos jogadores era sorteada. Ao término da rodada era marcado o número de acertos de cada um. Aplicou-se essa prática pedagógica em quatro aulas, sendo a primeira para construção dos objetos e as demais para o jogo.

Foi identificado que o Grupo BV possuía um déficit em relação a alimentação saudável e problematizou-se tal questão em quatro etapas: 1º- Como primeiro passo associou-se os alimentos que eles deviam comer em maior quantidade e os que eles deviam tomar mais cuidado. Utilizou-se, como material, o vídeo denominado Nutriamigos e explorou-se o primeiro vídeo da série. O vídeo era didático e se adequou ao que a pesquisa se propôs. 2º- Foi reproduzido novamente o vídeo e, em outro momento, distribuíram-se imagens de alimentos apresentados no vídeo na mini quadra de bocha. Cada imagem era um alvo e tinha um valor. Quanto mais saudável o alimento, mais ponto valia quando acertado. O objetivo era acertar as imagens. 3º- Na próxima atividade ao acertar o alvo da bocha (bola branca) ou distanciar a bola do adversário do alvo, o aluno ganhava o direito de associar as figuras (alimentos que são personagens que aparecem no vídeo exposto) com as figuras dos Nutriamigos. 4º- Para finalizar, foi realizada uma atividade para colorir (com tinta guache) os personagens que aparecem no vídeo (o vídeo e as imagens foram retirados do site livre de busca do Google).

Resultados

Os jogos foram bem aceitos pelos três grupos. Todos pareceram entender as regras dos jogos e participaram durante as aulas.

No Grupo AM os alunos tiveram preferência pela primeira e terceira etapas, onde responderam as perguntas corretamente. A segunda etapa, referente a conceitos matemáticos, exigiu mais atenção pelas dificuldades do tema. Foram empregadas contas simples de adição e subtração, que são utilizadas na contagem dos pontos no jogo de bocha. Houve cooperação em todas as etapas e os alunos demonstraram vontade de acertar o alvo,

que motivou a trabalhar a questão da precisão do arremesso. Observamos que este jogo foi possível pelas características apresentadas por esse grupo. Todos falam e suas limitações motoras não são tão graves, pois todos jogam sem auxílio da calha. A vontade por mostrar a habilidade motora e o conhecimento em diversos assuntos ficou explícita na ânsia em responder as perguntas e nas reações de alegria ao acertar o alvo.

No Grupo AV os alunos vibravam quando acertavam nos objetos por eles confeccionados, mostrando aos outros alunos sua conquista. No primeiro dia, fizeram dez tentativas e seis acertos no total e, no segundo dia, de dez tentativas, cinco acertos. O número de acertos ao alvo foi maior. quando comparado ao *Jack* padrão em uma situação normal de jogo que consiste em três acertos em dez tentativas. Este grupo é composto por alunos com grandes limitações físicas e de fala. Fazem uso da calha para o jogo da bocha. Entretanto, todos conseguiram compreender o jogo e demonstraram, por meio de gestos e expressões faciais, tristeza quando erravam.

No Grupo BV, após a aplicação das etapas, pode-se destacar como a metodologia foi importante para a aprendizagem de uma alimentação saudável, sem descaracterizar a prática da bocha. Ressalta-se também, as relações afetivas entre os envolvidos que se reforçaram durante o processo. Interpreta-se que muito se deve ao estilo de jogo lúdico que foi empregado na pesquisa. Nota-se que os envolvidos no projeto estavam extremamente motivados e dispostos em realizar as aulas, levanta-se a hipótese que seria pela quebra da rotina enfrentada por eles como: médicos, terapias, estimulações, etc. Este grupo é composto por alunos com limitações severas no domínio de movimentos voluntários e de fala. Alguns alunos fazem uso da calha para o jogo de bocha O que não impossibilitou da participação de todos nas atividades propostas.

Conclusão

Pontua-se que as práticas pedagógicas elaboradas para os grupos foram dinâmicas, proporcionaram ludicidade e atingiram seus objetivos. Houve compreensão do objetivo dos jogos e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Por esse estudo pose-se concluir que pessoas com sequela de paralisia cerebral quando inseridas em um ambiente acessível, rico em estímulos, desenvolvem suas capacidades físicas, cognitivas e sociais tendo como instrumento o esporte. O acesso a pratica desportiva com condições que respeitem suas características é muito importante.

Referências

BORGES, R. J. M., TOLOCKA, R. E., Prática de esporte qualidade de vida de pessoas com deficiência física praticantes de natação e atletismo: estudo piloto, In: 9º MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 9º Edição, 2011, ,Campinas-SP, UNIMEP. Disponível : <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/408.pdf>. Acesso em 18 de Abril de 2015.

CAMPEÃO, M. S., Proposta de ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral, 2002, 132 páginas, Dissertação de mestrado - UNICAMP- Campinas - SP- 2002. Disponível em : <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000294990>. Acesso: 18 de Abril de 2015.

CAZEIRO A.P.M., LOMÔNACO J.F.B., Formação de Conceitos por Crianças com Paralisia Cerebral: Um Estudo Exploratório sobre a Influência de Atividades Lúdicas, In: Revista Psicologia e reflexão, 24 (1), p. 40-50, Rio de Janeiro - RJ, Ed. UFRJ & USP,2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a06.pdf> . Acesso em 21/04/2015

GREGUOL. M, DA COSTA. R.F., Atividade Física Adaptada, 3º edição, São Paulo, Editora Manole, 2013.

FERREIRA, J. P. L, CAMPOS, M. J. C.; Principais benefícios do exercício e da prática desportiva regular em grupos com necessidades especiais. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal – Coimbra, Portugal. 2006. Disponível no site: <https://woc.uc.pt/fcdef/class/getbibliography.do?idyear=6&idclass=406>. Acesso em 18 de Abril de 2015.

JERÔNIMO J. P., CAMARGO A. M. F., CAMPOS L. A. S., NETO O. B., Bocha e paralisia cerebral severa: possibilidade de inclusão social. In: Coleção Pesquisa em Educação Física, vol. 8, n.3, 2009. disponível em <http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-8/Vol8n3-2009/Vol8n3-2009-pag-59a64/Vol8n3-2009-pag-59a64.pdf>. Acesso em: 23/06/2015

THOMAS, J. R., NELSON, J. K., SILVERMAN, S. J., Métodos de pesquisa em atividades físicas, 5º Edição, Porto Alegre, 2008.

TEIXEIRA L., Atividade física adaptada e saúde – São Paulo - Editora Phorte, 2008.

Educação e desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura

Ingrid Stefany ELIAS¹
Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO²

A concepção contextual de desenvolvimento humano tem adquirido importância principalmente nas últimas décadas (SIGOLO, 2002). Este acontece através de “processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um ativo organismo biopsicológico em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato” (BRONFENBRENNER & CECI, 1994, p.572). São as interações que ocorrem em períodos prolongados de tempo que se constituem em processos proximais que se revelam como o principal motor do desenvolvimento e representa o elo entre a pessoa e o contexto, garantindo o seu engajamento em atividades molares. Assim, os processos proximais podem produzir dois efeitos em direções distintas, o da aquisição, desenvolvimento, habilidades e capacidades e o da disfunção evidenciada pela dificuldade de manter o comportamento integrado nos vários domínios. Esta perspectiva concebe o desenvolvimento como resultado das interrelações entre quatro núcleos – pessoa- processo-contexto –tempo (PPCT).

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento, que mais recentemente, em 2013, foi denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este transtorno é caracterizado por apresentar alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança, podem ser percebidas, em alguns casos, antes dos 36 meses de idade. As causas do TEA ainda não foram claramente identificadas, entretanto sabe-se que o autismo prevalece nas crianças do sexo masculino, independente de sua etnia, ou situação socioeconômica.

As pesquisas tem mostrado que as intervenções com esta população têm incidido em quatro principais eixos: estimulação do desenvolvimento social e comunicativo; aprendizado e capacidade de solucionar problemas; desencorajar comportamentos que dificultam o aprendizado e o acesso às oportunidades de experiências no cotidiano e atenção ao grupo familiar como suporte ao impacto de uma criança com TEA (BOSA, 2006).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que define no capítulo V entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, assegurando aos mesmos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Desta forma, é preciso que a

¹ Graduanda de Pedagogia, Bolsista IC /PET/MEC/SESu – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – UNESP email: ingridstefanye@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação de Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – UNESP email: sigolo@fclar.unesp.br

escola inclusiva, esteja a disposição para quaisquer alterações necessárias para adaptação dos alunos, tanto no ambiente interno, quanto externo, para que todos tenham o direito de ir e vir dentro da mesma. Sendo assim é de extrema importância que a criança com TEA tenha assegurado o seu direito de estar devidamente matriculado na rede regular de ensino, podendo minimizar suas alterações na interação social, na comunicação e nos seus comportamentos mediante ao outro e a si mesmo. A respeito da inclusão escolar, esta também pode favorecer a interação entre crianças com TEA e aquelas com desenvolvimento típico (DT), oferecendo estímulos significativos para desenvolver a habilidade de formar e manter relações sociais com seus pares, de modo a contemplar nas propostas de ensino, uma vez que:

O planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela. Por exemplo, em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser considerados ferramentas importantes para a promoção da inclusão da criança com autismo (BOSA, 2006 apud FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Ou seja, não basta apenas a criança ter o direito de estar matriculada, é necessário que haja um planejamento que atenda suas exigências educacionais e que promova seu desenvolvimento de forma integral. É indispensável que o professor/cuidador tenha o real conhecimento sobre o TEA, para que este possa amenizar a condição da criança com autismo, uma vez que o adulto pode ser considerado como sendo o mais experiente para lidar com as adversidades, facilitando a evolução da mesma.

As pesquisas referentes ao ambiente familiar oferecem pistas para a compreensão de práticas educativas dos pais que podem se constituir em recursos, ou em condições adversas para o desenvolvimento infantil. Essas pesquisas discutem determinadas condições como: organização e rotina da família, incentivos para a participação no ambiente familiar, comunicação e relacionamentos, disciplina, contexto ambiental e apoio às atividades escolares (MOREIRA, 2006).

A escola deve ser um espaço de proteção para o desenvolvimento de crianças que nela estão inseridas. Para além do ambiente físico, é um ambiente social e de aprendizagem, e deve contemplar a preparação da criança para se tornar um adulto atuante na sociedade. Nesse sentido, a instância escolar deve promover a educação e a socialização dos educandos, pois ela tem uma influência significativa no desenvolvimento, “tem tanto o potencial de aumentar o risco quanto o de proteger as crianças” (HUTZ, KOLLER, BANDEIRA, 1996, p. 81).

Nesse sentido, sendo a relação, adulto-criança marcada pela assimetria, Bronfenbrenner (1996) demonstra a necessidade do “equilíbrio do poder”, que se caracteriza pela alternância ou transferência gradativa de capacidades e saberes do membro inicialmente mais influente – o adulto – para o menos influente – a criança – a fim de que se configure uma situação favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Desse modo, o interesse principal deste trabalho é analisar o que revelam os artigos científicos nacionais sobre o processo de desenvolvimento e educação de crianças que apresentam TEA que compõem a base de dados Scielo, nos últimos dez anos, ou seja, no período entre 2006 e 2015.

Método

Para proceder à pesquisa de natureza bibliográfica foram identificados os seguintes descritores: autismo infantil; autismo e educação; autismo e ensino; autismo e infância; autismo e desenvolvimento e, por fim, autismo e risco.

Foi realizada uma busca sistemática na base de dados Scielo com cada descritor, cujo resultado totalizou um conjunto de 170 artigos para análise. A seleção dos artigos foi baseada em critérios de inclusão como: aqueles que tratassem de crianças com TEA em contexto escolar e/ou familiar, seus pais e professores. Foram excluídos artigos referentes a adolescentes/adultos com TEA; processos terapêuticos; atuação de profissionais de áreas distintas à educação, como medicina, fonoaudiologia, psicologia, genética; análise psicométrica de instrumentos de identificação de TEA e estudos de revisão teórica. A partir da aplicação destes critérios de inclusão e exclusão foram identificados 19 artigos, cuja análise se pautou na identificação dos pressupostos e referenciais teóricos, tipo de estudo, objetivos, contextos investigados e principais achados.

Com base nesta análise os estudos foram agrupados em temas como: processos familiares, interação social/desenvolvimento sociocomunicativo; conhecimento dos professores acerca do autismo; programas de intervenção e processo de escolarização.

Resultados

Ao longo do presente estudo buscou-se analisar os diversos artigos produzidos no âmbito da educação e do desenvolvimento voltados para o TEA, que pudessem ressaltar a importância do assunto pesquisado e os direcionamentos a serem seguidos para a promoção do desenvolvimento integral da criança com autismo e seus cuidadores e professores.

Os **processos familiares** nos artigos são representados pelo sentido da maternidade para mães de crianças com autismo, apontando para a renúncia de questões profissionais e pessoais em prol da criança comprometida e a necessidade de suporte emocional para o enfrentamento de incertezas e sentimento de desamparo (SMEHA E CEZAR, 2011). No entanto, os índices de sobrecarga percebidos por familiares/cuidadores de crianças com autismo não se mostraram significativamente diferentes daqueles que cuidam de crianças com transtornos de linguagem como evidencia o estudo de Misquiati et al (2015).

A relação de apego foi investigada por Sanini et al (2008) em um estudo observacional comparativo entre três grupos, um de crianças com autismo, um com síndrome de Down e um com desenvolvimento típico. Os resultados principais evidenciaram que a frequência da maioria de comportamentos de apego não se diferenciou entre grupos desde que resguardando as características e peculiaridades comportamentais da criança com autismo.

Ao analisar a qualidade de vida de crianças autistas, Elias e Assumpção Jr (2006) encontraram que embora as crianças com desenvolvimento típico apresentem melhores níveis de desenvolvimento adaptativo que aquelas com autismo, os indicadores gerais de qualidade se mostram semelhantes, indicando uma qualidade de vida positiva para ambos os grupos. O que podemos concluir que embora haja demandas de investimento físico, emocional maior no grupo de crianças com autismo, isto pode ser de certa forma compensado pela qualidade de vida que estas famílias proporcionam para seus filhos com comprometimento.

Os pais/cuidadores parecem ser imprescindíveis na identificação precoce de sinais de risco para o autismo. Zanon et al (2014) constataram que os pais foram capazes de reconhecer alguns sinais antes mesmo do segundo ano de vida como: o desenvolvimento da linguagem, problemas no comportamento social e comportamentos repetitivos e estereotipados, o que evidencia uma atenção diferenciada para as manifestações específicas do espectro autista.

Ao se pensar na **interação social/desenvolvimento sociocomunicativo** o estudo de Bakes et al. (2013) parece não confirmar a relação entre regressão da linguagem oral e posterior desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com TEA. No entanto, acrescentam algumas variáveis que necessitam ser estudadas em amostras maiores para que os achados possam ser confirmados ou não. Outra variável importante no processo interacional se refere ao contexto no qual as interações acontecem, Camargo e Bosa (2012) encontraram que o pátio da escola quando comparado ao ambiente de sala de aula favoreceu uma frequência maior de comportamentos de cooperação e asserção social em crianças com autismo e um decréscimo de agressão e desorganização do self. Neste mesmo sentido, Nascimento et al. (2015) pesquisaram os benefícios da educação musical para crianças com autismo e constataram que este contexto propiciava um aumento de iniciativas e respostas espontâneas e a diminuição de comportamentos disfuncionais.

Fiaes e Bichara (2009) apresentam um estudo voltado para as brincadeiras de faz-de-conta de crianças com TEA e constataram que o conteúdo das mesmas parecem não se diferenciar das crianças com desenvolvimento típico com marcas de estereotipia de gênero, ou seja, meninos preferem brincadeiras de ação e meninas exploram temas domésticos. No entanto, o faz de conta da criança com autismo parece limitado ao uso de objetos com gestos e verbalizações escassos que dificultam um roteiro mais elaborado.

Lemos et al. (2014) defendem que a compreensão do modo como acontece a interação com a criança com TEA e a mediação do professor possibilita elementos constitutivos de estratégias de intervenção que favorecem o processo de inclusão escolar. Nesta mesma direção, Farias et al (2008) mostram as consonâncias entre as concepções docentes sobre inclusão escolar e os processos mediacionais que desenvolvem junto a seus alunos com TEA, ou seja, professores com concepções pró- inclusivas podem apresentar resultados positivos nos componentes da mediação como: intencionalidade, significação, transcendência, atenção partilhada e regulação da tarefa.

O conhecimento dos professores acerca do autismo inclui o estudo de Santos e Santos (2012) concluíram que as concepções docentes sobre o autismo podem ser permeadas de ambiguidades e contradições ao considera-lo uma desordem orgânica ou fruto de complicações relacionais precoces, ao pensar em um interior rico em contraposição a um vazio interior, em supor inteligência acima da média ou deficiência intelectual. Muitas vezes a aproximação com o objeto não parece conduzir a uma maior familiaridade com a condição do autismo. Complementando, o desconhecimento pode gerar o sentimento de insegurança para trabalhar com esta população, o despreparo para exercer esta tarefa, alertando para a falta de estruturação de ensino (PIMENTEL e FERNANDES, 2014).

Misquiatti et al (2014) analisaram o conhecimento de professor do ensino fundamental sobre a comunicação de pessoas com TEA e constataram que este é passível de melhora significativa a partir de frequência a cursos de formação. Em um mesmo sentido Favoreto e Lamônica (2014) realizaram um estudo com professores para identificar as necessidades de formação para o trabalho pedagógico com crianças com TEA em

processo de inclusão escolar e com base nas demandas docentes elaboraram um curso de difusão para professores.

Os estudos sobre **programas de intervenção** revelam a importância de utilizar instrumentos como: comunicação alternativa e ampliada (GOMES E NUNES, 2014); Picture Exchange Communication System - PECS (NUNES E SANTOS, 2015); programa Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – TEACCH (KWEI; MARINHO E ATHERINO, 2009) como suportes instrucionais para o desenvolvimento de crianças com autismo, pois estes métodos propiciam um ambiente organizado para se trabalhar com essas crianças e facilita a prática do professor.

E finalmente, o **processo de escolarização** foi avaliado por Gomes e Mendes (2010) em uma rede municipal de ensino cujos resultados indicaram uma preocupação política com a frequência de alunos com autismo. No entanto, houve fortes evidências de limitação no processo ensino-aprendizagem, no envolvimento com as atividades escolares e na relação com seus pares. Também foram observadas ausência de adequação de metodologia de ensino e de conteúdos curriculares, cujo trabalho esteve centrado nos professores das salas regulares e nos apoios de auxiliares leigos em detrimento de apoios de profissionais especializados.

Conclusões

De acordo com os dados analisados, foi possível afirmar a importância não só da atuação do professor e o seu preparo para trabalhar com crianças do TEA, como também da instituição escolar, uma vez que estes e os cuidadores possam atuar com melhores condições dando suporte para um desenvolvimento adequado a essas crianças.

É relevante que os mesmos tenham conhecimento sobre como lidar com crianças do TEA, pois são diversas as alterações em seu comportamento, e o desconhecimento pode agravar a situação, desta forma se faz necessário não só o conhecimento do TEA como também de algumas técnicas para facilitar o convívio escolar, propiciando assim um melhor progresso.

Referências

BACKES, B.; ZANON, R. B. and BOSA, C. A. A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. *CoDAS*, 2013, vol.25, no.3, p.268-273. ISSN 2317-1782.

BRONFENBRENNER, URIE. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados / trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ELIAS, A. V. and ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. Qualidade de vida e autismo. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, Jun 2006, vol.64, no.2a, p.295-299. ISSN 0004-282X.

FARIAS, I. M. de, MARANHÃO, R. V. de A. and CUNHA, A. C. B. da. Interação

professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2008, vol.14, no.3, p.365-384. ISSN 1413-6538.

FAVORETTO, N. C. and LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Rev. bras. educ. espec.*, Mar 2014, vol.20, no.1, p.103-116. ISSN 1413-6538.

FIAES, C. S. and BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estud. psicol. (Natal)*, Dez 2009, vol.14, no.3, p.231-238. ISSN 1413-294X.

GOMES, C. G. S. and MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2010, vol.16, no.3, p.375-396. ISSN 1413-6538.

GOMES, R. C. and NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educ. Pesqui.*, Mar 2014, vol.40, no.1, p.143-161. ISSN 1517-9702

HUTZ, C.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, v. 1, n. 12, p. 79-86, 1996.

KWEE, C. S. S., MARINHO, T. M. and ATHERINO, C. C. T. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Rev. CEFAC*, 2009, vol.11, suppl.2, p.217-226. ISSN 1516-1846.

MISQUIATTI, A. R. N. et al. Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: perspectiva dos cuidadores. *Rev. CEFAC*, Fev 2015, vol.17, no.1, p.192-200. ISSN 1516-1846.

MISQUIATTI, A. R. N. et al. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. *Rev. CEFAC*, Abr 2014, vol.16, no.2, p.479-486. ISSN 1516-1846.

MIZAEL, T. M. and AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2013, vol.19, nº 4, p.623-636. ISSN 1413-6538.

NASCIMENTO, P. S.; ZANON, R. B.; BOSCA, C. A.; NOBRE, J. P. dos S.; FREITAS JÚNIOR, A. D. de; SILVA, S. S. da C. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. *Rev. bras. educ. espec.*, Mar 2015, vol.21, no.1, p.93-110. ISSN 1413-6538.

NUNES, D. R. de P. and SANTOS, L. B. dos. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. *Psicol. Esc. Educ.*, Abr 2015, vol.19, no.1, p.59-69. ISSN 1413-8557.

PIMENTEL, A. G. L. and FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol., Commun. Res.*, Abr 2014, vol.19, no.2, p.171-178. ISSN 2317-

6431.RAMOS, C. S. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.** *Rev. Bras. Educ. espec.*, Mar 2014, vol. 20, nº 1, p. 117-130. ISSN 1413-6538.

SANINI, C. S. M. and BOSA, C. A. **Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Mar 2013, vol.29, no.1, p.99- 105. ISSN 0102-3772.

SANTOS, M. A. and SANTOS, M. de F. de S. **Representações sociais de professores sobre o autismo infantil.** *Psicol. Soc.*, Ago 2012, vol.24, no.2, p.364-372. ISSN 0102- 7182.

SIGOLO, S. R. R. L. **Educação de Crianças com Atraso no desenvolvimento na perspectiva de Bronfrenbrenner.** In: SIGOLO, S.R.R.L; MANZOLI, L.P. (Org.). *Educação especial face ao desenvolvimento e a inserção social.* Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2002. p.11-39.

SMEHA, L. N. and CESAR, P. K. **A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo.** *Psicol. estud.*, Mar 2011, vol.16, no.1, p.43-50. ISSN 1413-7372.

ZANON, R. B.; BACKES, B. and BOSA, C. A. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Mar 2014, vol.30, no.1, p.25-33. ISSN 0102-3772.

A importância do intérprete de libras no ensino de língua inglesa para alunos surdos

Isabela Bagliotti SANTOS¹

Cristina Broglia Feitosa de LACERDA²

A educação dos surdos se dá de maneira complexa, pois demanda ajustes linguísticos, já que os mesmos não fazem uso da língua oral, mas sim, da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao longo dos anos a escolarização dos alunos surdos tem demandado estudos, já que a aprendizagem destes alunos apresenta muitos problemas.

Cabe lembrar que a trajetória de escolarização desses indivíduos é o ponto mais deficitário da história de vida dos mesmos, desde os tempos remotos, já que se encontram referências que durante a Antiguidade e a Idade Média os surdos eram considerados imbecis e não educáveis. Os primeiros relatos de experiência na educação com pessoas surdas surgem no início do século XVI, com o objetivo de leva-los a linguagem oral; vale ressaltar que na época a educação dos indivíduos surdos era feita secretamente, ou seja, cada pedagogo não revelava sua forma e método de trabalho. (LACERDA, 1998)

A educação fornecida aos indivíduos surdos era voltada aos que possuam bens e conseqüentemente seus familiares poderiam pagar pela educação que seus filhos recebiam, contudo, o método utilizado era o oralista, buscando, portanto, a reabilitação dos surdos, fazendo com que agissem como ouvintes. Em meados do século XVIII há uma ruptura na forma de pensar e ensinar os surdos, surgindo, então, os gestualistas (LACERDA, 1998).

Como primeiro representante da abordagem gestualista temos o abade De L'Epée, que buscou interpretar o modo como os surdos se comunicavam entre si, dessa forma observou que utilizavam a comunicação apoiada no canal viso-gestual. Com isso, Lacerda (1998) relata que o abade desenvolveu seu método de trabalho com os alunos surdos, apoiando-se na linguagem dos sinais trazendo-os mais próximos da língua francesa, seu método foi nomeado como 'sinais metódicos'. O francês, diferentemente de seus antecessores, divulgou seu método de trabalho através de reuniões, fundando uma escola em que ensinava grandes grupos de alunos surdos e também com a publicação de seu livro no ano de 1776.

Com os avanços na educação dos surdos e nos debates entre os pesquisadores das linhas oralistas e gestualistas, ocorre, no ano de 1878, o I Congresso Internacional, no qual foram debatidos e questionados os métodos de ensinamentos utilizados até então. A grande mudança na educação dos surdos acontece em 1880 durante o II Congresso Internacional em Milão, organizado por pesquisadores oralistas que apresentaram surdos com grande

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
CEP: 13565-905 – São Carlos/ SP – Brasil
isabelabagliottisantos@gmail.com

Sala Temática: Eixo Temático 5: Educação Especial

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e orientadora da pesquisa.

Agência de Fomento: CNPq

fluência de fala, defendendo assim sua abordagem. Após longos debates acalorados acordou-se por votação que o uso de gestos e sinais na educação dos surdos seria banido e a metodologia utilizada seria a oralista (LACERDA, 1998).

Após o Congresso de Milão, espalhou-se pelo mundo o método oralista, que teve seu apogeu por quase um século, sofrendo pouquíssimas críticas e sendo utilizado como metodologia de trabalho por muitas escolas, inclusive no Brasil. Contudo, mesmo com a proibição do uso de sinais, dentro das comunidades surdas o aparecimento dos mesmos foi inevitável, ainda que a margem do sistema. Aos pouco com o insucesso das práticas oralistas para a educação de surdos e o crescimento das comunidades surdas e o uso das línguas de sinais, em 1960 começam a surgir estudos sobre estas línguas utilizadas dentro das comunidades. (LACERDA, 1988)

Estudos como o de Bouvet (1990) *apud* Lacerda (1998) apontam que as línguas de sinais são o meio mais rápido e eficaz para que o sujeito surdo adquira uma língua e consequentemente uma linguagem completa e eficaz, assim como a de um sujeito ouvinte.

É através da linguagem que o ser humano se desenvolve, constrói relações com seus familiares e com outros em seu entorno, tornando-se assim, membro de uma sociedade. Entretanto, a mesma língua que inclui um indivíduo no meio no qual convive, pode também excluí-lo, considerando que muitas relações se dão através da linguagem (seja ela sinalizada ou oralizada), cabendo, assim, ao sujeito adaptar-se à língua e à forma de comunicação presente na sociedade da qual faz parte, levando em consideração que grande parcela da população não possui conhecimento e fluência em língua de sinais (DIZEU E CAPAROLI, 2005).

A escolarização dos alunos surdos é um dos pontos crucial na história de vida desses sujeitos. Crianças surdas desde cedo são expostas à língua oral, em que, segundo Dizeu e Caparoli (2005), nascer em uma sociedade em que a língua oral impera, faz com que indivíduos que não a utilizam tornem-se excluídos, impedidos de adquirir o conhecimento necessário para seu pleno desenvolvimento.

Para melhor desenvolvimento de uma criança surda, a educação bilíngue é a mais adequada. Esse tipo de educação se caracteriza por ser realizada em duas línguas, no Brasil a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, favorecendo a aprendizagem das crianças surdas através de uma linguagem viso gestual (SANTOS E GURGEL, 2010).

Diante disso, a implantação de escolas bilíngues faz-se necessária para criar melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos surdos. Com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), fica assegurado o direito às pessoas surdas de receberem uma educação bilíngue, por meio de professores e outros profissionais com formação bilíngue mediada pelo uso da Libras e Língua Portuguesa. Trata-se de um decreto importante para a implementação das escolas bilíngues, pois regulamenta a Lei Libras nº 10.436/02 que dispõe sobre o ensino de português como segunda língua para alunos surdos, a organização da educação bilíngue no ensino comum, a formação e certificação do professor, instrutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Para que a abordagem bilíngue se torne concreta, faz-se necessário, dentre outras coisas, que outros profissionais passem a fazer parte da rotina escolar, tais como o professor bilíngue, o intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o instrutor surdo. O instrutor surdo é um surdo com formação mínima em nível médio e com certificação de proficiência em Libras, tem a função de ensinar Libras a toda à comunidade escolar, além de ensinar e desenvolver a linguagem das crianças surdas e colaborar com os professores na elaboração de estratégias didáticas adequadas aos alunos surdos. O professor bilíngue é o professor

com formação em pedagogia ou licenciatura e proficiência em Libras, com a função de ensinar a língua portuguesa como segunda língua ao aluno surdo e é o regente de classe para as aulas dos alunos matriculados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, quando as salas tem como língua de instrução a Libras. Já o intérprete de Língua de Sinais é o profissional bilíngue com proficiência em Libras e certificação mínima em nível médio: tem a função de fazer com que os alunos tenham acesso em Libras aos conteúdos escolares ministrados por professores regentes de turma em português em salas frequentadas por alunos surdos e ouvintes, esse profissional só se integra a equipe escolar no sexto ano do ensino fundamental, quando os alunos surdos ingressam em salas com alunos ouvintes.

As escolas bilíngues inclusivas caracterizam-se por ministrar aulas para os alunos surdos em Libras, desde a educação infantil até o ensino médio. Os alunos surdos das escolas bilíngues recebem a mesma formação acadêmica que aquela ofertada aos alunos ouvintes, entretanto, o currículo precisa ser pensado para alunos surdos e não apenas para alunos ouvintes como nas demais escolas.

As escolas bilíngues possuem como objetivo, segundo Amaral (2008), fornecer às crianças surdas as mesmas oportunidades de desenvolvimento das crianças ouvintes; proporcionar o conhecimento aprofundado da Língua Brasileira de Sinais; propiciar aos alunos surdos o mesmo conteúdo programado para as crianças ouvintes, incluindo a língua estrangeira.

Diante disso, os alunos participam de todas as disciplinas: ciências, matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, educação física, história, geografia e artes. As disciplinas de língua portuguesa e de língua estrangeira precisam ser especialmente elaboradas. Os surdos são usuários de uma língua viso gestual e precisam aprender a modalidade escrita do português – língua que não falam e não ouvem – e na segunda etapa do ensino fundamental ainda uma outra língua estrangeira, tais línguas são auditivo-orais implicando, em um processo complexo de ensino aprendizagem, considerando-se as especificidades de ambas as línguas e daquela utilizada pelos alunos surdos.

Atualmente, a língua mais comumente ministrada na disciplina de língua estrangeira é a Língua Inglesa, sendo essa, largamente utilizada tanto nas relações pessoais (internet, escrita em inglês para logomarcas, pequenos textos, letras de música, cinema, entre outros, além de ser uma das línguas exigidas para os processos seletivos de acesso ao ensino superior) quanto no profissional (é a língua mais exigida para acesso e permanência no mercado de trabalho que envolve corporações internacionais).

Dessa forma durante a pesquisa de iniciação científica da autora foi pesquisado quais estratégias de ensino os professores utilizavam para ensinar o Inglês para os alunos surdos. Dentre as estratégias expostas pelos professores entrevistados, a importância do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais é sempre mencionada.

Objetivos

O objetivo principal da pesquisa é averiguar qual a importância da participação e colaboração do intérprete de Língua Brasileira de Sinais durante o planejamento de aulas e o ensino de Língua Inglesa para alunos surdos matriculados em escolas inclusivas bilíngues do Estado de São Paulo.

Como também investigar em quais momentos o intérprete está presente durante a elaboração e momento das aulas, quais funções desempenham durante as mesmas.

Metodologia

A pesquisa foi feita através de uma entrevista aberta elaborada seguindo um roteiro, método que, segundo Lacerda (2003), tem sido utilizado para ressaltar o sujeito da pesquisa, sua história e o contexto em que o mesmo está incluído.

Esse tipo de entrevista garante maior afinidade com o entrevistado, pois não há a obrigatoriedade de seguir um padrão de perguntas, mas, sim, a coleta de dados poderá ocorrer em forma de conversa com o pesquisador, garantindo maior captação das informações necessárias para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, em um ambiente aconchegante para que não ocorresse desconforto nas entrevistadas, visando, assim, a coleta de todas as informações necessárias e importantes para o cunho da pesquisa.

Para a coleta dos dados todo o tempo de entrevista foi gravado em áudio, a fim de garantir a fidedignidade dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes. Posteriormente as entrevistas foram transcritas, considerando a fala literal das entrevistadas, dentro dos padrões exigidos pela Língua Portuguesa, buscando assim considerar as informações e opiniões expostas de forma fiel.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, levando em consideração os sujeitos participantes, suas opiniões, falas e vivências, não tratando o participante como número, mas sim como papel fundamental da pesquisa, segundo Zanten (2004) pesquisas qualitativas buscam compreender globalmente as categorias presentes assim como seus atores (sujeitos da pesquisa), buscando assim entender a realidade sobre o investigado e poder atuar sobre ela.

Para Freitas (2002) o pesquisador também faz parte da pesquisa, pois a mesma é dialógica, ou seja, uma relação entre sujeitos. Portanto, cabe considerar que o pesquisador é também parte integrante da pesquisa e que as relações entre o pesquisador e o participante (sujeito) refletem nas características da pesquisa.

Para Lacerda (2003), a abordagem histórico-cultural é a mais adequada a esse tipo de entrevista, pois considera o sujeito como participante da história e não apenas como detentor do conhecimento.

Na pesquisa qualitativa com o uso da abordagem sócio-histórica, não se busca apenas a obtenção dos resultados, mas principalmente a compreensão dos comportamentos dos indivíduos. Levando-se em consideração o tema da pesquisa, não apenas a forma, mas os motivos que levam o professor a adotar determinada metodologia para ensinar inglês para alunos surdos.

Os participantes da pesquisa foram duas professoras que ministram aulas de Língua Inglesa para alunos surdos dentro de escola inclusivas bilíngues no Estado de São Paulo.

A primeira entrevistada foi a professora Tereza, com 45 anos de idade e 23 de formação, tendo se formado em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tendo contato com a Língua Brasileira de Sinais apenas na escola que atua atualmente, através do curso oferecido pela mesma.

A segunda entrevistada foi a professora Ana com 25 anos de idade tendo se formado há apenas um ano pela Universidade Federal de São Carlos no curso de Letras – Inglês/Português. Tendo contato com a Língua Brasileira de Sinais desde o segundo ano de graduação, estendo o requisito obrigatório a cursos optativos fornecidos pela mesma faculdade.

Resultados

Após a leitura e análise das duas entrevistas realizadas, alguns pontos sobre a participação e presença do intérprete puderam ser percebidas. A primeira entrevista analisada foi a realizada com a professora Tereza. A mesma relata vários pontos importantes sobre a importância do intérprete em sala de aula. Alguns deles foram selecionados e aqui expostos.

O primeiro deles é a importância do papel do intérprete na preparação e planejamento das aulas que serão ministradas para os alunos surdos. Tereza cita que se durante o planejamento das atividades que serão trabalhadas com os alunos, o intérprete de Libras estiver presente, o pensar pedagógico é facilitado, pois a professora de inglês possui os conhecimentos sobre a língua e o intérprete conhece as demandas dos alunos surdos, havendo dessa forma uma aula elaborada para alunos surdos e alunos ouvintes.

A presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais também é de suma importância para traduzir a aula ministrada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa para Libras. A fim de facilitar a aprendizagem dos alunos surdos o conteúdo é passado da Língua Inglesa diretamente para a Língua Brasileira de Sinais e vice-versa, sem haver a colocação da Língua Portuguesa na relação.

Outro papel fundamental tratado pela professora é a importância da mediação entre a professora regente da sala e os alunos, realizada pelo intérprete esse aspecto está muito além da simples interpretação, mas há também, a necessidade de levar até a professora regular as necessidades e dúvidas dos alunos a respeito do conteúdo abordado.

Ao analisar a segunda entrevista, a da professora Ana, um aspecto importante também especificado pela mesma, é a presença do intérprete durante a elaboração e planejamento da aula, a mesma cita que com a ajuda do mesmo, foi possível pensar com um olhar de quem estava mais próximo dos alunos surdos.

Um último aspecto importante citado pela professora Ana, foi a presença do intérprete durante a escolha de materiais, livros e vídeos para trabalhar com os alunos surdos durante as aulas. Ana cita que a presença do intérprete foi fundamental para escolha dos materiais pedagógicos corretos para trabalhar com os alunos.

A mesma professora também discorre sobre a importância do intérprete em sala de aula. Assim como a professora Tereza, Ana, comenta que a presença do mesmo em sala de aula é fundamental para que ocorra uma relação entre os professores (que não possuem domínio total de Libras) e os alunos surdos.

Conclusão

Através da análise das entrevistas é possível perceber a importância e necessidade do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no ensino e aprendizagem de alunos surdos.

É de suma importância que esses profissionais realizem um planejamento conjunto com os professores regentes de sala, não apenas professores de línguas estrangeiras, mas como das demais disciplinas também.

O intérprete é também apontado como papel fundamental para o ensino e para a relação dos alunos surdos com os professores (não fluentes em língua de sinais) e os alunos surdos, assim como possuem grande importância para transmitir as demandas dos alunos surdos para professores, para a sala e para a comunidade escolar.

Dessa forma a pesquisa ilustra o quão necessário é a presença desse profissional para o desenvolvimento educacional e social de alunos surdos dentro de escolas inclusivas bilíngues, visando a preparação do indivíduo surdo para conviver com o ambiente em que está inserido.

Lacerda (2006) discorre sobre a importância de deixar claro os papéis e funções do intérprete de Libras dentro da unidade escolar, favorecendo o desenvolvimento dos alunos surdos:

O intérprete participa das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula. Todavia, se este papel não estiver claro para o próprio intérprete, professores, alunos e aluno surdo, o trabalho torna-se pouco produtivo, pois se desenvolvem de forma insegura, com desconfiança, desconforto e superposições.

Referências

AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação e ensino bilíngue para surdos. In: MOURA, M.C. De.; VERGAMINI, S.A.A.; CAMPOS S. R. L. DE. **Educação para Surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008. p. 1-28.

Brasil. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União. Brasília**, 22 dez. 2005.

DIZE, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, July 2002 .

LACERDA, C. B. F. De. **Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº46, setembro, 1998.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. In: Cadernos Cedes, vol. 26, n 69, p.163-184, 2006

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. A. de O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 51-64.

VIERA, R. DE. A.; GASPARINI, J. L. Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual. Maringá, p. 113-126, set. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf> Acesso em: ago/2013.

Zanten, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf> Acesso em: ago/ 2013.

Diálogo entre a educação especial no Brasil e os direitos humanos: uma perspectiva histórica

João Pedro M. FALCÃO¹
Rosimar Bortolini POKER²

É notável como se busca mudar amplamente a maneira como a educação especial é desenvolvida no Brasil. Se, em uma análise histórica, é possível perceber que por um grande espaço de tempo aquele portador de deficiência era completamente excluído do debate educacional e posteriormente este passa a ser foco de diversos agentes filantrópicos e de uma educação voltada apenas para aquelas pessoas com deficiência, segregando-os, hoje podemos notar, principalmente no campo normativo, a necessidade de se repensar a prática e o espaço da educação especial na sociedade brasileira visando refletir os mais recentes debates da condição de deficiência e democratização da educação.

Na atualidade é necessário se pensar como se democratizar o espaço educacional de forma a atender todos os indivíduos; se faz fundamental notar em cada pessoa, dotada de qualquer tipo de deficiência ou não, o valor humano existente nesse e o direito que todos possuem de ocupar o espaço do ensino regular.

Tal mudança, como irei sugerir neste escrito, pode ser claramente ligada aos ideais de defesa dos direitos humanos que ganham força em nosso país a partir do processo de redemocratização da nação e com a escrita da nova constituição de 1988. É digno de nota que, apesar do mais recente debate de direitos humanos ter seu início com a declaração universal de direitos humanos no pós segunda guerra mundial, o contexto histórico de regime militar influenciou muito no posicionamento brasileiro em direitos humanos.

Portanto, no momento histórico de redemocratização pós regime militar, a necessidade de se democratizar o espaço do estado era latente, a ansia por repensar os direitos dos indivíduos na sociedade brasileira culminou na produção de uma das mais avançadas constituições em termos de direitos dos indivíduos e possibilitou, a partir deste momento, a ampliação do debate sobre o deficiente e seu espaço na sociedade brasileira dentro de uma perspectiva de inclusão.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em primeiro lugar, visando elucidar a progressão histórica da educação especial no Brasil, é necessária uma pequena reconstrução histórica da prática do ensino especial em nossa nação. Faz-se necessário compreender como esta mudou ao longo do tempo e foi influenciada interna e externamente pelas conjunturas políticas e o avanço na agenda de direitos humanos, passando de uma prática segregatória para uma prática educadora

¹ Graduando em Relações Internacionais pela Faculdade de Filosofia de Ciências – UNESP

² Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

preocupada em inserir todos os indivíduos, independentemente de serem possuidores de necessidades especiais ou não no mesmo ambiente de ensino.

Como já mencionado, no início da organização da educação brasileira é notável através dos escritos de Jannuzzi (2004) como em um primeiro momento essa não abriu espaço para pensar no portador de deficiência, levando-se em conta que mal se discutia a democratização da educação e pouquíssimos eram aqueles com qualquer tipo de acesso a ela. Nas palavras da autora

Apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusava um índice de 78% de analfabetismo no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais. Dessas 15.561 escolas, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos numa população de 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos, logo, 5% da população livre era escolarizada.

Sendo assim, é fácil para Januzzi concluir que

Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre a educação.

Neste dado momento histórico, onde as primeiras instituições voltadas para o atendimento aos deficientes surgiam de maneira tímida, fica nítido o distanciamento e descompromisso existente por parte do estado para com a educação regular, nem sequer abrindo janelas para a discussão da da educação especial.

É importante destacar que essa falta de preocupação existente refletia uma postura específica por parte do estado em relação à deficiência, postura essa que exprimia o descaso, indiferença e até repulsa às pessoas com deficiência. Tal postura, como Santos (2000) coloca, viria a mudar ao longo do tempo, configurando, em um outro momento, um reconhecimento de alguns direitos no indivíduo portador de deficiência, mas vinculado fortemente à uma perspectiva de guarda e tutoria por parte do estado. Nas palavras de Santos (2000)

Num segundo, há uma modificação no olhar sobre a referida “clientela”, que agora passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem.

Este segundo momento, que se inicia no fim do século XIX, com a mudança do Brasil para república, destaca-se pelo surgimento de diversos segmentos da sociedade civil engajados na dinâmica das pessoas com deficiência, mas, como já mencionando, estes exerciam uma postura de tutela. Sendo assim, proliferaram os números de centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, contudo, ainda vinculadas a hospitais.

Tal momento histórico é significativamente marcado pela concepção de que o deficiente necessita de cuidados especiais, devido à sua necessidade de tratamento médico, psicológico e pedagógico diferenciado. Não mais se é permitido o abandono anterior, mas a visão de incapacidade e necessidade de tutela persiste, moldam ações que separam e confinam as pessoas com deficiência em espaços compreendidos como próprios para estes.

Apenas em momentos mais recentes, como será descrito mais profundamente adiante, esse entendimento perde espaço na prática educacional brasileira. A emergência do pensamento em direitos humanos na educação brasileira não mais aceita a compreensão dos indivíduos como sujeitos secundários de direito, como incapazes e necessitados de tutela por parte do governo. Embasados pelos direitos humanos, inaugura-se um período histórico onde a inclusão da pessoa com deficiência, aquele que antes era excluído ou inferiorizado por sua diferença, é central na construção de uma educação onde todos, independentemente de suas diferenças, podem conviver em um único espaço.

Redemocratização, direitos humanos e educação inclusiva

Antes de discutir propriamente estas mudanças, é vital compreender a relevância do processo de democratização do estado brasileiro no maior diálogo a nível nacional com os direitos humanos e, conseqüentemente, a emergência do paradigma educacional inclusivo.

Levando em conta que o debate internacional mais acentuado de elaboração de direitos humanos a nível internacional começa a partir do final da segunda guerra mundial, podemos questionar o porquê de apenas em 1988 o Brasil assimilar em sua constituição os ideais de direitos humanos amplamente debatidos no cenário internacional.

Recorrendo a Castilho (2003), podemos perceber como o período de regime militar marcou intensamente a política externa e interna brasileira como um momento de quebra do diálogo e da prática com os direitos humanos. Se em um primeiro momento o Brasil se mostrava pioneiro neste debate, durante os anos de regime militar, e em especial a partir da institucionalização do AI 5, o retrocesso é claro. Segundo o autor

No momento pós 64 e, ainda mais forte com o AI-5 em 68, o tema dos direitos humanos torna-se corrente na esfera doméstica brasileira por causa das denúncias das práticas de tortura, da supressão das garantias constitucionais básicas, do *habeas corpus*, da imposição da censura, enfim, de todo o cenário que caracterizou o Brasil em estado de exceção. Nesse momento, entidades internacionais de direitos humanos apresentam denúncias e relatórios de casos de violações de direitos humanos no país.

A incoerência e o recuo brasileiro frente a agenda de direitos humanos perduraram ao longo destes anos em debates internacionais, ora reafirmando a agenda dos direitos humanos como fazia anteriormente, ora destacando a inviolabilidade da soberania de cada país nestas questões. Como Trindade (Apud CASTILHO 2003) bem demonstra:

As vicissitudes e desvios do regime militar se fizeram refletir em outras declarações, por vezes contraditórias, nos foros internacionais em matéria

de direitos humanos. Assim, se por um lado o embaixador do Brasil (C. Calero Rodriguez) afirmou com clareza, como Presidente da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (370 Sessão, fevereiro-março de 1981), as obrigações internacionais de cada Estado *vis-à-vis* todas as pessoas sob sua jurisdição, por outro lado em outras ocasiões a Delegações do Brasil insistiu na sua "posição tradicional" de que a observância dos direitos humanos constituía "responsabilidade principal" (Assembleia Geral da OEA, I Comissão, junho de 1976) ou "responsabilidade exclusiva" (Assembleia Geral da OEA, I Comissão, Julho de 1978) do governo de cada país. O governo brasileiro algumas vezes assumiu uma posição extremamente defensiva ou resistente: em sessão plenária e na I Comissão da Assembleia Geral da OEA de 1978 (01 de Julho), o representante do Brasil (Sr. Silveira), invocando o princípio da não-intervenção, afirmou que considerava "as relações entre o Estado e seus nacionais como da exclusiva responsabilidade de cada país", pelo que se opunha o Brasil "às formas de ação internacional, no campo dos direitos humanos, que revistam características do processo investigatório ou judiciário, salvo em situações que constituam ameaça à paz e à segurança internacionais".

Afastara-se o governo do melhor e mais lúcido pensamento brasileiro sobre a matéria. Na Assembleia Geral da OEA no ano seguinte (sessão plenária de 31/10/1979), voltou a invocar o princípio da "não-intervenção nos assuntos internos" dos Estados em relação ao trabalho da Comissão Interamericana de Direitos Humanos; no ano seguinte, reiterou a Delegação do Brasil "sua tradicional e conhecida posição de não favorecer relatórios específicos que singularizem países-membros". (CANÇADO TRINDADE, 2000, p. 58)

Nota-se, desta forma, que o debate em direitos humanos no estado brasileiro só poderá se configurar, de maneira mais coerente a partir da redemocratização do país. A maneira como o regime militar se configurou no país minou, em grande parte, avanços na temática de direitos humanos, e, por consequência, o debate da educação especial.

Um dos pontos fundamentais no processo de redemocratização do estado brasileiro foi, sem sombra de dúvida, a promulgação da constituição de 1988. Levando em conta a necessidade de se restabelecer a ordem social no Brasil sobre uma nova esfera, agora civil, a necessidade da elaboração de uma nova constituição era clara. Uma nova constituição que fosse capaz de refletir os anseios e a realidade da sociedade civil Brasileira, uma constituição que frisasse a democratização do espaço público, e também assegurasse os direitos individuais em grande parte sobrelevados durante o regime militar.

Nas palavras de Piovesan (2013)

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil. Introduce também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a Carta de

1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil.

É importante notar também que a ideia de democratização e a defesa dos direitos humanos não eram desassociadas, muito pelo contrario, agiam de forma complementar, apenas com seus plenos direitos assegurados o indivíduo poderia inserir-se em um contexto democrático. Recorrendo novamente a Piovesan (2013)

Dentre os fundamentos que alicerçam o Estado Democrático de Direito brasileiro, destacam-se a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III). Vê-se aqui o encontro do princípio do Estado Democrático de Direito e dos direitos fundamentais, fazendo-se claro que os direitos fundamentais são um elemento básico para a realização do princípio democrático, tendo em vista que exercem uma função democratizadora.

Objetivando, desta forma, a construção de uma sociedade mais justa e democrática, demarca-se já no quarto artigo desta a necessidade de se promover o desenvolvimento e o bem de todos sem qualquer forma de preconceito, seja ele de raça, cor, idade ou de qualquer outra forma de discriminação.

Ademais, no que tange propriamente a educação de maneira geral destaca-se que a constituição de 1988 marca claramente os novos ideais que surgiam no país como um dos principais marcos legais também no referente a universalização do espaço educacional. Em seu ducentésimo quinto artigo coloca claramente que a educação é um direito de todos os seres humanos, devendo garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício a cidadania e a qualificação para o trabalho. Mais que isso, no seu ducentésimo sexto artigo explicita que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola deve ser uma das principais bases do sistema educacional brasileiro.

A constituição de 1988 marca um momento impar na historia dos direitos humanos no Brasil. Através deste documento produzido em um contexto de retomada de direitos e do espaço publico, abrem-se as portas para o aprofundamento do debate a nível nacional e internacional dos direitos humanos. Levando em conta que nos fundamentos normativos no país, os ideais de defesa dos direitos humanos já estavam claramente representados, o desenvolvimento dessa normativa ao longo dos anos mostrava-se claro. Mais uma vez recorrendo a Piovesan (2013), vale dizer que

O equacionamento dos direitos humanos no âmbito da ordem jurídica interna serviu como medida de reforço para que a questão dos direitos humanos se impusesse como tema fundamental na agenda internacional do País. Por sua vez, as repercussões decorrentes dessa nova agenda internacional provocaram mudanças no plano interno e no próprio ordenamento jurídico do Estado brasileiro. Como observa Antônio Augusto Cançado Trindade, essas transformações têm gerado um novo constitucionalismo, bem como uma abertura à internacionalização da proteção dos direitos humanos.

Tendo em conta a forte base para o diálogo com os direitos humanos na constituição, seguiu-se, desta forma, grande produção normativa, em muito também influenciada pelos tratados internacionais que versam sobre a necessidade de adaptação inclusiva na educação.

A exemplo disto podemos citar o estatuto da criança e adolescente de 1990 que destaca que toda criança deve estar matriculada na rede regular de ensino, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que salientaria que a escola deve possuir mecanismos que a permitam se adaptar aos diferentes alunos e suas necessidades, e, em 1999, como fica bem salientado no documento de Política Nacional de Educação Especial

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Digno de nota também é o fato de que mesmo de maneira gradual e tímida, com a reabertura a uma política externa voltada para os direitos humanos, o Brasil passa também a enriquecer seu quadro normativo em relação à educação com os tratados internacionais mais importantes da temática. Nota-se que, como foi dito, a entrada do Brasil nesse debate não foi veloz, apenas ratificando os primeiros tratados e só posteriormente se inserido de maneira ativa no debate educacional.

Destacam-se destes tratados a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), a declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e convenção sobre o direito das pessoas com Deficiências da ONU (2006) que, segundo a norma atual vigente no país, por versarem sobre direitos humanos, segundo a legislação brasileira possuem paridade jurídica com emendas constitucionais.

Este momento marca-se, portanto, por uma grande produção normativa sobre a educação especial como educação inclusiva, as mudanças existentes na conjuntura brasileira permitiram que, gradualmente, os ideais de direitos humanos viessem a influenciar a maneira de se pensar na construção da educação especial, mudando-a para refletir o momento histórico em que esta está inserida.

Considerações finais

A partir do momento que se admite a nível internacional a educação como um direito humano fundamental na declaração universal de direitos humanos e subsequentes declarações, a trajetória destas duas se junta e se torna indivisível. A educação torna-se peça fundamental dos direitos humanos, sendo também o mais importante ponto de apoio na reivindicação de todos os demais direitos do ser humano.

Ainda dentro de uma lógica de direitos humanos, quando se reconhece também a existência do mesmo valor humano existente naquelas pessoas com deficiência, a necessidade de se discutir uma educação voltada para estas que não mais os excluam e os coloquem como diferentes dos demais é latente, faz-se necessário pensar na educação

inclusiva como um mecanismo de legitimação dos ideais de direitos humanos tanto de igualdade e também de democratização da educação.

No que tange ao Brasil, a construção dos direitos humanos e a educação especial são duas construções históricas que caminharam, por grande parte do tempo, separadas na organização do nosso estado. Não se conseguia notar em uma pessoa portadora de deficiência e em outras pessoas ditas normais o mesmo valor humano, portanto, o tratamento dado as primeiras era completamente diferente daquele ofertado as segundas, sendo que muitas vezes este tratamento denegria e até agravava os quadros daquelas pessoas com deficiência, como se discutiu. Como todo processo histórico, é importante notar, a evolução da educação especial no Brasil é marcada por avanço e retrocessos, mediante a conjunturas que encontrava ao se desenvolver, encontrando, recentemente, um espaço muito grande para se desenvolver após a redemocratização e a reabertura ao diálogo com os direitos humanos.

Finalmente, entendendo a dinâmica existente entre a pessoa portadora de deficiência, os direitos humanos e a educação inclusiva, é importante notar como os avanços nas políticas de educação especial em uma lógica inclusiva, como mostra a história, andam juntamente com o desenvolvimento das normativas de direitos humanos dentro do Brasil. Logo, podemos entender o porquê de apenas recentemente, após o considerável período de quebra com a defesa e diálogo com os direitos humanos, se passar a observar as pessoas com deficiências como sujeitos de direitos completos e perceber que estes devem ocupar todos os espaços regulares, como a escola, dentro da sociedade brasileira.

Referência

BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

_____. A Política de Educação Especial no Brasil, Em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 10 abr. 2013.

CASTILHO, Leonardo S. da C., Política externa brasileira em direitos humanos: a infeliz descontinuidade, Belo Horizonte: Fronteira, v. 2, n. 4, p. 107-128, 2003.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004

PIOVESAN, F. Direitos humanos e o direito constitucional internacional – 14. ed., rev. e atual. São Paulo : Saraiva, 2013.

SANTOS, S. M. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. Integração (Fátima do Sul), Ministério da Educação/SEESP, v.10, n. 22, p. 34-40, 2000.

Políticas de formação de professores na educação de surdos

Joice Emanuele Munhoz CICILINO¹

Claudia Regina Mosca GIROTO²

As políticas e muitos outros aspectos específicos envolvidos na educação do surdo têm sido frequentemente elaborados sob o ponto de vista dos ouvintes e não dos surdos. Strobel (2008) e (SÁ, 2002, p.7) denunciam “[...] que minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada”.

Nesse contexto, a educação de surdos está compreendida como responsabilidade da educação especial, apesar das discussões iniciadas na década de 1990, que indicam que o especial dessa educação refere-se unicamente à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes, conforme aponta Skliar (1999).

As conquistas dos surdos na educação estão marcadas pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como a língua natural dos surdos, de acordo com a Lei nº 10.436, regulamentada em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que propõem diretrizes norteadoras para a conquista de uma educação bilíngue, na qual se prioriza a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) na educação de crianças surdas.

Políticas de educação e de educação especial - um breve panorama

A essência da política pública decorre do embate em torno de ideias e interesses, configurando-se num campo de permanente tensão entre governos, instituições não governamentais e outros grupos sociais, embora também haja a possibilidade de cooperação entre esses atores, a bem da sua execução.

Assim, considera-se que as políticas públicas quando formuladas permitem seus desdobramentos em planos, programas, projetos a serem colocados em prática e implementados e suas ações estão sujeitas a acompanhamento e avaliação, a fim de assegurar o cumprimento da previsão legal.

Considerando que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é a lei máxima do ordenamento jurídico brasileiro, em seu art. 205, consagra como princípio a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Isso converge para uma escola aberta a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino. Não é difícil concluir que essa previsão legal constitucional somente poderia se transformar em realidade para os surdos quando os seus direitos linguísticos fossem reconhecidos e respeitados no seu processo de

¹ Discente do Programa de Pós- Graduação Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1. Caixa Postal 174. Araraquara-SP. CEP 14.800-901 - joice.cicilino@gmail.com .

² Docente do Departamento de Educação Especial e supervisora do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (CEFPEPI) - FFC/UNESP/Campus de Marília/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr/UNESP/Campus de Araraquara/SP. claudia.mosca@marilia.unesp.br

escolarização. Assim, para cumprir esse importante papel, no entanto, o Estado precisaria formular e implementar as políticas de educação (AZEVEDO, 1997).

As políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência se expandiram, principalmente na última década do século XX (1990), com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania desse grupo.

Desde esse período, as políticas públicas educacionais têm sido marcadas pelo paradigma da inclusão, que pressupõe a garantia de condições de acesso, permanência e participação e aprendizagem de todos os estudantes, de maneira que a escola é concebida como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças, que até então se encontrava alicerçada no paradigma da segregação, sob a crença de que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) seriam melhor atendidos se ensinados em ambientes separados (MENDES, 2006).

No início do século XXI, esta realidade se altera em torno do questionamento a essa estrutura segregativa, na qual se tem um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

O conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista se altera a partir da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 e que é ratificado pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto Executivo 6949/2009 (BRASIL, 2009). Esse princípio fundamenta a construção de uma nova política de educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira. Sob as recomendações propostas em tal política, a Educação Especial assumiu caráter transversal e de suporte ao processo de escolarização dos alunos que constituem seu público-alvo, deixando de ser substitutiva à escolarização no ensino regular.

Porém, o Brasil tem dado pouca atenção à educação dos sujeitos surdos e produzindo leis que não atendem suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas, no sistema regular de ensino (LACERDA, 2007; FRANCO, 2009; ROSSI, 2010; Giroto; Martins, 2012; GIROTO, MARTINS, LIMA, 2015).

Abordagem bilíngue na educação de surdos

Os estudos de Skliar (1999; 2001; 2006), Souza, (1998; 2007; 2011), Lacerda (2007), Quadros (2015) e Lodi (2009; 2013; 2015) entre outros, indicam a complexidade da situação da educação bilíngue no Brasil. No caso da Libras, que não é a língua majoritária do Brasil, apesar de ser reconhecida como uma língua também brasileira e como língua natural do surdo é utilizada por uma minoria linguística, se for considerado o fato de que a maior parte de surdos nascidos no país são filhos de pais ouvintes que, em muitas situações, restringem o uso dessa modalidade de linguagem (GIROTO; MARTINS, 2012).

A situação do bilinguismo para os surdos envolve várias questões entre a sociedade ouvinte e as comunidades de surdos, sobretudo no campo da educação.

Inicialmente, cabe esclarecer que bilinguismo não pode ser confundido com escola nem com educação bilíngue, já que o bilinguismo pode ocorrer em diferentes contextos sociais (em casa, na vizinhança, na igreja, no clube, no trabalho), caracterizando o uso que

as pessoas fazem de diferente línguas (duas ou mais), não sendo, portanto, prerrogativa da escola (QUADROS, 2015).

A Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural dos surdos, proporcionou uma maior visibilidade a esta língua no momento em que a comunidade surda tenta o reconhecimento da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político.

Posteriormente, a promulgação do Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) contribuiu para a formalização da educação das pessoas com surdez, a partir da perspectiva bilíngue, dado que essa legislação trata sobre a especificidade dos processos educacionais dos surdos e dispõe sobre as diretrizes para a implementação dessa proposta nos sistemas educacionais.

Apesar de esse decreto expressar no parágrafo único, acerca da condição biológica da pessoa surda, o que interessa neste estudo é o que preconiza o Art. 2º: “[...] o sujeito surdo usuário da Libras, a Língua Brasileira de Sinais, que interage e se comunica com o mundo por meio de suas experiências visuais” (BRASIL, 2005).

De acordo com esse decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino oferecido por meio da Libras e da Língua Portuguesa, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérpretes e o ensino da Libras para os estudantes, sendo recomendada a educação bilíngue em escolas bilíngues ou em classes bilíngues no ensino regular. Condição educacional desconsiderada na reorganização dos sistemas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, na medida que a frequência ao ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, sob regência do professor especialista, se configurou quase que como a única possibilidade de escolarização para alunos surdos. Ou seja, as recomendações anteriores postuladas no Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), acerca da escolarização de alunos surdos em escolas bilíngues ou em classes bilíngues do ensino regular, não foram sistematizadas, além de serem evidenciadas contradições entre as recomendações dispostas nesse decreto e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (LODI, 2013; GIROTO, MARTINS; LIMA, 2015).

Como consequência, a frequente compreensão da Libras como recurso comunicacional no AEE, em detrimento de seu *status* de língua, tem corroborado, dentre outros aspectos, para os equívocos que dificultam a sistematização de propostas de educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva inclusiva. Essa situação se agrava, ao se for levada em conta uma outra contradição que se estabelece, uma vez que para se combater a homogeneização das diferenças e do ensino se homogeneiza as formas de combate, frente à maneira como atualmente se encontra organizada educação de surdos no ensino regular condicionada à frequência ao AEE ((GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015).

Educação de surdos no ensino superior

No Brasil, segundo dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE³ em 2012, mais de 45,6 milhões de brasileiros

³ Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 08 abr 2015.

declararam ter alguma deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira, desse percentual 1,12% da população apresentava deficiência auditiva severa.

Outro dado também interessante é o do Censo da Educação Superior 2013 (INEP, 2013), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP⁴, que revela que o acesso à educação superior de pessoas com deficiência cresceu cerca de 50% nos últimos quatro anos. Em 2010, o Censo registrou 19 mil estudantes deficientes. Em 2013 eles somam 29.221, sendo 23.076 em cursos presenciais e 6.145 em cursos a distância.

Quadros (2015) faz uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais surdos no Brasil quando assinala que, em regiões determinadas, os surdos têm o ensino médio; em outras, há surdos com mestrado e doutorado. Porém, falta formação específica em graduação para esses profissionais.

A educação de surdos no ensino superior advém da proposta de uma educação para todos, logo, a possibilidade de qualquer pessoa ter acesso àquilo que é bem comum, conferindo condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes.

Formação de professores para atuar com alunos surdos

A partir da sanção do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), várias ações começaram a ser tomadas com o objetivo de garantir às comunidades surdas os seus direitos previstos nestes dois documentos.

Ao tratar da formação do professor (surdos e ouvintes), para atuar na educação do surdo, faz-se necessário compreender que tipo(s) de professor versus formação a lei faz referência.

Os artigos citados mencionam a formação do professor em curso bilíngue, mas não dispõem sobre as especificidades dessa formação, ou seja, não citam os aspectos da formação pedagógica e conhecimento acadêmico na área da surdez necessários para tal formação. Dependendo da atuação profissional do professor a formação é diferente: se atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação ocorrerá em curso de Pedagogia; se atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior a formação ocorrerá em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. E outros questionamentos surgem: que aspectos são levados em conta nas estruturas curriculares que diferenciam esses cursos? Os dois modelos de formação incluem a Libras como disciplina curricular obrigatória com a mesma carga horária? A carga horária de apenas uma disciplina pode ser considerada suficiente para adquirir um conhecimento significativo, mediante a complexidade da língua de sinais? Em que aspectos esses cursos se convergem e divergem?

Albres, Drago e Lacerda (2013) revelam que ainda são recentes os cursos Letras/Libras espalhados pelo Brasil. Em São Paulo, formaram-se quarenta pessoas em 2010, o que certamente constitui um número insuficiente para atender às necessidades de ensino das redes municipais, estaduais e de ensino superior que estão se alicerçando na

⁴ Censo da Educação Superior 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 08 abr 2015

perspectiva de uma educação bilíngue e considerando alunos surdos. Alguns novos cursos presenciais estão sendo organizados e oferecidos, mas o conjunto de vagas ainda é tímido perto da necessidade real da área.

O papel da Universidade na formação de professores para atuação com a diversidade

Por muito tempo perdurou o caráter elitista da educação superior e, na medida em que políticas públicas compensatórias e inclusivas são adotadas, dispositivos legais e normativos começam a traçar diretrizes e orientar o papel da Universidade na formação de professores para atuação com a diversidade, inclusive já citados nesse trabalho, contudo ainda se faz necessário debates sobre a inclusão que se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, nessa etapa de ensino.

As mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola, Mendes (2006).

O papel das IES⁵ na formação de professores devem atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugere-se que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Com base no Documento Orientador das Comissões para avaliações in loco, intitulado “Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” que tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, percebe-se compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade humana.

É preciso que as IES formem professores dando condições plenas de participação e aprendizagem e principalmente, deem subsídios para que futuros professores tenham condições de trabalhar com a diversidade, particularmente com os alunos surdos, frente à temática aqui proposta.

É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998). É necessário ressignificar concepções, já que a maioria não se sente preparada para atuar com a diversidade (PLETSCH, 2009).

Conclusão

A atual política educacional diverge das concepções presentes na Lei de Libras e seu decreto regulamentador e, assim, os anseios da comunidade surda não são corroborados no cotidiano escolar. A escola que o sistema organiza e a escola que os surdos desejam são

⁵ (IES) “Instituições de Educação Superior”: entende-se, em consonância com a legislação pertinente e diretrizes políticas do MEC/Inep: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores.

conflitantes em sua organização política (BRASIL, 2005; 2008; 2011). E ao considerar a formação de professores para atuar na educação de surdos percebe-se que ainda há equívocos graves, quando, por exemplo: se confundem as funções dos novos profissionais que aparecem nesse processo; os conteúdos abordados nos cursos de formação continuam não suprimindo a diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes; não se encontram sistematizados no sistema educacional brasileiro modelos de educação bilíngue, ainda que políticas públicas específicas apresentem determinações legais sobre essa temática; e políticas públicas vigentes se contradizem, quanto à organização e oferta de educação de surdos na perspectiva bilíngue.

É preciso refletir acerca da educação de surdos na busca por “[...] propostas para uma revolução no campo da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 199).

Referências

AZEVEDO, J. M. Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Brasília. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.> Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

FRANCO, M. Educação Superior Bilíngue Para Surdos: O Sentido da Política Inclusiva Como Espaço da Liberdade: Primeiras Aproximações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.1, p.15-30, 2009.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S. Atuação interdisciplinar com pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Org.). Fonoaudiologia em contextos grupais: referenciais teóricos e práticos. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2012, p. 137-159.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; LIMA, J. M. R.. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, n. esp., p. 441-757, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico 2010. Ministério do Planejamento. Características gerais da população, religião e pessoa com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: 2012-2013. Resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 abr. 2015

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 2, 2007. p. 257-280. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LACERDA, Cristina. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LODI, Ana. C. B.; LACERDA, Cristina. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004> Acesso em: 12 abr. 2015

LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2. Ed., Porto Alegre: Mediação, 2015. 392 p.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004. Acesso em: 28 out. 2014.

MENDES, Eniceia. G. A radicação do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 33, set/dez. 2006

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

QUADROS, Ronice. M; STUMPF, M.R. Estudos Surdos IV: Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Petrópolis: Arara Azul, 2009.

QUADROS, Ronice. M. de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

ROSSI, Renata. A. A Libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, v. 13, nº 15, p. 71-85, 2010. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/1687>> Acesso em: 12 abr. 2015.

SÁ, Nídia R. L. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora Manaus, 2002.

SKLIAR, C. (org.) Atualidades da educação bilingue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, Regina. M. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Regina. M. Políticas públicas educacionais para alunos surdos: os impasses do PNE. In: SEMANA PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR (3., 29 de agosto de 2011). *Comunicação oral Instituto Nacional de Educação*, Rio de Janeiro.. Texto inédito, versão escrita preliminar oferecida pela autora.

SOUZA, Regina. M. *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Recurso didático que reproduz ilustrações táteis para promover o ensino de física para estudantes cegos

Josiane Pereira TORRES¹
Enicéia Gonçalves MENDES²

O ensino de física é muito atrelado ao uso de ilustrações, que complementam e auxiliam a compreensão de determinada situação ou fenômeno físico. No geral, o uso adequado de ilustrações pode potencializar o aprendizado e compreensão de conceitos e fenômenos referente ao ensino de ciências (física, química, biologia) e matemática (SILVA et al. 2006).

Porém, os estudantes cegos podem apresentar dificuldades quando incluídos em aulas cujo enfoque visual seja predominante. Isso porque a visualização dessas ilustrações depende de um aparelho visual funcionando perfeitamente (SAHIN, YOREK, 2009). Dessa forma, estudantes cegos inseridos em aulas de física, cujos recursos metodológicos se baseiam em ilustrações, podem experimentar uma situação de exclusão. E como aliar o uso de ilustrações, que são imprescindíveis para o ensino de física, às necessidades dos estudantes cegos?

Alguns trabalhos disponíveis na literatura científica apresentam propostas de recursos possíveis de trabalhar conceitos de física com estudantes cegos (ver por exemplo, CAMARGO, 2007, CAMARGO, et al. 2008; DOMINICI, 2008). A maioria, desses recursos se propõe a reproduzir de maneira tátil situações discutidas em aulas de física, uma estratégia bastante válida e que pode contribuir com o acesso ao currículo de física do ensino médio por estudantes cegos. Uma análise criteriosa desses recursos possibilitou identificar algumas limitações. A primeira delas refere-se aos materiais usados para confeccionar tais recursos. A deles são confeccionados com colagens, ou seja, a representação física se torna fixa sem possibilidade de modificações. No entanto, sabe-se que vários temas de física são inter-relacionados, de modo que a aprendizagem de um conhecimento pode depender do conhecimento prévio de outro tema, geralmente de natureza matemática. Por exemplo, compreender o conceito de decomposição da luz depende de conhecimentos prévios de trigonometria. Nesse contexto, caso um recurso feito com colagens fixas seja construído com o propósito de ensinar a decomposição da luz seja levado para um estudante que não tenha a base da trigonometria, dificilmente ele se apropriará do novo conhecimento. Nesse caso o professor deve prever possíveis dúvidas dos estudantes e criar vários recursos adicionais a partir de uma previsão dos pontos de dúvidas dos alunos.

Outra crítica que pode ser destacada com relação aos recursos disponíveis na literatura é o fato deles se degradarem com facilidade devido ao tateamento constante pelo

¹ Josiane Pereira Torres; Doutoranda em Educação Especial - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil – jtfisica@gmail.com

² Enicéia Gonçalves Mendes. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil – egmendes@ufscar.br

estudante cego, isso porque muitos desses recursos são confeccionados com materiais como: Papelão, isopor, barbante, arroz, cola em relevo, os quais apresentam um tempo de vida curto.

Finalmente, há de se considerar o fato de que esses recursos demandam tempo prévio para confecção, pois devem chegar prontos à sala de aula. E sabe-se que tempo extra para planejamento e execução pode não ser uma realidade dos professores do ensino médio que atuam em várias escolas. Dessa forma as adaptações para estudantes com cegueira podem ficar em segundo plano ou até mesmo não existir, devido a concorrência com as demais atividades do professor.

As limitações citadas foram as lacunas adotadas para problematizar um estudo cujo foco foi desenvolver um kit didático, o KitFis, que se propõe a reproduzir tatilmente ilustrações de física com o intuito de contribuir com o acesso ao currículo de física do ensino médio por estudantes cegos.

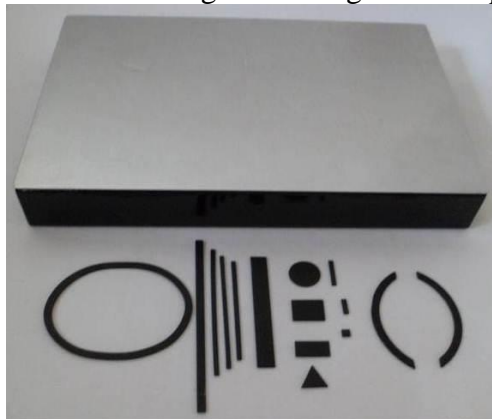
Desenvolvimento

O desenvolvimento do KitFis é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo desenvolver um kit didático que permitisse a reprodução tátil de imagens de Física apresentadas em livros didáticos do ensino médio. No início foi idealizado algumas características para o KitFis, que foram: versatilidade, portabilidade e durabilidade. A característica de versatilidade diz respeito a possibilidade do kit permitir a reprodução tátil de inúmeras ilustrações de física e ainda possibilitar modificações nessas ilustrações num curto período de tempo, de forma que durante a aula várias ilustrações pudessem ser construídas e modificadas, assim como ocorre no quadro negro.

Previa-se ainda que o KitFis fosse portátil, com um peso e dimensões que permitissem o transporte com facilidade pelo estudante cego e pelo professor de física. E a última característica seria a durabilidade, pois o kit deveria ser confeccionado com materiais duráveis, de modo que mesmo com o tateamento constante pelo estudante, esse não se degradaria com facilidade.

Foi construído, então, o primeiro protótipo do KitFis (Figura 1) que é composto por uma mesa retangular com sua superfície magnetizada o que permite a aderência de peças de metal. Essa mesa possui 20 centímetros de largura, 30 centímetros de comprimento e 4 centímetros de altura, dimensões que garantem a característica de portabilidade do kit. Acompanham a mesa magnética 83 peças de diversos formatos, entre elas retângulos, quadrados, elipses, círculos, arcos, etc. Essas peças são confeccionadas com aço, o que garante durabilidade, mesmo com o uso constante pelo estudante.

Figura 1 - KitFis: Mesa magnética e algumas das peças que o compõe.



Fonte: Arquivo pessoal

As peças de aço são atraídas pela mesa magnética e permanecem fixas durante o uso. Vale ressaltar que essa magnetização é forte o suficiente para manter as peças fixas durante o tateamento do estudante, porém é uma magnetização que permite que as peças sejam removidas e manipuladas sem dificuldades pelo professor e pelo estudante para compor novas ilustrações.

Após a confecção do KitFis finalizada iniciou-se um processo em busca de avaliar as possíveis vantagens. Apresenta-se nesse trabalho a construção de algumas ilustrações de física comumente utilizadas em livros didáticos e em aulas de física, com o intuito de demonstrar sua potencialidade.

Resultados

Na figura 2 apresenta-se uma representação de dois corpos suspensos ligados por um fio que passa por uma roldana e a figura 3 mostra dois corpos também ligados por um fio, porém, um corpo encontra-se sobre uma superfície plana enquanto o outro está suspenso. Essas representações táteis permitem que o professor de física trabalhe com o estudante cego a aplicação da segunda Lei de Newton, que envolve conceitos de aceleração, tração no fio e a ação da força peso sobre os corpos.

Figura 2 – Sistema de dois corpos ligados por um fio.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 – Sistema de dois corpos ligados por um fio.



Fonte: Arquivo pessoal

Outro assunto de mecânica que possibilita a discussão da aceleração atuando em corpos com a presença ou ausência do atrito é o sistema de plano inclinado. A figura 4 apresenta uma ilustração de dois corpos conectados por um fio deslocando-se em uma superfície inclinada construída com o KitFis.

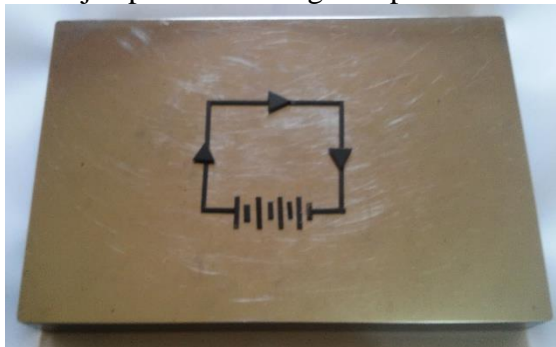
Figura 4 – Dois corpos ligados por um fio deslizando em uma superfície inclinada.



Fonte: Arquivo pessoal

Outro sistema que pode ser trabalhado com o KitFis é o de um circuito elétrico, como mostra o esquema apresentado na figura 5. A ilustração construída é composta por uma bateria ou uma pilha cujos polos encontram-se ligados através de um fio condutor. Utilizando tal ilustração o professor pode discutir conceitos de diferença de potencial entre os polos da bateria, campo elétrico, corrente elétrica gerada pelo movimento das cargas no condutor.

Figura 5 – Bateria cujos polos foram ligados por meio de um fio condutor.



Fonte: Arquivo pessoal

O KitFis possibilita montar esquemas de óptica geométrica como, por exemplo, processos de reflexão da luz numa superfície curva que esta apresentada na figura 6. O professor de física pode se apoiar nessa ilustração para discutir com o estudante cego as leis da reflexão.

Figura 6 – Reflexão da luz em uma superfície curva refletora.



Fonte: Arquivo pessoal

Uma ilustração do princípio da máquina térmica, utilizadas para discutir conceitos de termodinâmicas, é apresentada na figura 7. Essa ilustração permite discutir a segunda Lei da Termodinâmica, que envolve conceitos de fontes de calor e conversão de energia térmica em energia mecânica e calor em trabalho.

Figura 7 – Máquina térmica.



Fonte: Arquivo pessoal

Nota-se que as possibilidades de reprodução no KitFis perpassam por diversos temas presente no currículo de física do ensino médio atual, como mecânica, ótica, ondas, termodinâmica e eletricidade. Dessa forma a característica de versatilidade idealizada no início pode ser atribuída ao KitFis, pois este possibilita a reprodução de várias ilustrações de física. Outras possibilidades de reprodução assim como uma avaliação do KitFis com um estudante cego pode ser acompanhado na íntegra em Torres (2013).

No momento as ilustrações bidimensionais e sem muitos detalhes são as mais propícias de serem reproduzidas no KitFis, porém aprimoramentos já são previstos.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos para a realização dessa pesquisa.

Considerações finais

Os objetivos idealizados para o Kitfis no início do projeto foram alcançados. A característica de portabilidade pode ser atribuída ao KitFis isso porque suas dimensões possibilitam que o estudante o transporte para casa, sala de aula, sem grandes esforços. O kit foi confeccionado com materiais que o classifica como durável isso porque mesmo com o uso constante pelo estudante e professor o kit atenderá por um período longo de tempo. A possibilidade de reprodução de várias ilustrações no kit o caracteriza como versátil, e ainda essas ilustrações podem ser desconstruídas e reconstruídas sem dificuldade de manipulação das peças, economizando tempo para planejamento prévio e confecção de material extraclasse.

No momento o Kitfis encontra-se depositado no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) protegido pelo número BR 20 2014 002028 0.

É comum os professores se queixarem da falta de recursos desenvolvidos para o público de estudantes cegos do ensino médio, visto que muitos recursos se destinam ao ensino infantil e ensino fundamental. Nesse contexto o desenvolvimento de recursos/kits cujo foco seja os estudantes do ensino médio torna-se de fundamental relevância para promover a inclusão escolar.

No caso específico da disciplina de física enfrentamos a realidade de uma ciência que é difícil, com predominância de informações visuais, “que envolvem, muitas vezes, tabelas, gráficos ou relações matemáticas” (BRASIL, 2002). E nesse contexto os estudantes cegos podem se encontrar excluídos em aulas cuja metodologia prioriza o uso de recursos visuais, como as ilustrações. O Kitfis não garante que os estudantes cegos irão aprender física, pois mesmo estudantes videntes apresentam muitas dificuldades em aprender física devido a vários fatores metodológicos e didáticos. Porém o Kitfis garante que eles tenham acesso às ilustrações de maneira tátil, ilustrações estas similares às construídas no quadro pelo professor para os estudantes videntes e presentes nos livros didáticos. A relevância do Kitfis encontra-se no propósito de oferecer o acesso ao currículo escolar de física, reforçando as práticas de inclusão escolar garantindo que esses estudantes desfrutem das mesmas oportunidades oferecidas aos estudantes videntes, mesmo que por vias alternativas. Materiais como esse pode ainda desmistificar o sentido da visão como via única de se apreender informações.

Referências

- BRASIL. **PCN+** Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Ministério da Educação, secretaria de Educação Média e Tecnológica 2002).
- CAMARGO, E. P. É possível ensinar física para alunos cegos ou com pouca visão? Proposta de atividades de ensino de física que enfocam o conceito de aceleração. **Física na Escola**, v. 8, n. 1, p. 30 – 34, 2007.
- CAMARGO, E. P. ; NARDI, R. ; FILHO, P. R. P. M. ; ALMEIDA, D. R. V. Como ensinar óptica para alunos cegos e com baixa visão. **Física na Escola**, v. 9, n. 1, 2008.
- SAHIN, M.; YOREK, N. Teaching science to visually impaired students: A small-scale qualitative study. **Education Review**, US-China, v. 6, n.4, p. 19-26, 2009.
- SILVA, H. C. ; ZIMMERMANN, E. ; CARNEIRO, M. H. S. ; GASTAL, M. L. ; CASSIANO, W. S. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 2, p. 219-233, 2006.
- DOMINICI, T.; OLIVEIRA, E.; SARRAF, V.; GUERRA, F. Atividades de observação e identificação do céu adaptadas às pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.30, n.4, 2008.
- TORRES, J. P. **Desenvolvimento de kit didático para reprodução tátil de imagens visuais de livros de física do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), UFSCar, São Carlos, 2013.

Deficiência mental/intelectual: produções científicas no período de 2008 a 2014

Juliessa Ricce VALERA¹

Luci Pastor MANZOLI²

Neusa Aparecida Mendes BONATO³

Nilza Renata MEDEIROS⁴

O presente estudo teve como objetivo apresentar as temáticas sobre Deficiência Mental/Intelectual⁵, considerando os trabalhos (teses e dissertações) constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com o Campo Assunto e os descritores “Deficiência Mental e Deficiência Intelectual” no período de 2008 a 2014. Constituiu-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica, de caráter descritivo. A participação dos pesquisadores com esse campo de conhecimento deu-se por estarem envolvidos em um projeto maior nessa área que é uma das temáticas de pesquisa realizadas no “Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica – Educação Especial” GEPEB - EDESP⁶ que tem como linha de pesquisa a Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras campus de Araraquara/ SP. O foco do grupo é analisar a formação e o trabalho do professor na Educação Básica e oferecer conhecimentos formativos e acadêmicos em educação especial visando auxiliá-lo na prática docente de modo a promover a educação inclusiva.

Dada a sua importância, as discussões do GEPEB entende que o estudo sistemático das produções científicas é imperioso para a compressão do que vem sendo produzido em determinadas áreas de conhecimento a fim de buscar caminhos para seu contínuo

1Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. cep. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: juliessaricce@yahoo.com.br

2Professora assistente doutora do departamento de Didática na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. cep. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: ozilu@fclar.unesp.br

3Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. cep. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: neusabonato@hotmail.com

4Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras. cep. 14800-901. Araraquara/SP, Brasil. E-mail: nilzarmedeiros@ig.com.br

5 O termo deficiência intelectual será utilizado para designar as pessoas com deficiência mental, por referir-se mais especificamente ao funcionamento do intelecto e não só ao funcionalmente da mente como um todo. Contudo, quando se tratar da história e dos documentos, manteremos a originalidade do termo utilizado pelos autores.

6 Os trabalhos realizados pelo grupo são pautados nos documentos e publicações expedidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) que tem como premissa desenvolver programas, projetos e ações pautados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir dessa política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008)

aprimoramento. Portanto, o presente estudo, parte da necessidade de aprofundamento desse campo de conhecimento, para uma melhor reflexão das temáticas das produções científicas sobre a deficiência mental/intelectual, com a finalidade de oferecer subsídios para futuras pesquisas.

Fundamentação teórica

[...] a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p.2).

No decorrer da história da humanidade, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência têm se modificado tanto “[...] no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva”. Assim, ao buscarmos informações na literatura Grega e Romana a respeito do tratamento dado a essas pessoas na Idade Antiga, descobre-se que naquela época era impossível a sobrevivência dessas nos grupos primitivos de humanos, já que representavam um “fardo” para os demais. Sob a ótica do misticismo, a causa da deficiência estava ligada ao castigo e pagamento de pecados. Portanto, só os mais fortes conseguiam sobreviver, pois os povos, sobretudo os espartanos, valorizavam a estética e a perfeição do corpo, logo era comum que se desfizessem das crianças que nasciam com alguma imperfeição, ou seja, que fugiam dos padrões de beleza estabelecidos por determinadas culturas (ARANHA, 2001, p. 1).

Ainda de acordo com a citada autora, na Idade Antiga, a organização sócio-político-econômica vigente da sociedade era baseada economicamente pelas atividades de agricultura, artesanato e pecuária. Essas atividades eram desempenhadas pelas pessoas que não tinham poder político, econômico e social. Assim sendo, a sociedade era dividida em dois grupos sociais: o da nobreza – representada por senhores com poder econômico e, do outro lado, pelos seus servos, escravos e pelas pessoas com deficiência, consideradas sub-humanas e dependentes economicamente.

Neste sentido, a trajetória de vida dos deficientes, foi marcada pela negligência e insuficientes iniciativas de atendimento, até o surgimento do cristianismo. Na era cristã, passaram a ser considerados filhos de Deus e ser vistos como bons, generosos e, portanto, mereciam ser respeitados, pois maltratá-los ou abandoná-los seria inaceitável à moral cristã (PESSOTTI, 1984; MANTOAN, 1989).

O atendimento educacional das pessoas com deficiência mental foi iniciado na França, no início do século XIX⁷, quando o médico Jean Itard mostrou a educabilidade do menino selvagem Victor de Aveyron. A terminologia “meninos selvagens” é para designar os seres humanos que desde a infância foram privados de qualquer educação, e viveram excluídos dos considerados normais (MANTOAN, 1989; MAZZOTTA, 2005).

A partir do século XX, surgiu um novo paradigma de ordem mundial baseado na inclusão social, onde as pessoas excluídas teriam seus direitos reconhecidos para conviverem em uma sociedade mais igualitária. Sendo assim, com a expansão comercial e industrial, o Brasil passou por uma fase de mudanças e democratização do ensino e surgem

⁷ Em meio à esse cenário, surgem outros estudiosos que deram continuidade as pesquisas sobre a deficiência mental, dentre eles, destacam-se: Édouard Séguin, Pestalozzi, Fröebel e Montessori.

importantes instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência mental, como: o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Além das referidas instituições, o país passou a definir políticas educacionais integradoras e criou instrumentos legais que garantem o direito de acesso e permanência à escolaridade básica para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com vistas a reduzir as desigualdades e formar professores tanto para o atendimento educacional especializado (AEE)⁸ quanto para o ensino regular. Dentre essas políticas, destacam-se: a Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); a Lei de Diretrizes e Bases (1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros (JANNUZZI, 1985). Cabe destacar, também, as políticas e documentos internacionais que impulsionaram o processo de inclusão social: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990; a Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos em 1993; a Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994; a Convenção de Guatemala em 1999 e a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, Nova Iorque em 2007.

A partir daí, as discussões a favor da Educação Inclusiva foram crescendo significativamente pautada no paradigma da Educação para Todos e o sistema educacional brasileiro, passou por várias mudanças, assegurando a obrigatoriedade da matrícula desses alunos no sistema regular de ensino.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a pessoa com deficiência é “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

No cotidiano da sala de aula, é importante que o professor esteja atento e mais próximo de seus alunos, observando e conhecendo-os para poder avaliar a necessidade de definir práticas pedagógicas e adaptação no currículo que vão ao encontro de suas necessidades, possibilitando que ultrapassem as barreiras impostas pela deficiência. Em relação ao aluno com deficiência mental, esse tem uma maneira própria de lidar com o saber, que na maioria das vezes não corresponde ao ideal da escola. Diante disso, a quantidade de alunos categorizados como deficientes mentais tem aumentando significativamente, abrangendo, também, aqueles que apresentam dificuldades e não demonstram bom aproveitamento escolar (BRASIL, 2007).

Segundo o Documento Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (BRASIL, 2006, p. 10) “[...] a deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo”. As definições e nomenclaturas utilizadas para designar essas pessoas, durante muito tempo, eram bastante variadas como: retardo mental, idiota, incapacitado, deficiente mental, dentre outros. No que se refere a atual conceituação sobre a

⁸ É um serviço da Educação Especial, e a sua função é complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que excluam as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2008).

Deficiência Intelectual, os estudiosos⁹ da área, têm adotado a terminologia proposta pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (ALMEIDA, 2004).

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) a define como “[...] uma significativa limitação tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expressados em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição origina-se antes dos dezoito anos de idade”. Portanto, o termo deficiência intelectual proposto pela AAIDD compreende a mesma população de pessoas que eram diagnosticadas anteriormente com retardo mental, em “número, tipo, nível”. Assim sendo, o indivíduo que é ou era elegível para um diagnóstico de retardo mental, também é elegível para um diagnóstico de deficiência intelectual (SCHALOCK et.al, 2007).

Metodologia

Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, o qual permite ao pesquisador um contato direto com as informações do que foi produzido sobre um determinado assunto (VILELAS, 2009).

Para a análise dos dados, empregaram-se técnicas propostas por André e Ludke (1986) que, primeiramente, implicam na organização de todo material, dividindo-os e relacionando-os em partes, com a finalidade de identificar tendências e padrões relevantes.

O desenvolvimento do presente estudo se deu, primeiramente, pela busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰, a fim de verificar o que já foi produzido neste campo de conhecimento no período de 2008 a 2014 e selecionar os que tivessem relação com a temática abordada. Os descritores indicados na pesquisa eletrônica para localizá-los foram: “Deficiência Mental e Deficiência Intelectual”. Esse recorte temporal justifica-se pelo fato da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ter sido implementada em 2008. Esse documento “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Os dados foram coletados por meio das informações bibliográficas e dos resumos das produções científicas. Com os descritores “Deficiência Mental e Deficiência Intelectual” foram localizadas 146 produções (mestrados e doutorados) no total. Com o descritor “Deficiência Mental”, no período de 2008 a 2014, foram localizadas 59 produções, sendo 42 mestrados e 17 doutorados. Com o descritor “Deficiência intelectual”, no período informado, foram encontradas 87 produções, sendo 60 mestrados e 27 doutorados. Das 146 produções encontradas nem todas estavam relacionadas à área da educação. Muitas abordavam temas diversos, como: o envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual; saúde mental; estudos clínicos sobre as pessoas com deficiência intelectual, sexualidade em pessoas com deficiência mental; mercado de trabalho para as pessoas com deficiência intelectual, dentre outros. Como critério de exclusão, foi realizado um recorte, para selecionar apenas os trabalhos que se referissem à área da educação, o que resultou em 60 resumos, dentre eles, 47 mestrados e 13 doutorados. Durante a leitura dos 60 resumos, foi identificado que havia 09 duplicados e, portanto, foram excluídos. Assim sendo, foram elegíveis para o nosso estudo 40 mestrados e 11 doutorados.

⁹ Almeida, 2004; Antunes, 2008; Oliveira, 2010; Lopes, 2010; Boer, 2012; Mendes, 2013; Veltrone, 2013.

¹⁰ IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia) <<http://www.ibict.br/>>.

Resultados e discussão

As produções selecionadas foram classificadas e analisadas no que se refere aos Programas de Pós-Graduação; as Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas); Distribuição por ano; Distribuição por Estado e as Temáticas, conforme a seguir:

A) Programas de Pós-Graduação: As produções científicas selecionadas para análise são derivadas de programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação (27), Educação Especial (12), Psicologia Aplicada (1), Psicologia (5), Distúrbio do Desenvolvimento (4), Análise do Comportamento (1) e Engenharia Elétrica (1).

Observa-se, portanto, que os programas de pós-graduação na área da Educação e da Educação Especial, destacam-se nos números de produções a respeito da deficiência mental/intelectual. A área da Psicologia contribuiu com 10 trabalhos e a Engenharia Elétrica com 1, que teve como objetivo avaliar o “potencial da Realidade Virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual, especialmente no ensino de conceitos lógico-matemáticos. Para tanto, foi desenvolvido um software, denominado VirtualMat, que consiste em um jogo educativo baseado em Realidade Virtual”. Portanto, esta produção foi elegível para o nosso estudo por contribuir com a aprendizagem do aluno com deficiência mental/intelectual.

B) Universidades Públicas e Privadas: As produções estão distribuídas em 13 Universidades, sendo 10 públicas e 3 privadas. As públicas que compreendem produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação são: Universidade Estadual Paulista (UNESP¹¹), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de São Paulo (USP¹²), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Maranhão (UFM); no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada: Universidade Federal de Uberlândia (UFU); no Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento: Universidade Estadual de Londrina (UEL); no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica: Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As universidades particulares compreendem produções publicadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRGS) e Universidade Católica de Brasília (UCB); no Programa de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento: Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Os dados acima mostraram que as universidades públicas estão mais empenhadas em desenvolver estudos na área em pauta, com destaque a UFSCar, ao passo que as universidades particulares ainda se apresentam incipientes nos estudos em relação à essa deficiência.

C) Instituições de Ensino Superior e Autores: As 51 produções científicas selecionadas são oriundas: Universidade Estadual Paulista (DUARTE, 2008; CARAMORI,

¹¹ As produções científicas que correspondem à UNESP referem-se aos diferentes campus.

¹² As produções científicas que correspondem à USP referem-se aos diferentes campus.

2009; SILVA, 2009; CARNEIRO, 2009; MOSCARDI, 2011; VALENTIM, 2011; PEDRO, 2012; SPAGNOL, 2012); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAMPOS, 2012; BRAUN, 2012; ANTUNES, 2012; CRUZ, 2013); Universidade de São Paulo (ALMEIDA, 2008; QUEIROZ, 2010; COSTA, 2010; GOES, 2012); Universidade Federal do Maranhão (MELO, 2008; SANTOS, 2013); Universidade Federal de Uberlândia (FERRAZ, 2008; AMAZONAS, 2008; SILVA, 2009; MALAQUIAS, 2012); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (STREDA, 2014); Universidade Federal de São Carlos (VELTRONE, 2008; SOUZA, 2008; FREITAS, 2008; LIMA, 2009; OLIVEIRA, 2010; VELTRONE, 2011; AFONSO, 2011; BOER, 2012; FREITAS, 2012; HERADÃO, 2014; FREITAS, 2014; CONTI, 2014; GOMES, 2014; LAGO, 2014; BARBOSA, 2014); Universidade Estadual de Londrina (LOPES, 2010; TOLEDO, 2011; BARBOSA, 2013); Universidade Federal de Santa Catarina (GARGHETTI, 2013); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (OLIVEIRA, 2011; BRITO, 2011; SANTOS, 2012); Universidade Presbiteriana Mackenzie (DUQUE, 2008; SANTANA, 2009, MICCAS, 2011, STELMACHUK, 2011); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BINS, 2013); Universidade Católica de Brasília (CASTRO, 2013).

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) se destacou com 15 produções, sendo 09 mestrados e 06 doutorados. Essa quantidade de publicações na área da deficiência mental/intelectual na referida universidade, pode creditar-se ao fato da mesma possuir um Programa de Pós-Graduação único na área de Educação Especial. Há outros programas de pós, na área da educação, que oferecem linhas de pesquisa e eixos temáticos dedicados a temática em estudo.

D) Total de produção distribuída por ano: No que se refere ao ano de 2008 tem-se um total de 09 produções, das quais 07 são Mestrados Acadêmicos e 02 Doutorados. No ano de 2009 tem-se um total de 06 produções, das quais 05 são Mestrados acadêmicos e 01 Doutorado. No ano de 2010 tem-se um total de 04 produções, das quais 03 são Mestrados acadêmicos 01 Doutorado. No ano de 2011 tem-se um total de 09 produções, das quais 07 são Mestrados acadêmicos e 02 Doutorados. O ano de 2012 corresponde a 11 produções científicas, sendo 06 Mestrados acadêmicos e 5 Doutorados. No ano de 2013 tem-se um total de 05 produções, das quais 3 são Mestrados acadêmicos e 02 Doutorados. Por fim, no ano de 2014 tem-se um total de 07 produções, das quais 06 são Mestrados acadêmicos e 01 Doutorado.

Verificou-se que, no recorte estabelecido (2008-2014), houve um aumento nas pesquisas científicas, destacando-se o ano de 2012, com 11 produções.

E) Distribuição das produções por Estado: As produções científicas estão distribuídas entre 09 Estados brasileiros, sendo: São Paulo (SP) com 31; Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG) com 04 produções cada; Rio Grande de Norte (RN) e Paraná (PR) com 03 cada; Rio Grande do Sul (RS) e Maranhão (MA) com 02 cada; Distrito Federal (DF) e Santa Catarina (SC) com 01 produção cada.

Destaca-se que o Estado de São Paulo é responsável pela maior quantidade de publicações, totalizando 31 produções, sendo 24 Mestrados e 07 Doutorados.

F) Temáticas Identificadas: Através da leitura dos resumos das 51 produções científicas selecionadas, foi possível elaborar categorias: “Inclusão Escolar”, “Práticas Pedagógicas” e “Estratégias Pedagógicas”. Na categoria “Inclusão Escolar”, foram localizadas 37 produções científicas, cujas temáticas estão relacionadas: Processo Inclusivo (11); Escolarização do aluno com Deficiência Mental/Intelectual (5); Aquisição da Leitura e Escrita (5); Aprendizagem Escolar (3); Avaliação da Aprendizagem Escolar (3);

Atendimento Educacional Especializado (3); Currículo Escolar (2); Letramento (2); Softwares Educativos (2); Tecnologia Assistiva (1). Em seguida, a categoria “Práticas Pedagógicas” com 09 produções, cujas temáticas estão relacionadas à: Formação de Professores (3); Adequação Curricular (2); Saberes Docentes Frente à Inclusão (2); Acesso Curricular (1); Ensino Colaborativo (1). Por fim, a categoria “Estratégias Pedagógicas” com 05 produções, cujas temáticas estão relacionadas a: Atuação de Professores da Educação Especial (2); Intervenção Pedagógica (1); Intervenção Colaborativa (1); Bullying Escolar (1).

Conforme podemos observar, todas as temáticas abordadas nas publicações, estavam voltadas para o contexto escolar inclusivo, mostrando que o foco dos estudos centraram-se na escolarização dos alunos com deficiência mental/intelectual no ensino regular, em consonância com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerações finais

Estudar sobre a deficiência mental/intelectual por meio da revisão da produção científica nacional, possibilitou compreender o que vem sendo produzido neste campo de conhecimento desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. Ante aos resultados obtidos, percebe-se que vem sendo produzido um número significativo de produções científicas entre mestrados e doutorados nos cursos de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superiores públicas e privadas que versam sobre a temática estudada após a publicação da referida Política. Esses estudos trazem temáticas imperiosas para favorecer o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental/intelectual na rede regular de ensino.

Os resultados das produções mostraram que as temáticas estudadas pelos autores vão ao encontro do que está previsto nos documentos expedidos pelos órgãos governamentais, cujas preocupações estão voltadas a elaboração de materiais didáticos para atender as necessidades desses alunos em sala de aula, ao uso de tecnologia assistiva e softwares educativos, a aquisição da leitura e escrita, da adaptação curricular, do trabalho com o ensino colaborativo e do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, este estudo contribuiu para trazer à tona o que vem sendo produzido na área da Educação, Educação Especial e afins, sobre a deficiência mental/intelectual e, a partir deste, surgir novas pesquisas, que alarguem novos caminhos para um contínuo processo inclusivo desses alunos.

Referências

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC**, Campinas, p. 33- 48, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/284>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

ARANHA. Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em:

<http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2015.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SCHALOCK, Robert. et al. The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and developmental disabilities**, [Washington], v. 45, n. 2, p. 116-124, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.deathpenaltyinfo.org/documents/renamingMRIDDApril2007.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

VILELAS, José. **Investigação: O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

O que pode o cinema na educação especial?

Karoline Gessiane PERSEGUEIRO¹

José Euzébio de Oliveira Souza ARAGÃO²

Kelcilene Gisela PERSEGUEIRO³

Fabiani Celena TRINDADE⁴

A presente comunicação descreve uma das etapas de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro e que consiste numa pesquisa interventiva em uma escola de educação especial, utilizando filmes com temáticas relacionadas a deficiência intelectual, com alunos de necessidades educativas especiais.

Pretende-se realizar cinco oficinas de filmes e diálogos reflexivos caracterizados por grupos focais. Cada oficina trabalhará uma temática relacionada ao cotidiano do deficiente intelectual leve⁵, selecionada pela pesquisadora a partir de sua experiência em uma escola de educação especial em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As temáticas selecionadas foram: trabalho, preconceito, rejeição familiar, sexualidade e relações amorosas/constituição familiar, autonomia e independência.

Nesta comunicação analisaremos o filme “Simples como amar”, uma comédia dramática estadunidense, de 1999, dirigida por Gary Marshall. Para a análise do filme utilizaremos análise de conteúdo. Pretendemos abordar a questão da sexualidade e relações amorosas/constituição familiar de pessoas com deficiência intelectual, uma das cinco temáticas que serão trabalhadas nas oficinas de cinema em nosso projeto.

A Educação Especial (EE) percorreu uma trajetória de lutas e reivindicações, muitas vezes movidas pelos cuidadores e familiares de deficientes intelectuais. Como explica Mazzota (2001, p. 15) “a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude recente em nossa sociedade”.

A EE ainda está em processo de discussão, aceitação, compreensão, e principalmente em processo de transformação que ainda não contempla todos os indivíduos inseridos no contexto educacional, pois ainda existem dificuldades de entendimento tanto

¹ Psicóloga. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro, e-mail: karolinepersegueiro@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro, e-mail: aragao@rc.unesp.br

³ Pedagoga. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro, e-mail: kelcilene_@hotmail.com

⁴ Pedagoga e Bacharel em Direito. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro, e-mail: fabianict@terra.com.br

⁵ Por deficiente intelectual leve entende-se que não se trata de uma doença, mas sim da falta de aptidão na cognição e no funcionamento mental, ou seja, o indivíduo pode apresentar algumas limitações no desempenho de tarefas que podem afetar habilidades como a comunicação, interação social, aprendizado e cuidados pessoais.

dos familiares, educadores, da sociedade, do Estado e outras instituições para atuar com os deficientes intelectuais.

[...] cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças/adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 2001, p 15).

Observa-se que o processo histórico dos deficientes está marcado por atendimentos clínicos e assistenciais, sendo que na área da educação há muito para ser implementado, pois nas leis vigentes existem dizeres a respeito do direito a educação para todos e direitos iguais entre os indivíduos, porém como vamos promover direitos iguais para indivíduos diferentes?

sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. Daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes (MAZZOTTA, p.17, 2001).

A EE ainda é uma proposta que apresenta dificuldades para se permanecer enquanto educação para todos.

Breves considerações sobre educação especial

Neste trabalho serão discutidos alguns conceitos que se fazem necessários para melhor entendimento da área de EE e para análise do filme, tais como deficiência intelectual, necessidades educativas especiais (NEE), deficiente intelectual ou mental, transtorno global do desenvolvimento e deficiências múltiplas.

As deficiências múltiplas estão associadas aos indivíduos que apresentam deficiências concomitantes, ou seja, mais de uma deficiência. Segundo Smith (2008, p. 381) “as pessoas com deficiências múltiplas graves requerem apoios contínuos e intensivos durante os anos escolares e normalmente durante sua vida”.

Para Smith (2008, p. 357), “os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) estão associados aos diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett”. Podemos notar que os TGD apresentam algumas características e comportamentos semelhantes. Como esclarece Smith (2008) estes distúrbios têm traços comportamentais similares, caracterizados por problemas com comunicação, habilidades sociais, padrões de comportamento ou grupos de interesses. Vale ressaltar que cada indivíduo pode apresentar comportamentos distintos de acordo com o transtorno, pois não são todos os casos que apresentarão comportamentos similares.

No que se refere à deficiência mental ou intelectual, modalidade que será enfocada no filme, podemos compreender que não se trata de uma doença, mas sim da falta de aptidão na cognição e no funcionamento mental, que podem afetar habilidades como a comunicação, interação social, aprendizado

a deficiência mental não é uma doença, mas uma falta de aptidão intelectual em determinadas áreas, de acordo com o comprometimento de cada pessoa. É uma condição em que se encontram alguns seres humanos. É primordial que a família e o programa de educação ao deficiente mental lhe proporcionem um ambiente de crescimento e desenvolvimento para seu bem estar (FERNANDES E AGUIAR, 2010, p.5).

Outro termo que utilizaremos neste trabalho é a necessidade educativa especial (NEE) que é utilizado para descrever quando o aluno que necessita de um currículo adaptado, como apontam Marchesi e Martín (1995, p. 11), “o aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige alguma atenção mais específica e com maiores recursos educacionais do que os necessários para os seus colegas de sua idade”.

Os vínculos entre cinema e educação

Há muito tempo que entre o cinema e a educação criou-se vínculos salutares para ambos. No Brasil, esses vínculos remontam o início do século XX. Nos dias atuais, os vínculos entre educação e cinema multiplicam-se, embora ainda seja dada muita ênfase no cinema como instrumento pedagógico, como auxiliar de ensino que facilite a ação do professor.

Há uma outra perspectiva - melhor dizendo outras perspectivas - de encarar os vínculos entre educação e cinema, para além da escolarização e didatização. Os filmes, por si só, permitem uma “experiência estética, por que fecundam e expressam dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas” (TEIXEIRA & LOPES, 2003, p. 11).

Isso implica em entendermos que os filmes são capazes de construir valores, produzir saberes, remexer sentimentos e provocar olhares que podem ressignificar os sentidos que damos às coisas, para nós mesmos e para a sociedade. Nosso trabalho se propõe a analisar uma produção cinematográfica classificada como comédia dramática porque discute um tema importante e sério – a deficiência intelectual – de forma engraçada. Não existe propriamente uma receita ou fórmula que possa ser utilizada para análise de filmes. De fato, essa prática é muito comum se

[...]considerarmos análise fílmica qualquer texto que fale de filmes e do que neles está contido, não importando propriamente seu foco, alcance, profundidade e rigor, num arco que inclui desde o mero comentário, passando-se pela crítica de cinema tipo jornalística, incluindo, por fim, até mesmo o estudo acadêmico, em toda a sua variedade (GOMES, 2004, p.43).

Optamos por trabalhar com a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e tem como intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. Analisar um filme significa decompor, descrever, e posteriormente compreender as relações entre os elementos decompostos, ou seja, interpretar.

O filme “simples como amar”.

O filme “Simples como amar” (título original “The Other Sister”), de 1999, dirigido por Gary Marshall, conta a história de uma família constituída por um casal que tem três filhas, sendo que uma das filhas apresenta deficiência intelectual. Apresentaremos e discutiremos, em nossa análise, algumas das cenas que consideramos relevantes para a discussão sobre os deficientes intelectuais.

Os cuidados na primeira infância e a rejeição familiar

Cena 01: O filme mostra as dificuldades do casal para conviver com filha, deficiente intelectual chamada de Carla Tate, principalmente com relação à sua educação e também pela falta de conhecimento sobre o que fazer com uma criança deficiente intelectual, mediante as suas peculiaridades e cuidados. Por isso durante as primeiras cenas do filme são mostrados o despreparo e a falta de informação do casal que não se consideram capazes para cuidar da criação da própria filha, quando se deparam com a filha apresentando algum comportamento fora do padrão, como, por exemplo, utilizar as mãos para comer durante o jantar e não os talheres; apresentar crises de histeria quando contrariada, ou seja, algumas situações que fazem com que a mãe de Carla Tate, e Elizabeth rejeitar a filha e a convencer seu marido, Dr. Radley Tate, a matricular Carla Tate em um internato de EE. Carla Tate fica durante anos longe da família vivendo nessa instituição e somente na idade adulta seus pais decidem buscá-la para retornar a família.

Podemos refletir sobre a importância do apoio e do papel da família na vida do deficiente intelectual, quando há rejeição dos próprios familiares os deficientes intelectuais encontram maiores dificuldades de desenvolvimento e de inserção social. Como descrevem Colissi e Wendling (1998, p.8), “Para que possamos construir uma sociedade inclusiva, a mudança começa com a família, tendo que aceitar esse membro”.

Os deficientes intelectuais ainda superam muitos desafios para poder realizar seus objetivos, pois muitas vezes as pessoas ao seu redor como os familiares, a comunidade e sociedade em geral não acreditam no potencial ou não possuem informações suficientes para que compreendam que os deficientes intelectuais apresentam suas limitações, porém podem superar as expectativas e desempenhar suas atividades da vida diária como qualquer outro ser humano. Atualmente na nossa cultura e sociedade ainda existe marcas de preconceito e discriminação em torno do deficiente intelectual, devido ao processo histórico das crianças que nasciam com diferenças do comportamento considerados padrão.

uma criança, em 1805 ou 1810, era normal ou cretina; no segundo caso seria encaixada em um dos tipos supracitados e, conseqüentemente, declarada incapaz, dependente, inútil e, portanto, marginalizada do processo cultural e educacional. (PESSOTTI, 1984, p.85).

Era comum esse discurso estar presente nas falas e nas concepções dos estudiosos e da população dessa época.

no século passado, a partir da criação de institutos especializados para a criança portadora de deficiência mental, as práticas discursivas receberam influência maciça de um modelo médico/psicologizante, impregnados das concepções de invalidez, anormalidade e excepcionalidade. Essa perspectiva começou a cristalizar a concepção da Educação Especial como espaço de aglutinação dos “diferentes” e desviantes na escola e trouxe como consequência a negação da escolarização universal, justificada como decorrência natural de diferenças biológico – psicológicas. (MOREIRA, 1995, p. 48).

Desta forma podemos compreender que houve um longo processo histórico de entendimento e de aceitação da sociedade para considerar que os deficientes intelectuais eram capazes de aprendizado e acesso à convivência social. Como explica o Pessotti referente a meados de 1846.

nas várias escolas e asilos os deficientes demonstravam alguma capacidade de aprender, principalmente tarefas simples manuais quando formalizadas e gradativamente treinadas a partir de atividades naturais de interação com os objetos e problemas do ambiente físico. (PESSOTTI, 1984, p.85)

Aos poucos os conceitos e as concepções foram sendo reformulados e por meio das observações e da convivência com os deficientes intelectuais, os profissionais da área da saúde e da educação perceberam que os deficientes intelectuais poderiam compreender as informações e memorizar conteúdos, identificando aspectos positivos na aprendizagem.

Deficiência intelectual e a escola

Cena 02: Quando Carla retorna à casa dos pais, no primeiro jantar em família fala sobre a possibilidade de voltar a estudar no ensino regular e todos os familiares aprovam sua ideia, menos Elizabeth, sua mãe, contestando a incapacidade da filha em exercer funções e atividades comuns. Nesse momento o pai de Carla, Dr. Radley, decide ajudar a filha a voltar estudar e matricula Carla na escola regular. Carla começa a frequentar a escola, e encontra outro jovem deficiente intelectual chamado Danny. Ambos fazem amizade e começam a compartilhar suas experiências e histórias de vida.

As cenas exibidas sobre o cotidiano escolar mostram Carla nas aulas acompanhando os conteúdos e as atividades propostas pelo professor, as interações sociais, as relações de amizade com os colegas de sala e a superação de todos esses desafios e, ao final do semestre, Carla apresenta um bom desempenho escolar atingindo as metas das avaliações curriculares. A EE tem como objetivo promover uma educação inclusiva, em que são pensadas atividades relacionadas ao currículo pedagógico e atividades que proporcionem aprendizado no desenvolvimento social.

assim, a educação inclusiva envolve um processo de reestruturação social, onde não deverá somente a escola estar preparada para receber essa clientela. A sociedade em geral deverá acreditar em novas perspectivas em relação às PNEE, deixando de olhar pelo ângulo da incapacidade ou limitação, passando a olhar sob o aspecto das possibilidades e

competências e proporcionando alternativas para o desempenho de diferentes habilidades sociais. (SALVI, 2003, p.7).

Os deficientes também desejam e sentem a necessidade de vivenciar experiências como qualquer outra pessoa sendo elas: autonomia e independência, morar sozinho, constituir uma família, trabalhar, etc. É a partir dessa ideia de igualdade de direitos nas relações que se constitui o filme em análise.

Autonomia e independência

Cena 03: Aos poucos Danny compartilha com Carla experiências de sua vida, como morar sozinho em seu próprio apartamento, trabalhar, ir à escola de ônibus, bicicleta, participar de grupos culturais, como a orquestra sinfônica, frequentar restaurantes e lanchonetes, participar dos eventos sociais e das festas comemorativas da escola, enfim organizar uma rotina diária com afazeres e atividades como qualquer outro indivíduo. E Danny sempre questiona Carla sobre sua dependência para com a família. Assim, Carla começa a refletir e a planejar sua própria rotina, pedindo aos pais para morar sozinha em um apartamento. Elizabeth é contra a sua decisão, Radley e as irmãs de Carla a apoiam e ela consegue começar uma nova vida.

A sexualidade e o casamento entre os deficientes intelectuais

Cena 04: Carla e Danny começam a namorar e Danny leva Carla a lugares que nunca havia frequentado, como o baile da escola, a uma apresentação da orquestra, passear na rua, restaurantes e lanchonetes. E a partir dessas vivências Carla e Danny começam a compartilhar juntos algumas situações do dia a dia e intensificar uma relação amorosa. Nesse momento o filme mostra cenas do casal, discutindo e pesquisando sobre as questões relacionadas à educação sexual, como prevenção e constituição familiar. As cenas exibem os dois refletindo sobre sexualidade e a decisão de iniciarem a vida sexual.

O tema da sexualidade na vida dos deficientes intelectuais ainda gera polêmica e controvérsias nos familiares, pois engloba desde a proteção da família para casos de abuso ou a falta de informação dos familiares que acreditam que eles não possuem desejo sexual e que não compreende esse desejo.

os adolescentes com deficiência mental assistem no cotidiano a situações que apresentam a manifestação da sexualidade de forma explícita, propiciando a sua identificação com os adolescentes sem deficiência. Suas expectativas recebem influência destas experiências, só que a oportunidade de desempenhá-la não é considerada pela sociedade, pois muitos pais têm a preocupação de que seus filhos não sejam capazes de controlar seu comportamento, e que então possam ser explorados sexualmente. (BASTOS E DESLANDES, 2005, p.394 -395).

No filme é retratada a união entre dois deficientes intelectuais e a independência de ambos para realizarem seus sonhos e seus objetivos. Por isso a sexualidade é uma etapa do desenvolvimento do ser humano que também perpassa por representações de maturação e pertencimento da personalidade e crescimento do indivíduo.

como se depreende, as pessoas com deficiência mental não são respeitadas nos seus direitos fundamentais, encontrando-se aí, os direitos sexuais. A adolescência é uma época privilegiada para se iniciar o movimento de garantia desses direitos. Nesta etapa do desenvolvimento é importante a inserção em atividades que promovam maiores habilidades e competências, que resultarão na formação de indivíduos mais autônomos, com maior responsabilidade e possibilidades de escolhas, contribuindo para que o exercício da sexualidade se dê de forma mais satisfatória e protegida (BASTOS E DESLANDES, 2005, p.393 -394).

O casamento de Carla e Dany é aprovado pelo pai e as irmãs, eles conseguem realizar o sonho de viver uma vida normal como qualquer outra pessoa. Superando os desafios para viver com independência e autonomia.

Considerações finais

Por meio do filme *Simple como amar*, discutimos algumas situações comuns do dia a dia, na vida de dois jovens deficientes intelectuais. Desta forma, os assuntos que envolvem deficientes intelectuais, passa pela discussão sobre o que pode ou não pode fazer um deficiente, pois entendemos que existem leis e direitos constitucionais desde a educação, trabalho, saúde entre outros. E essa dependência muitas vezes não está relacionada com a deficiência e sim por outros fatores como a falta de informações, escolas especiais que não promovem práticas de ensino inclusivas, preconceitos dos familiares e da sociedade que consideram o deficiente intelectual como um doente ou como alguém incapaz de realizar atividades da vida diária.

Segundo Gurski, Vasquez, Moschen (2013, p.235), “A sétima arte, como ficou conhecido o cinema, além de entretenimento e cultura, tem-se estabelecido como um modo de pensar a vida e de apresentar problematizações referentes e pertinentes ao laço social”. A presente comunicação parte do princípio de que pensar o cinema nas práticas da EE é um importante estimulador de aprendizado e de trocas entre deficientes intelectuais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS O, DESLANDES S. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. 2005; vol.10, n.2, p.389-397. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a17v10n2>. Acesso em: 10 jul. 2015.

COLISSI, A; WENDLING, M. **Pais de filhos com deficiência mental: sentimentos, vivências e desafios perante a sociedade**. 25 f. (Tese). Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://psicologia.faccat.br/moodle/pluginfile.php/197/course/section/98/aricelli.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

FERNANDES, E.AGUIAR, O. **Deficiente mental leve: aspectos educacionais e sociofamiliares**. Revista científica de Psicologia, Garça: São Paulo, vol.1, n.14, p.1-6, 2010.

GOMES, W.S. Princípios de poética (com ênfase na poética do cinema) in: PEREIRA, M.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). **Comunicação, representação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2004.

GURSKI, R; VASQUEZ, C; MOSCHEN, S. Psicanálise, educação e cinema: diálogos possíveis. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 2, ago. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2015.

MARCHESI, A, MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** (pp. 07-23). Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

MARSHALL, G. **Simples Como Amar** (*The Other Sister*). Drama. Estados Unidos da América: Touchstone Pictures (Buena Vista Pictures), 1999, 129 min.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. Cortez, 2001

MOREIRA, F. Gramáticas discursivas da Educação Especial. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.25, n. 1, pp.46-57, mar. 1995.

PESSOTI, I. **A deficiência mental: da superstição à ciência**, São Paulo: Queroz Editor, EDUSP. 1984.

SALVI, I. "A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional." **Instituto catarinense de Pós-Graduação** (2003). Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

SMITH, D. **Introdução à Educação Especial ensinar em tempos de inclusão**. Artmed. Porto Alegre, 2008.

TEIXEIRA, I; LOPES, J. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Avaliação do perfil psicomotor de uma criança com síndrome de down

Kayala Oliveira SOUZA¹
Adriana Garcia GONÇALVES²

A síndrome de Down é uma alteração genética caracterizada por um cromossomo a mais, no par 21 (FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN, 2015). Esta síndrome apresenta algumas características específicas, podendo destacar: cabeça achatada na região posterior, fissuras palpebrais, pescoço com gordura concentrada na nuca, nariz pequeno e achatado, olhos amendoados, orelhas pequenas, a língua é protusa e hipotônica, clinodactilia do 5º dedo das mãos, espaço grande entre o primeiro e segundo dedo do pé, em geral apresentam hipotonia. Em associação à síndrome, a deficiência intelectual está presente (SILVIA; DESSEN, 2002).

A estimulação tem grande importância na vida da criança com síndrome de Down, quando ela ainda e bebê. A estimulação precoce irá proporcionar à criança um aumento na interação do organismo com o ambiente, obtendo respostas motoras o mais próximo do padrão de normalidade e ocasionando a prevenção a aprendizagem de padrões atípicos de postura e movimento (MATTOS; BELLANI, 2010).

Dessa forma, é possível verificar a importância de estimular a criança principalmente com relação a psicomotricidade, esta estuda o corpo em movimento e as articulações entre o mundo interno (intelecto) e externo (motor) do ser humano. Agrupa três grandes áreas do conhecimento: o movimento, o intelecto e o afeto (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2014). Para isso, é necessário identificar o perfil psicomotor da criança para programar uma intervenção mais coerente. Dessa forma, este estudo objetiva avaliar o perfil psicomotor de uma criança com síndrome de Down.

Método

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), conforme o parecer número 875.405. Antes de iniciar o processo de coleta dos dados, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento para a criança.

Participante

¹Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar- 13565-905 – São Carlos - São Paulo - Brasil - kayala.uesc@hotmail.com

²Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - 13565-905 – São Carlos - São Paulo - Brasil - adrigarcia33@yahoo.com.br

O participante da pesquisa foi uma criança do sexo masculino, possui 8 anos de idade, com síndrome de Down, que frequenta um Grupo de Informações em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Também realiza outras atividades, como um grupo de leitura extra-escola, natação e equoterapia. Outra característica importante do participante a ser destacada é um problema na visão denominado astigmatismo, ele sente dificuldades em visualizar objetos distantes, e dependendo do objeto ele não consegue manipular mesmo que muito próximo a sua visão.

Local

O respectivo estudo foi realizado no Laboratório de Estudos sobre Deficiência e Educação, da Universidade Federal de São Carlos. A coleta de dados foi realizada em dois encontros no mês de abril de 2015.

Instrumento e procedimento para coleta de dados

Para obtenção de dados foi utilizado como instrumento de coleta, a Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca - BPM (2012). A BPM permite a descrição do perfil psicomotor da criança, podendo ser aplicada em crianças na faixa etária de 4 a 12 anos de idade. Os fatores psicomotores avaliados são: Tonicidade, Equilíbrio, Lateralidade, Noção do Corpo, Estruturação Espaço-temporal, Praxia Global, Praxia Fina.

Estes fatores são divididos em 26 subfatores. A tonicidade é dividido em extensibilidade, passividade, paratonia, diadococinesias, sincinesias. O equilíbrio em imobilidade, equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico. A lateralização não é dividida, mas para avaliação utiliza-se de quatro subtarefas: de lateralização ocular, auditiva, manual e pedal. A noção do corpo em sentido cinestésico, reconhecimento direita-esquerda, auto-imagem, imitação de gestos, desenho do corpo. A estruturação espaço-temporal em organização, estruturação dinâmica, representação topográfica, estruturação rítmica. A praxia global em coordenação oculomanual, coordenação oculopedal, dismetria, dissociação dos membros superiores, dos membros inferiores e agilidade. E praxia fina em coordenação dinâmica manual, tamborilar, velocidade-precisão. Além desses fatores e subfatores, é avaliado controle respiratório, fadigabilidade, desvios posturais e aspecto somático.

A escala de pontuação da BPM é estabelecida de 1 a 4 pontos sendo: 1- perfil apráxico (realização incompleta e descoordenada); 2- perfil dispráxico (dificuldades de controle); 3- perfil eupráxico (atividades controladas e adequada); 4- perfil hiperpráxico (atividades harmoniosas e bem controlada). A cotação máxima de pontos é 28 e a mínima é de 7 pontos. Após a realização de todas as tarefas, as pontuações são somadas, é feito a cotação dos pontos, já inclusa na bateria verificando o perfil da cada criança.

O valor obtido na BPM permitirá identificar o perfil psicomotor do participante, os perfis são: Superior, bom, normal, dispráxico e deficitário.

A princípio foi feito um contato com a coordenação do grupo de informações para saber da possibilidade de realizar o estudo com a criança. Havendo a aprovação, o contato foi feito com a mãe do participante e entregue os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a mãe e Assentimento para a criança. Após o

aceite, foi iniciada a coleta com a aplicação da bateria Psicomotora (BPM). Todas as atividades foram realizadas em dois encontros.

Análise de dados

Os dados obtidos por meio da BPM foram analisados separadamente cada fator psicomotor. As pontuações foram calculadas, e conforme orientado por Fonseca (2012) a cotação foi feita da seguinte forma:

Quadro 1. Cotação dos pontos da Bateria Psicomotora

Cotação dos Pontos	
Tonicidade	Total de pontos = _____ 9
Equilíbrio	Total de pontos = _____ 14
Lateralização	Total de pontos = _____ 1
Noção do Corpo	Total de pontos = _____ 5
Estruturação Espaço-temporal	Total de pontos = _____ 4
Praxia Global	Total de pontos = _____ 6
Praxia Fina	Total de pontos = _____ 3
Pontuação total	T+ E + L + NC + EET + PG + PF

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Na cotação todos os pontos obtidos nas atividades de cada fator da bateria foram somados. O perfil psicomotor é possível identificar através de uma escala de numeração, esta escala pode ser entendida através da tabela 2 a baixo:

Tabela 1. Escala de numeração

Pontos da BPM	Tipo de perfil psicomotor	Dificuldades de aprendizagem
27-28	Superior	_____
22-26	Bom	_____
14-21	Normal	_____
9-13	Dispráxico	Ligeiras (específicas)
7-8	Deficitário	Significativas (moderadas ou severas)

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Foi utilizado o programa Excel 2013 para gerar o gráfico.

Resultados e discussões

Dados preliminares da bateria psicomotora

Antes de iniciar as tarefas dos fatores psicomotores, são solicitadas outras características da criança, o aspecto somático e desvios posturais, e uma tarefa de controle respiratório.

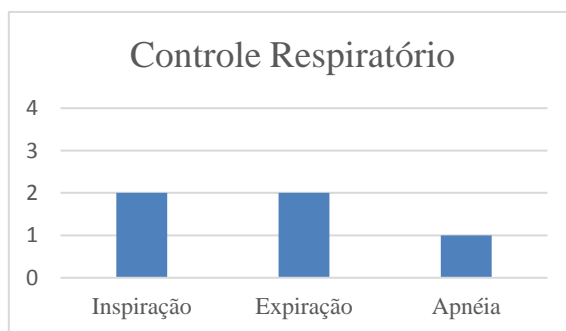
O aspecto somático é a classificação do indivíduo em três componentes: ectomorfismo, que representa a magreza do corpo, com membros compridos, o mesomorfismo representa a estrutura muscular e atlética e o endomorfismo que é caracterizado pelo aspecto do corpo arredondado e amolecido (FONSECA, 2012).

Os desvios posturais também devem ser identificados, no intuito de até mesmo esclarecer algum resultado que possa aparecer na Bateria. Estes desvios podem ser, cifoses, escolioses, lordoses, etc., assim como deve ser identificado também algum sinal de pés planos, raquitismo, joelho recurvado, etc. Outro aspecto é o controle respiratório, em que se observa a coordenação torácico-abdominal, ritmo respiratório, amplitude torácica, sinais de fadiga, ou alguma manifestação asmática, etc. No exercício proposto para a observação do controle respiratório é a princípio o de inspiração e expiração, a criança deve realizar quatro inspirações ou expirações simples e rápida, uma pelo nariz e outra pela boca. Outro exercício é o de apnéia, a criança deve se manter em bloqueio torácico (sem respirar), o máximo de tempo que conseguir (FONSECA, 2012).

Resultados dos dados preliminares da bateria psicomotora

O participante apresenta como aspecto somático o mesomorfismo, este é caracterizado pela estrutura muscular e atlética. Além disso, apresenta instabilidade na coluna cervical – atlanto-axial. Segundo Moreira, El-Hani e Gusmão (2000) 1 a 10% das crianças com síndrome de Down, apresentam alterações na coluna cervical. O controle respiratório pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1. Controle Respiratório



Fonte: Elaboração própria, 2015.

O gráfico 1 mostra os valores (1 a 4) obtidos nos exercícios de inspiração, expiração e apnéia. O participante 1 adquiriu baixas pontuações na expiração e inspiração, mais ainda na apnéia, mostrando a dificuldade em se manter em bloqueio torácico. Isso se deve muito a dificuldade de concentração, em manter a atenção em apenas um aspecto. Segundo

Voiodic e Storer (2002), crianças com síndrome de Down possuem dificuldade em manter a atenção.

Resultados da bateria psicomotora

Os resultados da Bateria serão mostrados a princípio de forma geral, ou seja, todos os fatores e em seguida os subfatores.

A Tabela 2 mostra os resultados gerais da bateria psicomotora.

Tabela 2. Resultados gerais da bateria psicomotora

Participante	Pontuação
	14

Fonte: Elaboração própria, 2015.

De acordo com a tabela 2, o participante obteve 14 pontos na Bateria, dessa forma foi classificado com o Perfil Normal. O perfil psicomotor normal é caracterizado pela ausência de dificuldades de aprendizagem, porém possuem fatores psicomotores variados, na maioria dos fatores a realização das tarefas é completa e controlada (FONSECA, 2012).

Tabela 3. Valores dos fatores psicomotores e porcentagem

Fatores	Valor absoluto	
Tonicidade	19	3%
Equilíbrio	28	0%
Lateralização	3	5%
Noção do Corpo	12	0%
Estruturação Espaço-Temporal	7	4%
Praxia Global	10	2%
Praxia Fina	4	3%
Total	83	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A Tabela 3 mostra os valores de cada fator psicomotor, como pode ser observado a práxia fina foi o fator psicomotor que obteve menor pontuação (33%), mostrando a dificuldade que a criança apresenta neste fator. Além da Praxia Global (42%) e Estruturação Espaço-Temporal (44%).

Como foi observado anteriormente, através dos valores da Bateria, o participante um caracterizou-se com o Perfil Psicomotor Normal, porém mesmo que Normal, durante a aplicação da Bateria, o participante realizou diversas atividades com certo descontrole.

A Tonicidade é composta por nove subfatores, são eles: Extensibilidade dos membros inferiores e superiores, passividade, paratonia dos membros inferiores e superiores, diadococinesias da mão direita e esquerda, sincinesias bucais e sincinesias contralaterais.

As tarefas para avaliar Tonicidade foram realizadas sem alterações pelo participante apresentando apenas tensão principalmente nos membros inferiores, nas tarefas em que a pesquisadora precisou manipulá-los, manipulação esta, feita manualmente, no intuito de analisar possíveis movimentos que a criança conseguia realizar, como pronação, supinação, relaxamento dos membros inferiores e superiores, etc. É possível destacar também a presença de sincinesias durante as realizações das tarefas, principalmente as sincinesias.

A Equilibração é composta por 14 subfatores, são eles: Imobilidade, Equilíbrio estático, o qual é distribuído nas tarefas de apoio retilíneo, ponta dos pés, e apoio num pé, e equilíbrio dinâmico, o qual é distribuído nas tarefas de Marcha controlada e evolução no bando. Nas atividades com os dois pés do chão a criança conseguiu realizar, porém ao tirar um pé a dificuldade aumentava, mostrando sua dificuldade em se equilibrar.

A Lateralização possuiu a melhor pontuação, levando em consideração que foi o único fator que não possui subfator. As tarefas deste fator pretendem verificar a preferência dos proprioceptores (mão e pé) e telorreceptores (audição e visão). Há grande importância em se trabalhar a lateralização em crianças com síndrome de Down, pois esta abarca a conscientização da experiência motora e sensorial, assim como orientação proprioceptiva (intracorporal) e exteroceptiva (extra corporal) (COTRIM, 2015), aspectos que as crianças com síndrome de Down geralmente apresenta dificuldades.

Os subfatores da Noção do Corpo são: Sentido Cinestésico, Reconhecimento direita e esquerda, Auto-imagem (face), Imitação de gestos e Desenho do corpo. Desses o Auto-estima foi o subfator de melhor pontuação. O participante sentia dificuldades em reconhecer direita e esquerda, apresentava dúvidas e algumas vezes a resposta dada era a última fala pela pesquisadora. Também na imitação de gestos, ele conseguiu manter atenção na demonstração da imagem, porém não conseguiu executá-las todas com sucesso.

São quatro os subfatores da Estruturação Espaço-Temporal, eles são: Organização Espacial, Estruturação Dinâmica, Representação Topográfica e Estruturação Rítmica. O participante sentiu dificuldades em realizar estas atividades por exigir atenção e habilidades matemáticas, aspectos um tanto complexos e que exigem relação de conhecimentos, como a memorização sequencial. De acordo com Voivodic (2013), as crianças com síndrome de Down apresentam dificuldade em memorização, havendo a necessidade de repetição de informações, de formas diferentes, utilizando diversificadas metodologias e recursos. Estruturação Rítmica foi o último subfator da Estruturação Espaço-Temporal, a qual obteve pontuação mínima (1), este subfator exigiu capacidade de memorização e ritmo, estruturas bastante complexas, pois exige memorização, sequencialização e atenção.

A Praxia Global possui quatro subfatores, coordenação oculomanual, coordenação oculopedal, dissociação de membro superior, inferior e agilidade e dismetria. Os subfatores de coordenação oculopedal e oculomanual obtiveram pontuação mínima (1), fator este que pode ser justificado pela necessidade de correção visual do participante, denominada astigmatismo, fazendo com que a criança não consiga visualizar objetos distantes, além da falta de atenção, pois o participante não prestava atenção na direção da bola, mostrando a

dificuldade na capacidade perceptivo-visual. Outro subfator que o participante teve dificuldade foi o de dissociação, em especial dissociação de membros inferiores. Nas tarefas que abordavam os dois membros juntos inferiores, a dificuldade se elevava.

A Praxia Fina possui três subfatores, Coordenação Dinâmica Manual, Velocidade-precisão e Tamborilar. As tarefas de coordenação dinâmica manual exigem destreza e coordenação fina, esta tarefa foi realizada com cliques, objeto pequeno e fino. O participante não conseguiu manipular com destreza os objetos, pois fica mais difícil devido ao astigmatismo. Segundo Moreira; El-Hani; Gusmão (2000) 15 a 50% das crianças diagnosticadas com síndrome de Down possui algum problema na visão.

Considerações finais

A psicomotricidade realmente influencia em diversas áreas de desenvolvimento do homem, através do atual estudo observa-se a importância desta ser estimulada desde os primeiros anos de vida, na fase de desenvolvimento da criança.

O estudo confirmou algumas dificuldades apresentadas pelas crianças com síndrome de Down. Dessa forma, observa-se a importância de intervenções que favoreçam o desenvolvimento psicomotor das crianças que tenham a síndrome de Down. Pois, mesmo o participante obtendo perfil psicomotor Normal, foram verificadas práticas de atividades sem controle, com determinada dificuldade.

Há a necessidade de intervenções, programas de estimulação para crianças com síndrome de Down, para que suas características específicas não venham influenciar em sua qualidade de vida ou que estas influências sejam minimizadas.

Referências

COTRIM, Diana Barbado. **A Psicomotricidade como Instrumento Pedagógico para crianças com síndrome de Down.** Disponível: <http://www3.unifai.edu.br/pesquisa/publica%20C3%A7%B5es/artigos-cient%20ADficos/alunos/pos-gradua%20A7%A3o/psicomotricidade-como-instrumento>. Acesso em: 09 agosto 2015.

FEDERAÇÃO DE SÍNDROME DE DOWN. Disponível em: http://www.fsdow.org.br/site/pasta_116_0_o-que-e-sindrome-de-down-.html/. Acesso em: 07 maio 2014.

FONSECA, Vitor da. **Manual de Observação Psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2 ed. Rio de Janeiro: WakEditora, 2012, 328 p.

MATTOS, Bruna Marturelli; BELLANI, Claudia Diehl Forti. **A Importância da Estimulação Precoce em Bebês Portadores de Síndrome de Down:** Revisão de Literatura. Revista Brasileira de Terapias e Saúde, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 51-63, jul./dez. 2010.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo; EL-HANI, Charbel Niño; GUSMÃO, Fábio AF. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.** Revista Brasileira de Psiquiatria 2000;22(2):96-9.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família.** Interação em Psicologia, jul/dez. Brasília, 2002, 6(2), p. 167-176.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível: <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em 07 maio 2014.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com síndrome de Down.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de Souza. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares.** Psicologia: Teoria e Prática. 2002;4(2):31-40.

Deficiência e escolarização: uma análise da aplicabilidade das ações da educação especial previstas no plano municipal de educação do município de campos dos Goytacazes – RJ

Renata Maldonado da SILVA¹
Luana Leal RIBEIRO²

Em meio ao processo de redemocratização do país pós-ditadura militar, no qual a sociedade brasileira almejava a restauração das liberdades individuais e a criação de um projeto democrático, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, em que foram explicitados os direitos sociais, dando destaque à educação. A retomada da democratização, ainda, trouxe eleições diretas e a descentralização fiscal, impactando no processo de descentralização das políticas sociais, no qual a educação estaria incluída (SOUZA & FARIA, 2004). Instaurou, ainda, o regime de colaboração entre União, estados e municípios e, a partir disso, ao lado dos sistemas federal e estadual, os municípios poderiam organizar seus sistemas de ensino. Isso implicou em relativa autonomia nas políticas educacionais, sobretudo nos ensinos fundamental e infantil, já que anteriormente, “a esfera municipal detinha, apenas, sistema administrativo” (SOUZA & FARIA, 2004, p. 930).

No contexto de descentralização e de municipalização da educação, e, sobretudo após a promulgação da LDBEN 9394/96, emerge a discussão de elaboração de um plano de educação³, no qual os municípios deverão contribuir no seu processo de elaboração e, simultaneamente, criar seus planos municipais, pois estes são de fundamental importância nos processos de gestão e implementação dos sistemas municipais de ensino (SOUZA & FARIA, 2004). Em cumprimento dessa orientação, o município de Campos dos Goytacazes, localizado no estado do Rio de Janeiro, promulga em 2009 o seu Plano Municipal de Educação, estabelecendo metas e objetivos que deveriam ser executados até 2019. Em pesquisa realizada no ano de 2013⁴ na Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais – APOE, instituição de caráter filantrópico que possui parte de seus programas financiados pelo Conselho Municipal de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMPDCA) e presta serviços assistenciais aos jovens e adultos com deficiência, especificamente em seu programa “Qualificando-se para Vencer Desafios”, foi

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. CEP: 28013-600. Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. Email: r.maldonado@globo.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. CEP: 28013-600. Campos dos Goytacazes/RJ - Brasil. Email: luanaleal@hotmail.com

Eixo Temático 05: Educação Especial.

³ A ideia de um plano nacional de educação é do movimento escolanovista, da década de 1930. Entretanto, um primeiro PNE foi elaborado após a LDB 4024/61. Atualmente, o PNE em vigor foi promulgado através da lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

⁴ O presente trabalho faz parte de uma pesquisa iniciada na graduação em 2013, sendo essa temática também contemplada como objeto de estudo a ser investigado durante o período de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, onde buscar-se-á em pesquisa aprofundada e atualizada dos novos Planos Nacional e Municipal de Educação, a delimitação do panorama atual da Educação Especial no município de Campos dos Goytacazes/RJ.

possível perceber que, dos 50 jovens participantes, aproximadamente, 50% tinha saído da escola durante o ensino fundamental e, 86% dos que frequentavam na época, apresentavam distorção idade série. O objetivo do programa era oferecer treinamento e promover o acompanhamento da inserção e permanência dos indivíduos com deficiência no mercado de trabalho formal. Para melhor averiguação e tentativa de modificação desse panorama, foi desenvolvido um projeto de intervenção, implementado em um período de um ano, onde foram realizadas reuniões com os jovens, familiares e profissionais atuantes na esfera municipal de educação.

Durante a pesquisa, foi possível perceber divergências entre o discurso dos profissionais referente à oferta de atendimento educacional especializado no município e as experiências, majoritariamente frustradas, de inclusão educacional vivenciadas pelos jovens e seus familiares. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de analisar se as metas previstas para educação especial no Plano Municipal de Educação tinham sido cumpridas até o ano de 2013, de acordo com as estratégias e prazos estabelecidos no PME de Campos dos Goytacazes.

Marcos históricos para educação especial no Brasil na década de 1990

No Brasil, o aprimoramento da discussão sobre a escolarização de pessoas com deficiência, ocorreu entre os séculos XIX e XX, com o discurso de que deveriam ter uma vida normal, dentro das possibilidades. Uma das formas efetivar essa normalidade seria através da integração escolar, que incentivava a inserção dos considerados deficientes em escolas que possuíam classe especial, ainda permanecendo excluídas do sistema regular de ensino.

Influenciados pela promulgação da ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), surgem no Brasil movimentos sociais liderados por entidades de pessoas com deficiências, na qual propunham uma mudança do modelo médico hegemônico da deficiência para um modelo social. De acordo com essas organizações, a própria sociedade criava obstáculos para o desenvolvimento e inserção social e escolar dos deficientes, mediante ambientes restritivos, políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas. Nesse cenário, a discussão sobre a obsolescência da integração ganha força e posteriormente, alguns marcos mundiais aconteceram em prol da efetivação de modelos educacionais mais inclusivos.

Um dos principais marcos no âmbito da educação especial ocorreu em 1994, através da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, promovido pelo Governo da Espanha e pela UNESCO, onde, nesta ocasião, foi produzida a Declaração de Salamanca. Esta foi considerada como uma das mais importantes propostas da aplicação prática no campo das políticas educacionais de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Partia-se do princípio de que, construindo uma sociedade democrática, no qual todos conquistariam sua cidadania, a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e o reconhecimento político das diferenças.

Especificamente no Brasil, a oferta de escolarização para pessoas com deficiência ganha destaque na CF de 1988, onde institui, em seu artigo 208, inciso III que é dever do Estado a garantia de “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.). Contudo,

ainda não havia a noção de obrigatoriedade, fazendo com o que as pessoas com deficiência continuassem sendo matriculadas nas escolas ou salas especiais e, prevalecendo a oferta do atendimento de cunho clínico terapêutico, onde ficaria mantida a concepção de integração educacional.

O conceito de incluir, preferencialmente, os indivíduos com necessidades educacionais especiais ainda prevalece na LDBEN (9.394/96), que aponta, em seu artigo 58, 2º parágrafo, que a oferta de atendimento educacional, também poderia ser realizada em classes, escolas ou serviços especializados no caso da integração do aluno na classe regular não ser possível. Apesar de não apresentar dispositivos que assegurassem a inserção e a permanência desses alunos na classe regular, a LDBEN traz significativas mudanças na organização curricular, no acesso e avaliação, sendo um avanço na forma de escolarização das pessoas com deficiência.

O *Plano Nacional de Educação*, promulgado em 2001, traz a integração das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, como sendo a principal diretriz da educação especial, respaldando o direito à educação de todas as pessoas e, sempre que possível juntamente com as demais pessoas nas escolas regulares (BRASIL, 2001). Contudo, permaneceu a perspectiva tradicional em relação à integração dos indivíduos deficientes no âmbito escolar, não havendo consonância com os preceitos estabelecidos e descritos da Declaração de Salamanca, que eram pautados em uma oferta de educação pelo viés inclusivo.

Outro marco para a legislação brasileira, no que diz respeito à escolarização dos deficientes foi a criação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que estabeleceu como diretriz para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular. Isso seria efetivado, principalmente, através do Atendimento Educacional Especializado, que deveria ser oferecido juntamente com o ensino regular para as pessoas com deficiência. O AEE⁵ já tinha sido citado na Constituição Federal de 1988, porém, em uma perspectiva de integração, já que não havia a obrigatoriedade de que esses sistemas deveriam ser complementares, e que o A.E.E. fosse ser oferecido juntamente com o ensino regular para as pessoas com deficiência.

O surgimento dos planos de educação no Brasil

A concepção da criação de um plano nacional de educação aparece pela primeira vez no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Entretanto, a materialização de um plano nacional de educação só ganharia destaque na LDB 4024/61, assumindo significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros e determinando a criação de metas pelo Conselho Federal de Educação para a concepção do Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 1999).

Entretanto, com o fim da ditadura militar no Brasil e a retomada do processo de democratização, a questão educacional foi incluída no âmbito dos direitos sociais, através da CF 88. Inovou ao instituir a descentralização para a reorganização da forma de gestão

⁵ O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

das políticas sociais, buscando democratiza-las e ampliar os espaços de participação da sociedade civil na elaboração e controle das políticas sociais. A CF 88, reconheceu, ainda, os estados e municípios também como entidades federativas autônomas, assumindo funções de gestão de políticas públicas (SAVIANI, 1999).

Com a promulgação da LDBEN (9.394/96), ressurgem as discussões em torno de um plano nacional de educação. Entretanto, somente em 2001, o *Plano Nacional de Educação* foi instituído pela Lei Federal n. 10.172/01, estabelecendo explicitamente que estados e municípios teriam que elaborar Planos Estaduais e Municipais da Educação, em cumprimento dos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, devendo ser estabelecidas as suas metas e diretrizes para que fossem cumpridas em um prazo de dez anos, tendo início em 2001 e vigorando até 2010 (PLETSCH, 2010).

Nesse contexto, o surgimento de um plano nacional de educação iria atingir os municípios ao contar com a participação destes na elaboração do primeiro PNE (2001-2011) e, mais recentemente, no PNE vigente⁶ (2014-2024), sendo também importante ressaltar que, mesmo dentro dos princípios do formalismo democrático, houve incentivo à participação das instâncias locais, estimulando que os municípios elaborassem seus próprios planos de educação, no qual “os PMEs viriam a fazer parte de um conjunto de estratégias político-educacionais dos municípios, de modo que essas instâncias logram gerir a educação com transparência e de forma coesa com os anseios locais” (SOUZA; DUARTE, 2013, p.184).

A política de educação especial no município de Campos dos Goytacazes

Campos dos Goytacazes é um município que de acordo com o Censo 2010, possuía 473.731 habitantes, se constituindo como o polo socioeconômico e demográfico mais importante da mesorregião do Norte Fluminense e um dos principais centros urbanos do Estado. O município está localizado no estado do Rio de Janeiro, sendo o maior em extensão. De acordo com censo do IBGE (2010), existiam 150.006 mil pessoas com deficiência no município. Considerando que a população campista era na época do censo de 463.731 mil habitantes, 32% possuía algum tipo de deficiência. Esses dados demonstram a necessidade e urgência em tratar de assuntos relativos aos direitos dessas pessoas, que por décadas estiveram reclusas ao ambiente doméstico e/ou institucional.

Visando o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001), os representantes da educação do município de Campos dos Goytacazes desenvolveram o Plano Municipal de Educação no ano de 2009, com vigência até o ano de 2019. Este tinha o objetivo de responder às necessidades e aspirações do educando, familiares e sociedade como um todo, através da criação de metas e estratégias para garantir uma educação de qualidade no âmbito municipal contemplando uma proposta abrangente a todos os segmentos e modalidades da educação (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2009).

No que tange à educação especial, o PME aponta, em seu item 3.1.5, que essa modalidade de ensino seria ofertada aos alunos que possuem deficiência física, sensorial, mental ou múltipla e altas habilidade/superdotação, cabendo às instituições escolares promoverem a integração dessas pessoas preferencialmente no sistema de ensino regular.

⁶ Atualmente, através da lei nº 13.005, de 26/5/2014, foi implementado o PNE 2014-2024.

Percebeu-se que a palavra “preferencialmente” também foi incorporada à esta normativa, sem o estabelecimento da obrigatoriedade do acesso e permanência dos educandos com deficiência no âmbito regular de ensino, prevalecendo a concepção de integração escolar.

Em análise prévia do PME, foi identificado que todas as metas e estratégias previstas para a educação especial no município, possuíam como prazo máximo para a implementação, três anos. Partindo do pressuposto de que o PME foi elaborado no ano de 2009, todas as metas já deveriam ter sido efetivadas. Através de experiência pessoal vivenciada no ano de 2013, no período de estágio curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, foi possível o contato direto com profissionais atuantes na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SMECE do município de Campos dos Goytacazes/RJ. Também foi estabelecido contato com os pais de jovens com deficiência que possuíam baixa ou nenhuma escolaridade e frequentavam o “Programa Qualificando-se para Vencer Desafios” da Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais – APOE, onde o principal objetivo do programa era a qualificação para o mercado de trabalho.

Diante desse fato, foi elaborado um projeto de intervenção com o principal objetivo de incentivar a escolarização, sendo destinado aos jovens que participavam do Programa na APOE e também aos seus pais/responsáveis, já que eles se responsabilizavam pelos jovens, pois estes possuíam deficiência e, na sua maioria, não eram detentores de autonomia, no que tange a questão da escolarização. O público-alvo do programa Programa Qualificando-se para Vencer Desafios eram jovens com deficiência auditiva e/ou intelectual, e, caso fosse necessário, deveriam também frequentar o Atendimento Educacional Especializado – A.E.E. Para ter acesso a esse atendimento, foram realizadas visitas à SMECE a fim de buscar informações sobre a oferta da educação especial no município.

Em 2013, o município dispunha de 46 salas de recursos nas escolas da rede municipal de ensino com o quantitativo de 466 estudantes matriculados nos 1º e 2º segmentos. Esses dados foram disponibilizados pelo Departamento Multiprofissional, que faz parte da SMECE de Campos dos Goytacazes e é o órgão responsável pela elaboração de estratégias e parcerias entre equipes multiprofissionais, visando à garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e especial.

Uma das metas previstas no PME/Campos, que tinha como prazo para cumprimento 3 anos, propunha a parceria da SMECE com a Secretaria Municipal de Saúde a fim de prestar serviços de avaliação e atendimento a alunos com necessidades educativas especiais do município, dando suporte às escolas e orientação às famílias. Durante a pesquisa realizada, um dos pontos que potencializa o não cumprimento dos prazos, de acordo com as profissionais do Departamento Multiprofissional, é que para o aluno ter acesso à Educação Especial, deveria possuir um laudo médico para efetivar a matrícula no A.E.E.

Porém, as mesmas profissionais acima citadas ressaltaram que a matrícula nessa modalidade muitas vezes não era efetivada, pelo fato dos alunos não possuírem o laudo, pois, de acordo com elas, a maioria das famílias não aceitava o fato do filho possuir deficiência, não buscando orientação e acompanhamento dos serviços de saúde e conseqüentemente, não conseguiam o laudo. Em contraponto, os familiares participantes da pesquisa, informaram que encontravam muitas dificuldades de acesso aos médicos especializados pela escassez desses profissionais na rede pública de saúde e pela dificuldade de fechar o diagnóstico correto para que fosse possível a confecção do laudo. Portanto, pressupõe-se que até o ano de 2013, não havia uma relação intersetorial entre a

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes - SMECE e a Secretaria Municipal de Saúde.

Uma estratégia também prevista no PME que contemplava a meta que visava assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola, era a garantia de locomoção de forma segura e gratuita dos alunos da rede pública da zona rural. Questionados sobre a efetivação dessa oferta de transporte e se ela atendia também alunos com deficiência das áreas rurais, os profissionais da SMECE informaram que quando o aluno tinha dificuldades de locomoção da sua residência na zona rural para a escola na zona urbana, os familiares podiam levar essa demanda à unidade escolar e pedir para que fosse feita uma solicitação de transporte para a unidade. Um laudo médico devia estar anexado junto à solicitação, não havendo prioridade de patologia, sendo também necessário anexar comprovante de residência, e assim, todas as demandas solicitadas, quando comprovadas as dificuldades, deviam ser atendidas. Essa solicitação, em um primeiro momento, iria para o Departamento Multiprofissional, pois a equipe teria que analisar a necessidade, verificando também as condições do transporte que poderia atender a solicitação e se este estaria adaptado para determinadas limitações pela existência da deficiência. Após essa análise, a solicitação seria encaminhada para o setor municipal responsável pela disponibilização do transporte. Após compartilhar as informações acima descritas com os familiares dos jovens com deficiência, ressaltaram novamente a dificuldade da obtenção do laudo médico e que já tiveram pedido negado de transporte da área rural para escola na zona urbana, sem devidas explicações, o que ocasionou em abandono escolar por parte do aluno.

Outra questão ainda abordada com profissionais da SMECE, também prevista no PME, trata-se de investimentos em programas de formação continuada para os profissionais da educação e especificamente, a disponibilidade de capacitação para profissionais que atuavam diretamente com alunos que possuíam deficiência. Segundo informações coletadas na SMECE com as profissionais do Departamento Multiprofissional, o professor teria que se habilitar para atuar na área da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, através de cursos de formação continuada, oferecidos pelo Departamento Multiprofissional, sendo orientado em relação ao trabalho que deveria ser realizado nesse espaço, devendo conhecer as patologias dos alunos que frequentam a sala. O trabalho precisava ser mais individualizado de modo a garantir o atendimento das necessidades individuais de cada aluno.

O Departamento Multiprofissional, também dispunha de uma equipe de professores itinerantes, que passavam por capacitação e atuavam na orientação dos professores em relação às deficiências. Através de visitas às escolas, os docentes buscavam conhecer as necessidades dos alunos e a efetividade do trabalho realizado tanto na sala de recursos, quanto na sala regular, registrando essas questões, através de relatórios, orientando os professores das duas modalidades, em relação ao atendimento do aluno de acordo com as patologias para uma melhor adaptação. A partir desses relatórios, seria possível que o professor preparasse avaliações para os alunos de acordo com suas necessidades.

Sobre esta mesma questão, os familiares também discordaram narrando a dificuldade de aprendizagem como principal agravante para que os filhos se mantivessem na escola. Relataram situações de descasos de profissionais do âmbito educacional com seus entes com deficiência, sendo inclusive desestimulados por esses profissionais, sob argumentação de que eles não tinham mais nada para aprender na escola, ocasionando em abandono escolar. Nesses casos, para que seus entes não permanecessem reclusos em

ambiente domiciliar, as instituições filantrópicas voltadas para pessoas com deficiência, eram procuradas, por serem mais “acolhedoras”.

Diante do fato dos professores possuírem papel primordial na efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas, seria necessária a atualização e a reestruturação das condições da maioria das escolas brasileiras. Seria imprescindível uma reorganização escolar que vai muito além do “simples” aceitar uma criança com deficiência em suas salas de aula ou de adaptar a estrutura física e curricular para essas crianças, sem que haja uma real transformação dos processos pedagógicos, devendo haver também uma mudança na formação profissional do professor que ainda é deficitária em relação à questão da inclusão. Esta, portanto, seria uma das principais barreiras da efetivação da inclusão além da inserção dos alunos com deficiências no sistema regular de ensino (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Considerações finais

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação de 2005, ressalta que a aprendizagem do aluno não deve ser meta somente do professor, mas também de todos os profissionais inseridos na área da educação, sendo, necessária a articulação de uma equipe interdisciplinar. Essa equipe deve atuar, desde o princípio, acompanhando o trabalho do professor com toda a turma. Porém, essa ação ainda não é amplamente difundida nas escolas, sendo o apoio pedagógico utilizado como último recurso para assistir apenas aos alunos que apresentam dificuldades extremas em relação à aprendizagem, sendo esse processo, potencializador da exclusão e individualização dos problemas de aprendizagem dos alunos (PAULON, 2005). A família também se configura como ator primordial para a efetividade da inclusão escolar, mas como foi possível perceber, essa relação nem sempre é harmoniosa entre familiares e profissionais da educação.

Uma das causas pode ser a falta do diálogo entre a família e escola, pois, durante a explanação da experiência empírica realizada, temos por um lado, a família culpabilizando os profissionais da educação, especificamente na figura dos professores, pelo fato deles não saberem lidar com um aluno com deficiência na classe regular, e por outro lado, temos profissionais e dirigentes da área de educação que ressaltaram desleixo em relação aos cuidados médicos de seus membros que possuem deficiência, o que impede que o aluno se matricule no AEE. Também foi possível verificar a ausência do Estado na esfera municipal no campo da educação especial, onde as ações previstas no PME, não vem sendo cumpridas efetivamente de acordo com as necessidades dos educandos e de seus familiares, não sendo possível afirmar que no município, há efetiva inclusão dos alunos com deficiência no âmbito educacional.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF, 1996.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 – de 09 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados, Brasília – DF, 2001.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 – de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados, Brasília – DF, 2014.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. CÂMARA MUNICIPAL. Plano Municipal de Educação 2009-2019. Campos, 2009.

IBGE, Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330100&idtema=92&search=rio-de-janeiro|campos-dos-goytacazes|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: 02/07/15

PAULON, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia Maria R.. Educação inclusiva : o professor mediando para a vida.Salvador : EDUFBA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

SOUZA, Donaldo B. de; FARIA, Lia Ciomar M.de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB 9394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 13, p. 20-41, 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0> Acesso em 23/07/2015

Análise da atual formação de professores para o atendimento aos alunos e alunas na perspectiva de escola inclusiva

Maria Odete de MATTOS¹
Jose Luis BIZELLI²
Eladio Sebastián HEREDERO³

Embora desde a Declaração de Salamanca no ano de 1994 se proclamasse a necessidade de que as escolas tenham uma educação para todos e todas as pessoas e que esta seja realmente inclusiva e de equidade. Hoje em dia, ainda temos a necessidade de estudar como é a formação dos professores.

Temos visto como nossa sociedade reclama constantemente da falta de formação dos seus profissionais, de mesma forma que existe um grande descontentamento com a formação inicial dos docentes.

Ao longo dos anos, desde a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tem havido múltiplas mudanças no sentido de melhorar esta formação inicial dos professores e professoras para um atendimento a todas as crianças dentro da perspectiva de escola inclusiva considerando a necessidade de atenção aos alunos e alunas com deficiência que apresentam necessidades educativas especiais na escola ordinária brasileira. Vamos ver como é a situação na atualidade.

Brasil, muito tem mudado em matéria de educação especial (MENDES ALMEIDA, 2010) entendida como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estes alunos. Na mesma situação está o caminho percorrido pela formação de professores para a educação especial (SEBASTIAN; GIROTO, MARTINS, 2013), objeto deste trabalho, e que à mostra como se mudou de perspectiva e conteúdos desde a base dos construtos formais que leis e normas desenharam para a educação obrigatória e para todos.

Pretendemos neste trabalho, apresentar parte das pesquisas desenvolvidas em forma de estudo de casos dos conteúdos dos cursos de Pedagogia de Universidades Brasileiras, sem pretender chegar a conclusões definitivas e sim ter uma aproximação à situação atual da formação dos professores para este atendimento.

¹ Aluna do Mestrado em Educação Escolar da FCLAr da UNESP. Crta. Araraquara-Jaú Km 1. Araraquara. Brasil. mom.t.t@hotmail.com

² Livre Docente (janeiro/2013) em Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências e Letras UNESP, Campus de Araraquara, e está credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Televisão Digital: informação e conhecimento (FAAC-UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCLAr-UNESP, Araraquara). Fez seu Pós-doutorado no Departamento de Ciencias de la Educación, da Universidad de Alcalá de Henares (UAH), Espanha (fevereiro a julho/2013), sendo um dos responsáveis pelo convênio sobre Educação entre a UNESP e a UAH. Foi Diretor da Faculdade de Ciências e Letras Unesp Araraquara e Presidente de seu Laboratório Editorial, durante o quadriênio 2009-2012. Araraquara, São Paulo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3751287338655685>. Orcid <<http://orcid.org/0000-0002-6634-1444>>. E-mail: bizelli@fclar.unesp.br.

³ UAH – Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica. Guadalajara – Castilla La Mancha – Espanha. eladio.sebastian@gmail.com

Atendimento aos alunos e alunas na perspectiva de escola inclusiva

Partimos da premissa, amplamente em consenso, de que os professores de salas regulares são professores especiais no sentido de que são eles os que têm a responsabilidade de planejar, formar e avaliar a grupos heterogêneos de alunos, entre os que podem ter ou não alunos com deficiências, para responder às demandas sociais de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Considerando os ditados da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59 (BRASIL, 1996), onde se preconiza que:

os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos e alunas currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Da mesma forma se indica que, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Sendo assim, a posterior Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua a educação especial como:

“[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Os sujeitos considerados público alvo da educação especial compreendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MEC/SEESP, 2008).

Para tanto, se organiza de forma legal e sistemática a formação dos professores para dar resposta a estas necessidades e no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, (BRASIL, 2001a) se indica que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos e cidadãs, tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Já a Lei 13005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação para 2014-2024 propõe na sua meta de número 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Com o Parecer CNE/CP n. 3/2006, que concretiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, (BRASIL, 2006) se estabelece a formação do professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo curso de Pedagogia, e desaparece a menção em Educação Especial e a formação dos professores está fundamentada no modelo de escola inclusiva, e o posterior Decreto 6755/2009 que fala da instituição da política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009)

Tem toda uma trajetória de normativa legal que nos da luz da evolução e tentativas de mudança desta formação de professores (MATTOS, BIZELLI, SEBASTIAN, 2014).

A formação nos cursos de pedagogia

De forma genérica poderíamos dizer que no Brasil, os Cursos de Pedagogia, tiveram definido como objetivo a responsabilidade de formar professores para a educação das crianças nos anos iniciais de escolarização, incluída a gestão educacional, e sobre os processos educativos das escolas e outros ambientes educacionais.

Ao longo do tempo tem-se procurado a padronização dos cursos de Pedagogia para a formação destes profissionais que vão desenvolver toda a sua atividade nas escolas de ensino infantil e fundamental. E as diferentes IES tem-se esforçado em organizar projetos pedagógicos que tentem desenvolver com qualidade esses conteúdos que finalmente façam uma escola melhor e com mais qualidade.

Certamente podemos dizer que o desenvolvimento da Educação Básica no Brasil tem na formação dos profissionais da educação, perante os cursos de Pedagogia, um dos elementos fundamentais.

Como já apontamos os cursos de Pedagogia, tem um duplo objetivo. De um lado temos o objeto central e específico que é a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas; mas, também, forma aos profissionais que irão trabalhar no planejamento, gestão e avaliação das instituições de ensino, dos sistemas educativos escolares, bem como a organização e desenvolvimento de programas não escolares.

Para este cometido o Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e de fato o conseguiram.

Vemos também uma evolução no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena e todos os alunos, dentro de uma visão ampla da escola onde todos cabem e todos devem ser educados em equidade, e como os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência desta demanda ainda pouco atendida. Em base a isto se legislou pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 (BRASIL, 2005) que da as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006(BRASIL, 2006).

A nova formação em Pedagogia inicia-se com o desafio de articular os conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e com pesquisa, superando a fase anterior de formação centrada preferencialmente nos conteúdos e nas didáticas das disciplinas escolares.

Esta nova proposta compreende uma formação tanto para o exercício da docência como para as diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o que complementado com práticas educativas em espaços escolares e não escolares que os ajude a conseguir uma qualidade de educação e, além disso, se inclui a realização de pesquisas que apoiem essas práticas.

A formação do graduado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio da investigação, da reflexão crítica e da experiência conseguir uma formação continuada que os permita progredir e melhorar suas práticas educacionais.

Princípios

Neste Parecer 5/2005 se indica que o graduado em Pedagogia trabalha para conseguir um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, mas, também toda a parte do planejamento escolar segundo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O documento, ainda, descreve que a consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se na interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização, a pertinência e relevância social, a ética e a sensibilidade efetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, da cultura, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

É muito importante salientar que já se indica que para a formação do graduado em Pedagogia é essencial o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. De alguma forma se abre a possibilidade de incorporar de forma real e efetiva os princípios da escola inclusiva e muito mais especificamente responder a requerimentos internacionais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴ ou a incorporação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁵.

Objetivos dos cursos de pedagogia.

O curso de Pedagogia propõe uma organização curricular que oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia.

Consequentemente nestes cursos, deverão aparecer entre seus objetivos gerais, e presentes na formação de todos os educadores, as relativas à educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas.

⁴ Recolhido pelo Decreto 6949/2009 no Brasil.

⁵ Que se tornou obrigatória por lei nº 10436/2002.

Na organização curricular do curso de Pedagogia, como já foi dito anteriormente, deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e o princípio da gestão democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos e cidadãs, tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

E sendo assim está, manifestamente claro, que um dos objetivos a serem atingidos deverá ser o relativo a:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

A formação específica: graduação em pedagogia com formação em escola inclusiva não especializada.

O objetivo, insistimos, é formar os professores do ensino fundamental para atender a todos os alunos, incluída a área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas (educação de jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional, tal como a Educação e Saúde) nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos.

Para isso tem que cursar três núcleos de estudos configurados da seguinte forma:

- Núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas.

- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto político pedagógico das instituições e que, atenda a diferentes demandas sociais.

- Núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Analisamos, para este trabalho, alguns dos cursos das IES mais importantes do país e vimos que estes cursos propõem algumas disciplinas com tratamento em Educação Especial, de caráter obrigatório, como são: as de tipo organizativo: Políticas Públicas da Educação Brasileira ou Políticas e Organização da Educação Básica; as que já abordam a temática de forma geral: Filosofia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia da educação, Didática, Teoria e prática do currículo e as matérias que abordam de forma específica como: Alfabetização e letramento, Educação Especial, Educação Inclusiva ou Alfabetização bilíngue: LIBRAS/Língua portuguesa que com caráter obrigatório

encontramos em alguns dos cursos analisados ou muito concretamente Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação, Educação de Jovens e Adultos.

Tudo isto se complementa com os estágios que com caráter obrigatório estão incluídos no PPP dos cursos e que tem o objetivo de conseguir com a prática uma formação mais completa dos futuros professores e que deveriam estar organizados segundo o Parecer 9/2001 que explicita:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. [BRASIL, 2001b, p..23].

Considerações finais.

O cenário atual de demandas para a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as metas do país para a melhoria da qualidade da Educação Básica expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação fazem necessárias reformas e mudanças nos cursos que os formam; embora da análise feita sobre a formação dos docentes possamos acreditar que existem condições técnicas para uma boa formação dos docentes, a sociedade e a própria escola falam de forma diferente.

Poderíamos concluir que a LDB propõe um modelo de Escola Inclusiva e de educação para todos e todas, porém na prática existem escolas especiais e atendimento especializado e, em função disso, as políticas públicas do Brasil em matéria de educação organizam tanto o currículo como o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, segundo um modelo duplo integrador e segregador. Para tanto:

O perfil de um professor para atendimento a todos os alunos e todas as alunas deveria contribuir para o desenvolvimento das dimensões física, psicológica, intelectual, social, etc. e reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus educandos, respeitando suas diferenças, e a formação analisada dista de chegar a conseguir esses objetivos.

Por outro lado não vemos, no estudo realizado, a incorporação de estratégias docentes inovadoras como: utilização das TIC, coordenação e trabalho colaborativo, metodologias cooperativas para uso em aula, dois professores em sala de aula, etc. o que significa que ainda tem carências importantes por resolver.

Para isso, acreditamos que se deva definir um perfil de professor com competência para atendimento a todos e todas, para o planejamento dos programas e projetos de formação inicial e continuada.

Acabamos com uma reflexão, na boca de todos há muito tempo, no sentido de que não se implantarão propostas inovadoras dando receitas do que tem que ser feito, nem listando as competências dos professores e menos ainda por meio de normas de lei; a

verdadeira mudança na escola e nos seus profissionais só acontecerá quando esta seja uma conquista da sociedade como valor da educação por si mesma.

Referencias:

BRASIL, Lei 9394/1996 Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC. 1996

_____, Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação. 2001a.

_____, Parecer CNE/CP 009/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b.

_____, Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005.

_____, Parecer CNE/CP nº 3/2006 Reelaboração das diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006.

_____, Lei 13005/2014. Plano Nacional de Educação. 2014

MATTOS, M.O.; SEBASTIAN HEREDERO, E. e BIZELLI, J.L. Revisão legislativa da formação de professores em educação especial. Actas del IX Encuentro Iberoamericano de Educación. Bucaramanga (Colombia): Ed UNAB. 2014.

MEC/SEESP. Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Tomado de: <
http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Consultado em: 28/08/2015.

MENDES, E.G. e ALMEIDA, M.A. (Orgs) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin. 2010

SEBASTIAN, E.; GIROTO, C.R.M. e MARTINS, S.E.S.O. (Orgs) La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH. 2013

.

Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista

Marily Oliveira BARBOSA¹
Neiza de Lourdes Frederico FUMES²

A nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi adotada pelo Brasil em 2012, através da Lei 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse termo agrupa em uma única categoria os “autismos” (autismo, síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação) (BRASIL, 2012).

O ingresso dos educandos com TEA é relativamente recente na escola regular e desperta muitos desafios à escola e aos professores que irão recebê-los (GOMES, 2011). Para auxiliar na aprendizagem destas crianças (e outras do público-alvo da Educação Especial), com a eliminação de diferentes barreiras, tem sido instituído, pela política pública brasileira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse pode ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 01).

O AEE é um serviço que visa contribuir para a inclusão escolar dos educandos público alvo da Educação Especial e que deve integrar a proposta pedagógica da escola, garantido o acesso, a participação e a aprendizagem destes educandos dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2011). Este serviço pode ter um importante papel na permanência do educando com TEA na escola regular, bem como no sucesso de sua aprendizagem.

Estudos, como o de Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006) e Gomes (2011), demonstram que este educando é capaz de realizar diversos progressos no ambiente escolar. Dentre outros, destacamos a ampliação de suas interações sociais junto aos colegas de sala e a melhora nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no processo de inclusão destes educandos.

Diante de tais aspectos, tivemos como objetivo para este estudo compreender o ponto de vista de uma professora do AEE sobre o TEA e os educandos com esse transtorno.

Caminhos metodológicos trilhados

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por buscar entender o significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, mantendo o foco no significado que os participantes da pesquisa dão a questão, permitindo assim a compreensão de suas respostas de forma a tornar o problema do estudo mais explícito para o pesquisador (CRESWELL, 2010).

¹ Doutoranda em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - CEP 13565-905 – São Carlos- SP- Brasil. Marilyufal@hotmail.com - Eixo Temático 05: Educação Especial.

² Doutora e Docente do programa de pós graduação em Educação - Universidade Federal de Alagoas – UFAL- CEP:57072-900 - Maceió - AL- Brasil. neizaf@uol.com.br

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foi uma professora do AEE e indiretamente três educandos com TEA por ela atendidos na SRM. Para a coleta de dados, fizemos uso da entrevista semiestruturada definida como um processo de entrevista que consiste em perguntas escolhidas de antemão com o objetivo de extrair informações dos entrevistados, podendo quando necessário acrescentar novas perguntas (ANGROSINO, 2009). Também utilizados para coleta de dados a observação direta dos atendimentos realizados pela professora na escola com os seus 3 alunos com TEA e situações associadas a esse universo, com apoio em diário de campo e videograções. Também tivemos como fonte de dados uma palestra proferida pela professora da pesquisa na escola, durante uma reunião pedagógica com os demais professores da escola.

Como procedimento para coleta dos dados, realizamos um levantamento junto à secretaria de educação municipal de Maceió/Alagoas sobre as escolas que ofereciam o AEE para os alunos com TEA na rede regular de ensino. Destas escolas, encontramos uma que satisfazia os critérios estabelecidos e a direção aceitou a realização da pesquisa.

A partir disso, começamos o processo de coleta de dados na própria escola. As entrevistas (semiestruturada e recorrente), escuta da palestra e as observações com videogração tiveram a duração de seis meses e foram realizadas conforme disponibilidade de tempo que a professora dispusera para a pesquisa.

Todos os procedimentos para a coleta de dados seguiram estritamente os princípios éticos e a participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após ter conhecimento dos objetivos da pesquisa e da forma da sua participação. Foi esclarecido também quanto ao sigilo dos dados coletados e garantido o anonimato. Por conta disto, todos os nomes são fictícios. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob o parecer de nº 206.411/2013.

Posteriormente à coleta dos dados, realizamos uma leitura minuciosa e exaustiva dos materiais produzidos e dessa leitura e de outros procedimentos descritos pela análise de conteúdo emergiram categorias de análise. Minayo (2004, p. 209) menciona que este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. A análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Vejamos a seguir as discussões elencadas para a discussão dos dados.

Resultados e análise dos dados

Os sujeitos da pesquisa foram uma professora do AEE e três educandos com TEA. A professora Diana cursou graduação em Direito e em Letras. Em relação a cursos de pós-graduação, era especialista em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado. Diana possuía quatro anos de atuação no AEE e sempre trabalhou na mesma escola da pesquisa. Além desse emprego, Diana trabalhava como psicopedagoga em clínica particular havia 12 anos, inclusive atendendo educandos com TEA, embora nos casos mais graves, ela relatou encaminhar para uma colega de profissão.

Os três educandos com TEA aqui chamados de Nicolas, Joaquim e Gilvan em 2013, ano da coleta de dados, estavam regularmente matriculados no Ensino Municipal, em diferentes níveis de ensino, respectivamente na série do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Todos frequentavam o AEE duas vezes por semana com a professora da

pesquisa. Joaquim e Gilvan possuíam auxiliar de sala, conforme atendimento prescrito (BRASIL, 2013).

Com a professora, buscamos identificar sua visão sobre o TEA, visto que acreditamos que a forma como a professora concebe e compreende seus educandos interfere de forma direta em sua ação (CUNHA, 2010).

A análise dos dados revelou que Diana parecia ter duas concepções fundamentais sobre o TEA, que, embora sejam antagônicas, conviviam uma com a outra: uma sobrenatural e outra científica. Começamos por sua concepção, fundamentada na ciência médica:

Como um transtorno global do desenvolvimento (risos), porque não tem definição do autista. Tem sim características. Ela tem ecolalia, ela está com seis anos e ainda se trata como terceira pessoa. Ela repete frases formadas de um desenho animado. [...] o autismo tem vários graus. É muito incógnito o desenvolvimento da criança com autismo (Entrevista semiestruturada - 2012).

A professora Diana relatou algumas características do TEA, como por exemplo, a inversão pronominal e a ecolalia, descritas por diversos autores que se fundamentam na visão médica, inclusive citou que cada indivíduo com TEA possui características próprias e aspectos únicos relacionados à sua condição no espectro (CUNHA, 2010; GOMES, 2011; APA, 2013;). Diante disto, percebemos o quanto as posições da professora se aproximam com o que é apontado pela literatura científica, principalmente o exposto pela área médica.

A própria noção de TEA é uma categoria construída através da observação das peculiaridades dos sujeitos. Assim, ninguém busca refletir sobre o que há por trás destes diagnósticos e quais as suas implicações. Sobre isso, Vasques (2008) considera que este modelo de diagnóstico possui limitações, visto que não analisa, nem registra as variações qualitativas dos comportamentos expostas acima, abnegando inclusive as características do contínuo presente no TEA.

Ainda na fala da professora observamos os aspectos singulares do TEA e sua relação com cada indivíduo que o possui. Diana salientava a não existência de regras ou fórmulas para lidar com estes educandos e esta ideia é também manifesta por muitos professores que apontam para a não existência de forma única de como trabalhar e ensinar (CUNHA, 2010).

Outra visão sobre o TEA que a professora possuía dizia respeito a concepção sobrenatural, expostas em diferentes momentos:

Eu definiria como uma doença da alma, um transtorno da alma porque existe algum motivo daquela criança estar vivendo em outro mundo, né? [...] Em minha opinião, é um transtorno da alma (Entrevista semiestruturada - 2012).

Não é a questão de: '-Ah, é um carma, ah é isso!'. Não, nesse lado é que eu acho assim que cada ser humano tem uma função e às vezes a gente se depara com alguma situação que no fundo veio pra ensinar, e, eu acho que o autista, as crianças com necessidades especiais, elas, a gente percebe que elas têm muito desse contexto. Muitas vezes, ela vem de uma família muito tradicional, muito certinha, que precisa se desestruturar. Outras vezes, a gente vê uma criança com necessidade especial na família muito

preconceituosa, então eu acho que vem pra ensinar alguma coisa. Tem uma função aqui na terra, não está passando de férias (Entrevista Recorrente- 2013).

A professora demonstrou a partir do seu discurso a questão do TEA relacionar-se com a espiritualidade/religiosidade, inclusive sobre os aspectos sobrenaturais. Quando os estudos sobre o TEA iniciaram, estudiosos, como Kanner (1943/1997) cogitaram a ideia de que a causa para este transtorno estivesse associado a algo além das origens genéticas e inatas. No entanto, essa ideia atualmente é vista como equivocada por estudiosos da área, ainda que encontremos na atualidade resquícios da ideia de que o TEA esteja interligado a outras causas que não as de ordem científica (RIVIÉRE, 2010).

Essa persistência de concepções fundadas na religião e no sobrenatural permanecia na subjetividade da professora Diana, ainda que ela possuísse dois cursos de especialização *lato sensu* e atuasse diariamente com educandos com TEA. Ao ser indagada sobre o transtorno, demonstrou permanecer com sentidos balizados por concepções do senso comum, não científicas, demonstrando que as diversas formações acadêmicas não foram capazes de modificar completamente as suas concepções sobre o TEA.

De fato, o TEA ainda não possui uma causa específica, como afirma Gomes (2011). Todavia, acreditar com sendo algo “espiritual” ou “sobrenatural” denota uma descrença nos conteúdos científicos abordados nas diversas formações. Vasques (2008, p. 176) argumenta que “o professor pode oferecer outras interpretações para seu educando, interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizam-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc.”. Suas posições levam-nos a indagar sobre a forma que a professora concebia os educandos com TEA: se como alguém padecendo de algo ou como um indivíduo que possui algumas particularidades, mas que se beneficia da escola como todos os outros? A visão de Diana apontava para a possibilidade de aprendizagem, expressando também fundamentos da educação inclusiva:

Essa criança com autismo, por exemplo, ela entrou no primeiro ano, ela tem de evoluir até o final. Ele pode não evoluir igual à turma. Ela entrou fazendo isso, ela vai sair fazendo isso mais aquilo. Então, a partir do momento que a gente bota a inclusão na cabeça. Que tem de existir uma evolução, em todos os aspectos, no aspecto pedagógico, no aspecto social, no aspecto de autonomia, porque a gente tem de ver o aluno com necessidade especial. Eu sempre boto na cabeça, eu tenho que pensar nesse aluno adulto, então meu foco é na autonomia dele, dentro e fora da escola (Entrevista semiestruturada - 2012).

Nessa perspectiva, independente da criança se enquadrar no TEA, ela tem os mesmos direitos que todos os cidadãos, inclusive de frequentar e permanecer na mesma escola como fundamentado em diversos documentos legais (BRASIL, 1996; 2011).

Desta feita, é indispensável que o professor conheça as características de seu educando, bem como as dificuldades que ele possua, pois assim poderá planejar ações e atividades que contribuam na minimização das dificuldades resultantes dos déficit de sua condição. O AEE para o educando com TEA tem o objetivo de complementar o ensino, bem como de auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem como um todo (BRASIL, 2011).

Após a professora expor seu ponto de vista sobre o TEA, perguntamos sobre as crianças atendidas por ela que possuíam o transtorno. Imediatamente, ela mencionou que

tinha três educandos: Nicolas, Joaquim e Gilvan. Os dois primeiros possuíam diagnóstico de TEA e o terceiro tinha deficiência intelectual (Síndrome de Down), com suspeita de TEA. Tais diagnósticos foram realizados por profissionais da área médica e mencionados por Diana na ocasião da palestra.

Durante a entrevista semiestruturada, a palestra e no início das observações dos atendimentos em si, a professora relatava que os três educandos tinham TEA, inclusive por ocasião de atendimento, a cuidadora perguntou sobre as dificuldades da fala de Gilvan e a professora respondeu que seria devido ao TEA:

Durante a atividade dele [Gilvan], a auxiliar perguntou se o problema da fala era por causa da síndrome e a Diana respondeu que não era por conta da Síndrome de Down, mas provavelmente por causa do autismo. Disse neste momento que já pediu que a mãe levasse para ser diagnosticado e nada (Diário de campo 20/03/2013).

De fato, no Brasil o diagnóstico do TEA é eminentemente clínico e se dá através de profissionais da área da saúde, como médicos psiquiatras e neuropsiquiatras seguindo critérios diagnósticos presentes no DSM V (APA, 2013), com apoio na CID-10 (2000) (GOMES, 2011).

Em pesquisa recente, Fumes e Moraes (2014) observaram que ainda há ênfase ao diagnóstico clínico na cidade de Maceió, entretanto a entrada do educando para o AEE não mais está condicionado a ele. Atualmente, há outros procedimentos que buscam definir o encaminhamento do educando para o AEE, podendo ser feita pela demanda do professor da sala de aula para o do AEE. São realizadas observações, avaliação psicopedagógica e/ou anamnese (BRIDI, 2012; BRASIL, 2014; FUMES; MORAES, 2014).

Na entrevista recorrente, a professora falou sobre os três educandos como sendo educandos com TEA e sobre o educando Gilvan mencionou algumas de suas dúvidas:

O Gilvan é... O Gilvan ainda não tem definição. Eu pedi uma reavaliação dele agora, mas estão [familiares] tentando marcar uma reavaliação [...] Não é que ele tenha, ele funciona, em alguns momentos, como uma criança autista, mas que isso não possa ser o autismo, possa ser uma outra síndrome que a gente ainda não sabe o que é que é (Entrevista Recorrente-2013).

O recorte anterior mostra que a professora Diana tinha dúvidas a respeito do diagnóstico do educando Gilvan: síndrome de Down, autismo, outra síndrome qualquer. No laudo médico do educando, estava posto que ele possuía síndrome de Down com suspeita de TEA (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2013). Nas falas de Diana era recorrente a necessidade de enquadramento do educando em alguma categoria do público alvo da educação especial. Segundo a professora, era a partir dessas características que ela planejava o AEE e realizava as adequações necessárias para a efetiva inclusão escolar do educando.

No particular do educando Gilvan, cabe salientar que no início da pesquisa, Diana assegurava que ele tinha o TEA e como consequência disso, estimulava que as auxiliares de sala e professora da sala de aula comum participassem das palestras e da formação da SEMED sobre como lidar com crianças com TEA, como também toda a escola foi trabalhada sobre lidar com esse educando a partir das características do transtorno.

Passados dois meses, a sua posição começou ser modificada. Em diversos momentos de observação, Diana mencionou não saber sobre o diagnóstico e também relatava suas dificuldades em lidar com o Gilvan. Bridi (2012) menciona que muitas professoras necessitam agrupar o educando em alguma especificidade do público alvo da educação especial, para assim realizar o serviço do AEE e enquadrá-lo no Censo Escolar.

Sobre o educando Gilvan, ele era assíduo na escola, tinha dificuldade em permanecer na sala de aula. A todo o momento, o educando estava acompanhado por sua cuidadora. No AEE, tinha dificuldades em realizar o solicitado por não conseguir permanecer sentado e perseverar nas atividades, nos poucos momentos que as fazia era quando a professora trazia algo de seu agrado, como por exemplo, os personagens infantis. Sobre o AEE para este educando, a Diana relatou:

O Gilvan é uma criatura que eu não sei como seguir. Eu não consigo que ele fique 15 minutos na sala, mas eu tenho que conseguir algo (Diário de campo- 22/05/2013).

Após esse dia (22/05/2013) e em ocasião de conversa entre os atendimentos, a professora relatou que o educando Gilvan devia ter a Síndrome de Down e alguma outra síndrome que teria de ser investigado e não mais se enquadrava como TEA. A professora não mais enxergava o educando Gilvan como pertencente à categoria de TEA. A partir desta mudança de posição, o educando Gilvan não mais integrou os grupos de educandos com TEA. É importante expor que Gilvan continuou sendo atendido no AEE pela mesma professora, embora que em outro dia que não era observado por este estudo.

Esses fatos leva-nos a refletir sobre a atuação do professor em geral e nas consequências que as suas concepções tem para a vida escolar do educando. No caso em análise, em 2012 e início de 2013, Diana afirmava que Gilvan era autista e, desse modo, a escola, a cuidadora e seus colegas de sala o tratavam como tal. Contudo, com a mudança de enquadramento da professora, também mudou a sua atuação com o educando e as suas orientações para a comunidade escolar.

Tais aspectos sobre o Gilvan foram expostos para refletirmos sobre a importância da professora do AEE na família e na comunidade escolar ao qual o educando faz parte. Esse modelo de atendimento brasileiro atual está centralizando nesse profissional, as decisões sobre a trajetória escolar do educando do público alvo da Educação Especial, pelo fato da comunidade acreditar que ele possui os conhecimentos necessários para isso. Sendo assim, é necessário repensar o tipo de formação que estes profissionais recebem, visto a gama de responsabilidades que ele possui.

Considerações finais

A escola é um espaço privilegiado para a troca de conhecimentos a partir das vivências e diferentes ações existentes dentro dela. Ao se falar de inclusão escolar partimos do pressuposto de que a escola deve possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, relacionados ao acesso, permanência e aprendizagem. O acesso é previsto por lei, inclusive existem penalidades para as escolas que recusarem o acesso dos educandos ao seu ambiente (BRASIL, 1988; 1996; 2012). A permanência diz respeito a diversas ações a serem executadas no ambiente escolar, sendo estas: acessibilidade, qualificação dos professores e comunidade escolar, conscientização, bem como aprendizagem com

qualidade aos conteúdos escolares. E o terceiro diz respeito ao aprendizado dos conteúdos escolares. A inclusão escolar só acontece quando este tripé existe para todos os educandos.

A partir do que nos foi permitido observar, a professora tinha diversos pontos de vista sobre o TEA, demonstrando inclusive sua necessidade em enquadrar o educando na categoria de TEA, por isso buscava incansavelmente o diagnóstico médico alegando a necessidade deste para trabalhar de forma a diminuir o déficit advindo do transtorno, entretanto o AEE realizado pela professora Diana para estes educandos não possuía características, nem uma prática voltada para as dificuldades das áreas relacionadas à tríade do TEA: comprometimento qualitativo na interação social, linguagem e movimentos restritivos, repetitivos e estereotipados.

O AEE deve auxiliar o educando a se desenvolver nas suas necessidades individuais, derrubando barreiras que dificultam seu processo aprendizagem nos contextos educacionais. Tais aspectos só poderão ser alcançados quando o AEE exercer seu papel e para isso há a necessidade da realização do AEE de forma individualizada para cada educando.

Tais aspectos levam-nos a ponderar sobre as questões positivas existentes no AEE. Vale ressaltar que há a necessidade de novas pesquisas e ampliação do conhecimento acerca da atividade docente dos professores do AEE, visto que esta função é relativamente recente e desperta em todos a necessidade da ampliação do conhecimento relacionados à atividade em si.

Referências

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

ARAUJO, C. A. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. Transtornos do Espectro do autismo - TEA. São Paulo: Memnon, 2011.

APA, Associação Americana de Psiquiatria. Autism Spectrum Disorder. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>. Acessado em: 15 de jul de 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012.

_____. Nota técnica nº 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012MEC / SECADI / DPEE. 2013.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In. ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas:**

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. Revista Educação Especial. V. 25. N. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2010.

FUMES, N. L. F.; MORAES, W. D. S. A avaliação das necessidades educacionais do (a) aluno (a) das salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Maceió/ Alagoas. Relatório parcial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal de Alagoas, 2014.

GOMES, C. G. S. Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. Autismos. São Paulo: Escuta, 1943/1997.

MINAYO, M. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

VASQUES, C. K. Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. V. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

Processo ensino e aprendizagem de leitura e escrita: o que dizem professores de alunos com deficiência intelectual

Miryan Cristina BUZETTI
Maria Piedade Resende da COSTA

Aprender a ler e escrever envolve a descoberta de um sistema de representação diferente da linguagem oral, no qual a criança normalmente utiliza no seu dia-a-dia. É necessário que ela aprenda sobre palavras, sílabas, letras e os sons representados pela linguagem oral. Existem diferentes teóricos que estudam a temática.

No início do processo de aprendizagem de leitura e escrita a linguagem oral pode funcionar como um apoio, orientando as ações das crianças. Como aponta Vigotski:

Ao aprender a escrever, a criança tem que se liberar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos (isto é um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral, tal como a álgebra é mais difícil do que a aritmética (VIGOTSKI, 2008, P. 123).

Para Vigotski (2000) o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, considerada como o momento progressivo de apropriação pela criança utilizando como meios de representação o gesto, jogos e brinquedos, sendo necessário estudar os gestos (precursor da representação gráfica), os jogos de faz-de-conta (capacidade simbólica que sustenta a escrita) e o desenho (a criança conta por meio do desenho o que sabe assim como conta uma história).

Conforme os estudos de Luria (2006), a criança não inicia o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita ao entrar em contato com lápis e caderno na escola. “Quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”

(LURIA, 2006, p. 143). Luria (2006) elucida que a criança ao aprender a ler e escrever passa por algumas fases. A primeira fase do desenvolvimento refere-se à fase dos “rabiscos indistintos”, estágio da pré-história da escrita na criança (fase de pré-escrita ou fase pré-instrumental). A criança, nesse nível, usa uma escrita dissociada do material a ser escrito e não tem a consciência do significado funcional da escrita. Ela imita uma atividade do adulto e registra as ideias com os mesmos rabiscos.

A próxima etapa de desenvolvimento da escrita na criança refere-se ao processo que a leva a transformar um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado.

Conforme o estudo de Luria (2006):

Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do

desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2006, p. 161).

1 Departamento de Psicologia- Programa de Pós Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- CEP 13565905- São Carlos –SP- Brasil – miryan_05@hotmail.com

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra são necessários o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem, que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento, ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação (VIGOTSKI, 2000).

Percebemos, assim, a partir das invenções da criança, o uso cultural dos signos. A criança inventa signos para registrar as informações, descobrindo o uso instrumental da escrita. “Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro” (LURIA, 2006, p. 174).

André (2007) aponta que:

Uma criança, em início do processo de alfabetização, precisa pensar nas relações entre letras e sons para poder escrever, mas, para que seu processo de alfabetização se complete, precisa se desprender do aspecto sonoro da escrita. Por este motivo, o ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das letras; do contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança. Deste modo, é possível concluir que, para a criança conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural que opera com a fala, precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita para, só então, aprender sistematicamente as relações grafemas-fonemas (ANDRÉ, 2007, p. 66).

Baseado na teoria piagetiana, Ferreiro (1986) acredita que a aprendizagem é um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo por meio da interação com o meio, na busca da compreensão de como acontece a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização. Os estudos de Ferreiro & Gomes Palacio (1987) e Ferreiro (2000) mostram as transformações da escrita das crianças, a partir de seus estudos teóricos e práticos, interpretam o ensino que os alunos recebem.

Ferreiro (2000) afirma que “a tomada de consciência sobre as unidades linguísticas não pode ser considerada um pré-requisito para a aquisição da língua escrita”, pois a criança inicialmente diferencia desenho e escrita, tornando-a um objeto simbólico. Ao se apropriar da escrita, a criança lida com o simbólico para construir um discurso escrito (KRISTENSEN & FREIRE, 2001).

Para aprender a ler e a escrever, é necessário que a criança atinja um determinado nível de desenvolvimento, ou seja, ter capacidade de efetuar discriminações auditivas, sonoras e visuais, que tenha competências perceptivas e motoras para que possa aprender.

Nessa perspectiva, há uma redução da aprendizagem da língua escrita “à associação de respostas sonoras a estímulos gráficos”, ou seja, escrever é um processo de codificação e ler um processo de decodificação conforme Azenha (1996, p. 23).

Na pesquisa de Ferreiro (2000), encontramos cinco níveis que mapeiam a evolução da escrita.

O primeiro nível é o nível Pré-silábico. Neste nível, o alfabetizando produz, geralmente, uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza letra aleatoriamente. Isso ocorre porque na observação da escrita cursiva, para quem não domina o sistema da escrita, não se diferem os contornos das letras individualmente e sim as curvas de cada palavra como um todo. É observada também, nesse momento, uma dificuldade momentânea em diferenciar as atividades de escrever e desenhar, pois “ambas são produtoras de grafias interpretáveis, mas o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita (nem sequer a este nível)” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p.198). Na hipótese pré-silábica, o alfabetizando ainda não percebe que a escrita representa a fala e, por isso, “escreve aleatoriamente”. Portanto, o primeiro passo na sua alfabetização é criar oportunidades para que a pessoa perceba a relação entre fala-escrita e o uso do alfabeto como conjunto de símbolos do código escrito.

O segundo nível é o silábico. Nesta fase, o alfabetizando, ao tentar escrever sozinho, percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Eles mantêm, nesse nível, as hipóteses de quantidade e de variedade mínimas de caracteres para poder escrever algo, mantendo, como no nível anterior, uma quantidade de grafias constantes. Estabelece uma letra para cada sílaba, que corresponde ou não com a escrita do som falado. Esta descoberta constitui um importante passo na aprendizagem da escrita: compreender que cada letra representa um som da fala. No entanto, conforme compara sua escrita com o que está registrada em livros, folhetos, revistas e outros materiais escritos, o alfabetizando observa que o seu modo de escrever não segue o mesmo padrão do que costuma estar escrito por aí. A problematização deve ser feita sempre no sentido de levar o alfabetizando a perceber que o modo, como está escrevendo, não corresponde à forma convencional da língua escrita.

O terceiro nível é o Nível Silábico-Alfabético. Nesta etapa, o alfabetizando já começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional, ou seja, compreende que, dependendo do tipo de som falado, são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba. Podemos evidenciar exemplo a escrita de Mariano, citado no estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) que escreve AO para “sapo” e PO para “pau”(palo), e ainda, segundo as autoras, “ela faz uma análise silábica exaustiva na oração ‘minha menina toma ‘sol’ e escreve IEAOAO”. O aluno está formando a hipótese alfabética, surgindo assim muitas dúvidas e um tipo de escrita que costuma ser avaliada como “o aluno está comendo letra”: a escrita varia da forma silábica à alfabética e, geralmente, há mistura de ambas.

A escrita alfabética (quarto nível) demonstra que o alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema da nossa escrita: o sistema alfabético. Percebeu que para grafar uma sílaba são necessárias duas ou mais letras, compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala. Geralmente, ainda não tem o domínio totalmente adequado da escrita e apresentam muitos erros ortográficos e de segmentação, isto é: da separação das palavras na frase. Esse é o momento “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser

considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores [...]” (FERREIRO, 2000, p.27).

No nível 5, a criança escreve alfabeticamente e é o final dessa evolução. Neste momento há uma “ampliação dos critérios quantitativos [...], já que a criança incorpora de que a escrita da sílaba falada nem sempre pode ser realizada com uma letra [...]” (AZENHA, 1995, p. 37). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas sem problemas de escrita no seu sentido estrito. É quando a criança já apresenta além da escrita alfabética o conhecimento das regras ortográficas.

O ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual

Estudos como de Katims (1991), Jatobá (1995) e Gomes (2001) indicam que as crianças com deficiência intelectual (DI) passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças “normais”, no que concerne à aquisição da linguagem escrita. Esses dados sugerem ainda que a criança com DI tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas. A construção conceitual em relação à leitura é produzida de forma progressiva, mas não linear e ocorre de modo pessoal, de acordo com cada criança, mesmo em se tratando daquelas ditas “normais”. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na construção da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante para esta aquisição e promove conflitos e desafios cognitivos.

Katims (2000) afirma que, em 1800, Jean Marc-Gaspard Itard, influenciado por Juan Pablo Bonet, escreveu o primeiro documento no qual discutia os procedimentos e instruções para o ensino da leitura e da escrita para uma pessoa com DI. Em 1886, por meio da influência de Itard e Séguin, Maria Deteressa Montessori desenvolveu na Itália, o trabalho na área de leitura e escrita para as pessoas com DI. Montessori afirmava que as pessoas com DI deveriam ser trabalhadas mais em seus aspectos pedagógicos que médicos. A pesquisadora utilizou no ensino da leitura e da escrita para pessoas com DI, pequenos textos, sentenças, cartões de palavras. Na alfabetização, usou o método sensorial, tanto para as crianças com ou sem deficiência (KATIMS, 2000).

Para Ferreiro e Teberosky (1985) e Ide (1993), o ensino de leitura e escrita para o aluno deficiente intelectual deve caminhar de maneira a desenvolver a compreensão simbólica e a função social da escrita, trabalhando com atividades do tipo desenho, mímica, dramatização, entre outros.

Costa (2011) relata que o deficiente intelectual quando domina a linguagem escrita, além de ter acesso ao conhecimento pode participar de maneira mais ativa no meio em que vive, melhorando conseqüentemente a auto-estima. Em seu programa de intervenção é apresentado alguns apontamentos para facilitar o ensino desse alunado. A autora desta programação, por exemplo, para o ensino de vogais recomenda usar a sequência “a, o, u, e, i”, justificando que para fazer a grafia das letras “a” e “o” são necessários apenas os movimentos circulares, enquanto para a grafia das vogais “u, e, i” há uma exigência de traços na posição vertical.

Diante o exposto, o objetivo da presente pesquisa é analisar a compreensão dos professores de instituições especializadas sobre a aquisição da leitura e escrita e qual a prática realizada em alunos com deficiência intelectual.

Método

Este estudo é de caráter qualitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCAr (parecer 193.137). A pesquisa contou com 11 participantes. Para participar do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios: ser professora de uma instituição mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ter mais de três anos de experiência como professora na Educação Especial, ter experiência no ensino de leitura e escrita para alunos com DI.

Foi utilizado um roteiro de entrevista semi estruturada e foi realizada no espaço da sala de aula. Os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposto por Bardin (1977). As etapas foram as seguintes: pré análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. Os participantes foram denominados de P1, P2...P11 para fins de manter o anonimato.

Resultado e discussão

Conforme respostas obtidas nas entrevistas, a seguir enfocamos os relatos das participantes P1 e P11.

A professora P1 relata que:

“tem que estar maduro, preparado. Aprender as cores, começar com as vogais e depois ir juntando, é um amadurecimento em todos os aspectos.

A professora P11 responde que:

“ o processo de aquisição da leitura e escrita inicia antes das crianças frequentar a escola, quando começa a ter contato com algo impresso em casa. A criança vai pensando sobre a escrita e formulando hipóteses.

Habilidades ligadas à percepção (discriminação visual, discriminação de sons, coordenação entre a visão e os movimentos da mão) bem como motricidade (coordenação motora, esquema corporal e orientação espacial) são necessárias para as crianças aprender a ler e escrever. Ferreiro e Teberosky (1985) indicam três princípios que norteiam como as crianças se relacionam com essas habilidades:

1. A leitura não é decodificação de grafia em sons.
2. A escrita não é cópia de modelos.
3. Os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser vistos como avanços na decodificação.

De acordo com essa teoria a professora P10 relatou que:

“Discriminação auditiva, ordem simples e complexa, se esses conceitos forem bem trabalhados a alfabetização vai acontecendo, só não pode pular fases”.

Para Ferreira (1985), a aprendizagem é um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo através da interação com o meio, na busca da compreensão de como acontece a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização.

As professoras disseram que utilizam vários métodos/teorias, que isto facilita o trabalho, porque seguir uma vertente muitas vezes não é possível atingir a todos. As professoras disseram que gostam de trabalhar atividades variadas, dando ênfase maior para as atividades mais práticas, ou lúdicas.

Nove professoras relataram que trabalham com pré requisitos como: conhecer as cores, posição (em cima em baixo, fora dentro), lateralidade, e que consideram essas atividades fundamentais para preparar o aluno para a alfabetização de fato.

Um recurso que foi encontrado em três salas de aula foi um “silabário”. Além de expor o alfabeto com alguma ilustração que inicie com a letra, as professoras montam painéis com as sílabas trabalhadas ilustrando cada sílaba com uma figura, o objetivo é que os alunos visualizem, repitam com frequência o nome das figuras indicadas para cada sílaba e assim memorizando algumas correspondências tentem generalizar e aumentar o número de palavras que iniciem com determinada sílaba.

Considerações finais

Diferentes correntes teóricas apresentam alguns apontamentos importantes como: a importância do uso das tecnologias, utilização de atividades contextualizadas, valorização da realidade do aluno e dos conhecimentos prévios do mesmo, a importância de trabalhar a consciência fonológica aliada ao método de ensino, valorização das potencialidades do aluno, respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, planejar o ensino em pequenos passos partindo do mais simples para o mais complexo, aumento assim a chance de êxito do aluno e ensino colaborativo.

Ao analisar as respostas das professoras e a literatura sobre a temática podemos levantar alguns apontamentos que contribuem para a prática do ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual entre elas podemos citar, selecionar palavras que não tem acento, selecionar palavras sem encontro vocálico ou consonantal, evitar palavras com letras isoladas (como a letra “A” na palavra “apito”), trabalhar palavras conhecidas pelas crianças, evitar palavras que se referem apenas a parte de objetos (exemplo: cabo, bico), evitar palavras com semelhanças múltiplas (como pato – gato), evitar palavras que possuem a primeira e a última letra igual (exemplo: sapo- sino) e evitar palavras que compartilham a mesma posição de estímulo (como as vogais nas palavras sapo-pato).

Educar um aluno com DI é um grande desafio. A deficiência intelectual constitui um impasse na educação, seja na rede regular de ensino ou nas instituições especializadas, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedade de abordagens do mesmo.

Referências

- ANDRÉ, T. C. O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático. Curitiba, 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007
- AZENHA, M. Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edição 70. Lisboa, 1977
- COSTA, M. Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Edicon, 2011
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOMES, A. L. L. Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração. Fortaleza, 2001. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2001
- IDE, S. Itinerário de uma experiência: a construção de conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e suas interações no contexto escolar comum. 1993. 292f. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.
- JATOBÁ, C. M. R. Eles Conseguem: estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down. Natal, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.
- KATIMS, D. S. Emergent literacy in special education: curriculum and instruction, In: Topics in Special Education, 11, p. 69-84, 1991.
- KATIMS, D. S. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. In: Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities, p. 3-15, 2000.
- LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo

Morgana de Fátima Agostini MARTINS¹

Priscila de Carvalho ACOSTA²

Gabriela MACHADO³

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) consiste em uma perturbação neurodesenvolvimental que compromete as competências de comunicação e socialização do indivíduo. Diferentemente do que se julgava antigamente, sua ocorrência tem sido registrada nos últimos anos com muita frequência. No Brasil, estima-se que o Transtorno do Espectro do Autismo tenha sua incidência em dois milhões de pessoas (Souza e Alves, 2014). As definições sobre o autismo vêm sendo modificadas ao longo de 60 anos, desde sua descoberta porém, conforme Zanon, Backes e Bosa (2014) o termo Transtorno do Espectro do Autismo vem sendo utilizado nas publicações mais recentes, e se refere a uma classe de condições neurodesenvolvimentais que inclui o transtorno autístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico.

As características clínicas do TEA afetam as condições físicas e mentais do indivíduo que o apresenta, aumentando a demanda por cuidados e, conseqüentemente, o nível de dependência de pais e/ou cuidadores. Essa situação pode constituir-se um estressor em potencial para familiares (Schmidt e Bosa, 2007). O que os estudos vem demonstrando é que mães de crianças com TEA tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental do que os pais. Já que, é sobre elas que incide a sobrecarga de cuidados relacionados com a criança, de modo que esta possa ficar insatisfeita com a divisão das tarefas do casal. Por outro lado, os pais consideram justa a divisão dos cuidados diretos, visto que eles assumem as responsabilidades financeiras da família (Schmidt, Dell'Aglio e Bosa, 2007).

Em uma revisão da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006) destacou as evidências de que a provisão precoce de educação formal, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem apresentado bons resultados. Crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação mais elaborados às crianças com o TEA. Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com o transtorno na escola, a

¹Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2006), MESTRE em Educação Especial UFSCar (2003), Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Bolsista CAFPE CAPES 031/2011 morganamartins@ufgd.edu.br

² Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Apoio: CAPES. priscilacarvalho14@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. gabi.machado24@hotmail.com

Universidade Federal da Grande Dourados- Faculdade de Educação. Rodovia Dourados -Itahum, Km 12 Caixa Postal – 533 CEP: 79.804-970 Dourados - MS

partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar contatos sociais e favorecer seu desenvolvimento.

Neste trabalho busca-se demonstrar que a parceria entre escola e família pode beneficiar o tratamento da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro do Autismo. Além de ser um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades das mesmas, a escola é vista como um espaço de convívio social para os pais, já que a convivência com outros familiares pode tornar-se difícil e diminuída. Essas dificuldades podem levar alguns pais ao isolamento em relação a familiares, vizinhos e amigos, e tendo o convívio com os demais restrito à escola (Semensato, Schmidt e Bosa, 2010). Torna-se importante a parceria entre família e escola, já que os pais são provedores de informações que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças com o TEA.

Para Cunha (2009), é relevante que escola e família sejam concordes, que trabalhem da mesma forma estabelecendo os princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação. Pois, mesmo que seja comum existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, possuindo o TEA isto poderá trazer prejuízos. De acordo com o autor, tornar-se-á muito difícil o aprendizado, quando a escola e a família discordarem na maneira de trabalhar, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes, mesmo que bem intencionada, quanto às práticas educativas.

Buscou-se expor os benefícios decorrentes da parceria entre escola e família demonstrando as vantagens dessa interação, considerando o fato de que a angústia e o estresse dos pais podem afetar o desenvolvimento da criança e que essa questão pode ser amenizada quando a família contar com redes de apoio (Bosa, 2006).

Pioneiro nos estudos sobre autismo, Leo Kanner, utilizou esse termo em 1943, ao observar crianças com comportamento peculiar, caracterizado por uma inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na comunicação verbal ou uso não significativo da fala, comportamentos inapropriados e insistência na manutenção de rotina (Menezes, 2012).

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V *American Psychiatric Association* - APA, 2013) propõe a classificação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento, anteriormente adotada no DSM IV (APA, 2003). Entre os comportamentos que definem o TEA, estão presentes na versão atual, os aspectos: comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, comportamentos estereotipados, repertório restrito de interesses e atividades, que compõem a denominada “tríade autista”, especifica-se que os sintomas, quando concomitantes, devem prejudicar a rotina do sujeito (APA, 2013). As características do TEA não ocorrem de forma estanque ou isolada (Menezes, 2012).

Transtorno do espectro do autismo e família

Para Souza e Alves (2014), por meio do diagnóstico do TEA que ocorre em média a partir do 18 meses, a família vivencia um processo de luto simbólico que promove alterações significativas na dinâmica familiar. Conforme Serra (2010), passado este período, a forma como a família se posiciona frente à especificidade pode ser determinante para o desenvolvimento do filho. Muitos pais, por não acreditarem que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por

infantilizarem seus filhos por toda a vida. Segundo a autora, da notícia à aceitação da realidade, o caminho é longo e tortuoso e nem todos os pais conseguem superar o momento do luto do filho saudável.

As características associadas ao transtorno afetam as condições físicas e mentais do sujeito, aumentando a demanda por cuidados. Assim tem se demonstrado que as mães de crianças com TEA tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental do que os pais, ou mesmo em comparação a mães de crianças com outros transtornos (Sifuentes e Bosa, 2010).

Serra (2010) ressalta que os membros da família se manifestam de modos diversos ao receber a notícia do diagnóstico, e que a sobrecarga emocional e das tarefas ficam sobre a mãe do indivíduo. De acordo com a autora, as mulheres costumam paralisar inclusive a vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho com o TEA. A família costuma ter sua renda reduzida em razão da permanência da mulher em casa e as despesas aumentadas, já que os gastos com terapias e tratamentos específicos duram por quase toda a vida da criança. Encontrou-se também em suas pesquisas um número muito grande de casais separados após a notícia da deficiência do filho. A culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo.

De acordo com Sememsato, Schmidt e Bosa (2010), o trabalho com grupo de familiares é um auxílio que ajuda a reduzir os níveis de tensão das famílias. Isto porque pode propiciar conhecimento, oportunidade de troca de experiências e informação e o desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar os desafios diários. Já que em seus estudos observou-se que o desejo de ser auxiliado na comunicação com o filho aparece nas inúmeras dúvidas dos familiares sobre o que significam determinados comportamentos da criança, como agitação, teimosias, não atendimento de solicitações, morder-se. Pelos relatos, percebe-se que o sucesso na comunicação, por si só, costuma ser sentido com satisfação e expectativas mais positivas.

Segundo Bosa (2006), uma das questões mais importantes ao desenvolver grupos de apoio para pais é ter em mente que as famílias variam quanto ao tipo de suporte e informação de que necessitam, ou seja, mesmo dentro de uma mesma família, cada membro pode ter diferentes visões e expectativas, tanto sobre a criança como sobre suas próprias necessidades. Não é suficiente dizer aos pais o que eles devem fazer sem ensiná-los como. Assim, importante auxiliar os familiares a reconhecerem a frustração, a raiva e a ambivalência de seus sentimentos como um processo normal de adaptação. Ensinar técnicas de manejo com a criança e prover informações sobre o espectro do autismo em si é tão fundamental quanto focar-se em aspectos emocionais. Deve-se também aconselhar aos pais sobre as vantagens e desvantagens relativas a diferentes tratamentos.

Ainda de acordo com Bosa (2006), o suporte social é um importante recurso para a família e tem sido visto como um dos fatores-chave para o amortecimento do estresse em famílias sob estresse. A troca de informações no nível interpessoal fornece suporte emocional e um senso de pertencer a uma rede social onde operam a comunicação e compreensão mútua. Os profissionais que trabalham com essas famílias podem auxiliá-las a avaliar tanto os fatores de estresse quanto os recursos para solucionar problemas.

Essa parceria pode começar pela escola, com uma parceria entre os envolvidos no processo de escolarização da criança com TEA.

Em uma revisão da literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido recentemente utilizadas no tratamento do autismo, Bosa (2006) destaca as evidências de que a provisão precoce de educação formal, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à

integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil.

A convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (Camargo e Bosa, 2012).

Menezes (2012) ressaltando que a ação educativa tem papel relevante no trabalho com essas pessoas, independente do grau de severidade que o indivíduo for afetado.

Para Traversini (2012), a escola, configurada com um espaço por excelência da educação e da mediação social, detém a função social e fundamental de oferecer condições potenciais para que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade sejam devidamente democratizados, apropriados e objetivados pelos alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais.

A inclusão do aluno com TEA, considerando a participação plena nas atividades escolares e aprendizagem ainda não é para a maioria uma realidade. O trabalho com esses alunos, sobretudo, na sala comum, constitui um grande desafio para os educadores. A tomada de decisão sobre a inclusão da criança com autismo na sala comum deve-se considerar além das singularidades do sujeito, o ambiente escolar onde este aluno está inserido, e o contexto familiar do mesmo. Estes cenários devem ser investigados para que seja possível a elaboração de um programa educacional de qualidade (Menezes, 2012).

Os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre essas duas instituições pode amenizar o estresse e assegurar motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Minatel e Matsukura (2015) compreendem que a inclusão escolar da criança com o transtorno e de outras com necessidades especiais educacionais, exigem modificações das estratégias didáticas e curriculares, bem como a mudança de pensamento e hábitos culturais que envolvam a comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores, alunos e as suas famílias), pois leva em consideração que é um processo que deve ir além dos limites da escola.

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2002), e o envolvimento entre as duas partes garantiria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. De maneira geral, os pais têm críticas a fazer em relação às escolas, que não atendem de forma ampla às suas expectativas. Junto às famílias, é possível identificar um cotidiano marcado por dificuldades no processo de inclusão escolar, no que se refere ao preparo da escola em receber esta população, destacando-se que ainda existe preconceito e discriminação, favorecendo para que haja a exclusão no processo de escolarização (Minatel e Matsukura, 2015).

De acordo com Schultze e Nelma (2013) a participação da família e comunidade traz para a escola informações e sugestões, especificando necessidades e sinalizando os possíveis rumos a serem tomados. Uma das funções da Educação Especial é estreitar a relação com a família, na busca de que o trabalho torne-se interdisciplinar e colaborativo

A matrícula da criança com o TEA na escola pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança está frequentando mais um grupo social e tendo a oportunidade de conviver com outras crianças. Os pais, por sua vez, passam a conviver com outros, em um novo universo e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática de seus filhos. A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores (Serra, 2010).

De acordo com Minatel e Matsukura (2015) as famílias vivenciam em suas experiências no contexto educacional, situações de dificuldades e desafios, na busca por uma escola que atenda as suas expectativas, na garantia de vaga e também de inclusão e respeito aos seus filhos.

É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o TEA produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (Cunha, 2009).

Ocorre que os pais, muitas vezes inseguros para corrigir o filho buscando atraí-lo para um ambiente familiar menos rigoroso, deixam para a escola uma intervenção comportamental mais exigente. Sendo que, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções de aprendizagem (Cunha, 2009). Autores diversos (Parisotto, 2014; Cunha, 2009; Minatel e Matsukura, 2015) pontuam que existem vários fatores a serem levados em consideração sobre a relação entre família e escola, tais como a diferença das ações educativas dos pais e da escola, que buscam objetivos diferentes. Outro ponto a ser destacado refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola.

Para Parisotto (2014) o professor e demais profissionais da comunidade escolar devem orientar aos pais no processo de escolarização da criança. Os pais geralmente sentem-se inseguros ao inserir a criança na escola regular, e ao ter que lidar com uma situação nova e muito vezes desconhecida, a condição do filho. Para que os professores possam ter um trabalho efetivo no desenvolvimento da criança, e possam apoiar os pais nesse processo, torna-se necessário o aprimoramento de formação para que eles tenham subsídios que fortaleçam a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão escolar e sejam capazes de socializar estas práticas com os pais e outros profissionais.

Para Serra (2010), a escola pode colaborar dando sugestões aos familiares de como agir em casa, de maneira que estes se tornem co-autores do processo de educação de seus filhos. As estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula nem sempre têm continuidade em casa, e isso só pode ser resolvido com um intenso processo de parceria com os pais.

Considerações finais

Não há dúvida de que a presença de um transtorno modifica a vida de todos os que lhe são próximos e que o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho e promove a busca de alternativas. A família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da

dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros.

É importante que a família encontre uma instituição com a qual possa dividir suas angústias, além de ser orientada de como agir com seu filho que possui o transtorno, pois a escola divide com os pais a responsabilidade de educar. A parceria entre família e escola pode trazer grandes benefícios no tratamento da criança, da mesma forma, a boa relação entre ambas tende a amenizar o estresse familiar assegurando motivação aos pais para continuidade do tratamento (SERRA, 2010). A família encontrará na escola um espaço de convívio social, onde poderá dividir suas experiências e conseqüentemente aprender com outros pais e professores.

A inserção do aluno com TEA no ambiente educacional representa um passo na inclusão social muito importante à criança, que tem a oportunidade de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilitando estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (Camargo e Bosa, 2009). Ainda, favorece a oportunidade de aprender com os outros por meio da imitação (Bosa, 2006).

Sobre a inclusão educacional, há desconfianças em relação a essa forma de educar. Os pais acreditam que serão punidos legalmente se não levarem seus filhos até a escola. Consideram que tudo que se fala a respeito do movimento inclusivista é diferente do que ocorre na realidade, mas, ainda assim, há esperança de que a escola possa trazer os seus filhos para mais próximo da realidade. Além da esperança de que o desenvolvimento ocorra, há a expectativa de que a escola possa funcionar como uma instituição promotora da normalização. Além do mais, os pais acreditam que a inclusão seria mais eficiente se os professores tivessem menos alunos em sala de aula e pudessem contar com a ajuda de um auxiliar (SERRA, 2010).

A inclusão da criança com TEA em escola regular pode trazer benefícios ao aluno e aos pais, principalmente quando ocorre parceria efetiva entre escola e família, e isso tem despertado interesse de pesquisadores (Serra, 2010, Cunha, 2009, Camargo e Bosa 2009, Bosa, 2006), porém, essa é uma questão que merece mais pesquisas, estudos e busca por dados empíricos. A escola, por sua vez, tem que ser inclusiva, um lugar acolhedor, onde não haja preconceito, deve ser um espaço que promova o desenvolvimento das habilidades da criança com o transtorno, os profissionais devem ser qualificados, conhecedores do espectro autista e a família devidamente orientada. Destaca-se, que cada criança tem de ser vista individualmente, considerando suas necessidades e potencialidades antes de ser inserida num ambiente escolar (Bosa, 2006).

Referencias

- AIELLO A. L. R. Família inclusiva. In: PALHARES, M.S e MARINS, S.C.F. Educação Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar. 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5. Artmed, ABP: Associação Brasileira de Psiquiatria. 2013.
- BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

CAMARGO, S.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

DESSEN, M; POLÔNIA, A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32. 2007.

MENEZES, A. *Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende?* 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MINATEL M. M; MATSUKURA T, S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar *Revista Educação Especial*. Santa Maria. v. 28, n. 52, p. | maio/ago. 2015.

PIMENTEL, A. G. L. *Autismo e escola: perspectiva de pais e professores*. 2013. p.79 Dissertação (Mestrado em Ciências – área de Concentração: Comunicação Humana) – Programa de Ciências da Reabilitação, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 59, n. 2, p. 179-91, 2007.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: Lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.

SCHULTZE, F. C; NELMA, B. *Relações Entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (Aee) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma Experiência na Rede Municipal de Joinville (Sc)*. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 10100-10111.

SEMEMSATO, M.; SCHMIDT, C.; BOSA, C. Grupo de familiares de pessoas com autismo: Relatos de experiências parentais. *Aletheia*, v.32, p. 183-194, 2010.

SERRA, D. *Autismo, família e inclusão*. *Polêmica*, revista eletrônica, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, 2010. Disponível em: [HTTP://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854). Acesso em 19 de agosto de 2015.

SIFUENTES, M.; BOSA, C. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. *Psicologia em estudo*, v. 15, n. 3, p. 477-485, 2010.

SOUZA, P.; ALVES, P. Dialogando sobre o autismo e seus reflexos na família: contribuições da perspectiva dialógica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, v. 5, n. 1, p. 223-230, 2014.

TRAVERSINI, C. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em Revista*, v.28, n.2, p.285-308, 2012.

VIRUÉS-ORTEGA, J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, v. 30, n. 4, p. 387-399, 2010.

ZANON, R.; BACKES, B.; BOSA, C. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

A inclusão escolar no contexto do ensino médio: análise das produções em periódico científico

Natália Costa de FELICIO¹
Juliane Ap. de Paula Perez CAMPOS²

O cenário da educação brasileira vem se modificando nas últimas décadas devido aos movimentos e lutas de democratização do acesso à escolarização básica e inclusão escolar, para aqueles indivíduos que historicamente foram excluídos do ensino regular (MENDES, 2006).

Em relação ao direito à educação, o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, fica estabelecido que seja assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida do sujeito. Além disso, ficou decretado que

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009, p.12)

A fim de regulamentar e complementar, o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, passa a considerar Público Alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sendo dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2013) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao se verificar o número de matrículas dos alunos PAEE, em âmbito nacional, comparando todos os níveis de ensino, pode-se notar que o acesso à escolarização em classes comuns vem sendo

¹ Centro de Educação e Ciências Humanas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). CEP 13565-905. São Carlos. São Paulo. Brasil. natifelicio@msn.com.

² Centro de Educação e Ciências Humanas. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia – Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Docente responsável pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). CEP 13565-905. São Carlos. São Paulo. Brasil. jappcampos@gmail.com.

ampliado, porém há uma evasão muito grande ao se observar os dados do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil- (2007 – 2013)

Alunos incluídos nas Classes Comuns					
Ano	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA
2007	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295
2008	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296
2009	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434
2010	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385
2011	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425
2012	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198
2011	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074

Fonte: Dados organizados pela autora com base no Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2014a).

Ao analisar os dados da tabela, nota-se que as matrículas dos alunos PAEE estão concentradas no Ensino Fundamental. Isso mostra que estes alunos não estão avançando na mesma quantidade para os níveis subsequentes de ensino, conforme foi destacado anteriormente.

Em contrapartida, os dados sugerem que os alunos PAEE estão conseguindo adentrar nas classes comuns, pois antes, eram segregados ou então, tinham classes especiais destinadas a sua escolarização. De certa forma, há um avanço em relação ao acesso destes alunos no cenário do ensino regular. Todavia, o processo de inclusão escolar também precisa garantir permanência e uma educação de qualidade; para tal, a escola ainda precisa percorrer um longo caminho para que seja de fato considerada inclusiva, já que é necessário que se reorganize para conseguir atender adequadamente tais alunos.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, os dados do censo mostram que em 2007 existiam 13.306 alunos PAEE matriculados nesse nível de ensino. Esse número cresceu para 47.356 em 2013 (BRASIL, 2014a). Desse modo, faz-se necessário discutir tal questão, uma vez que os alunos PAEE estão tendo acesso a esta modalidade de ensino, porém pouco se estuda de como tem sido o processo de escolarização destes alunos, quais as dificuldades que veem enfrentando, assim como suas demandas para lhes garantir uma educação de qualidade.

Segundo a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fica estabelecido que este segmento educacional é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos (BRASIL, 2012).

Ademais, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre as 20 metas a serem alcançadas pelo país, afirma que se pretende:

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

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL 2014b, p. 10 – 11)

Cabe às instituições de ensino garantir a articulação das ações dos serviços da Educação Especial no Ensino Médio, como também eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as escolas devem definir formas inclusivas para atender estes alunos, seja implementando salas de recursos multifuncionais; apoiar a formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado; adequação arquitetônica dos prédios; instaurar núcleos de acessibilidade, dentre outras (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que o Ensino Médio se configura como a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), e é dever do Estado garantir o acesso a todos os cidadãos que procuram cursar qualquer modalidade de ensino, como também é direito do cidadão ter uma educação de qualidade (BRASIL, 1988), ao se considerar todos, também estamos nos referindo aos alunos PAEE.

Com base no que fora exposto, o objetivo deste estudo foi analisar as produções científicas que abordam acerca da inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio, visto que tal assunto é pouco explorado e merece destaque dentro da área da educação em geral, mais especificamente da educação especial.

Método

O presente estudo caracteriza-se por ser uma revisão de literatura, a qual buscou analisar de forma crítica materiais que já foram publicados, com o objetivo de organizar, integrar e avaliar trabalhos sobre determinada área (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014).

Procedimento de Coleta de Dados

A fonte de dados utilizada foi a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIEED), a qual é uma publicação que abre espaços para trabalhos vinculados à área da Educação e seus diversos temas, tais como: Educação Especial; Formação do Educador; Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas, entre outros. A criação da revista se deu pela parceria entre a *Universidad de Alcalá de Henares* (Espanha), e a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (Câmpus de Araraquara). Seu primeiro exemplar é do ano de 2006.

A coleta de dados dos trabalhos ocorreu desde o primeiro exemplar, 2006, até a última edição da revista, 2015 – Edição Especial sobre Políticas de Inclusão e Formação na Educação Superior, contemplando todos os volumes. Desse modo, foram analisados os trabalhos publicados na revista neste período de dez anos, a incluir artigos nacionais e internacionais.

O foco do estudo foi selecionar os trabalhos que tratassem de temáticas referentes ao Ensino Médio, Educação Especial, Inclusão Escolar, Pessoa com deficiência. Sendo

assim, dos 400 artigos publicados neste espaço de dez anos, foram selecionados 76 que atendiam ao critério da pesquisa.

A seguir será apresentada uma tabela com maiores informações sobre o ano de publicação e quantos trabalhos foram encontrados em cada volume/ número das revistas.

Tabela 2 – Total de Artigos Publicados na Revista Ibero-Americana (2006-2015)

Total de Artigos Publicados entre os anos de 2006 a 2015 = 400 trabalhos	
2006 Volume 1; Número 1 = 12 trabalhos Volume 1; Número 2 = 12 trabalhos Total: 24	2007 Volume 2; Número 1 = 12 trabalhos Volume 2; Número 2 = 11 trabalhos Total: 23
2008 Volume 3; Número 1 e 2 = 9 trabalhos Total: 9	2009 Volume 4; Número 1 = 13 trabalhos Volume 4; Número 2 = 11 trabalhos Volume 4; Número 3 = 12 trabalhos Total: 36
2010 Volume 5; Número 1 = 9 trabalhos Volume 5; Número 2 = 10 trabalhos Volume 5; Número 3 = 10 trabalhos Total: 29	2011 Volume 6; Número 1 = 9 trabalhos Volume 6; Número 2 = 10 trabalhos Volume 6; Número 3 = 13 trabalhos Total: 32
2012 Volume 7; Número 1 = 14 trabalhos Volume 7; Número 2 = 13 trabalhos Volume 7; Número 3 = 13 trabalhos Volume 7; Número 4 = 12 trabalhos Total: 52	2013 Volume 8; Número 1 = 19 trabalhos Volume 8; Número 2 = 17 trabalhos Volume 8; Número 3 = 18 trabalhos Volume 8; Número 4 = 19 trabalhos Total: 73
2014 Volume 9; Número 1 = 18 trabalhos Volume 9; Número 2 = 21 trabalhos Volume 9; Número 3 = 18 trabalhos Volume 9; Número 4 = 18 trabalhos Total: 75	2015 Volume 10; Número 1 = 17 trabalhos Volume 10; Número 2 = 17 trabalhos Volume 10; Número Especial = 13 trabalhos Total: 47

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas edições da Revista Ibero-Americana.

Destes 400 trabalhos elencados na Tabela 2, apenas 76 tratavam de temáticas sobre o Ensino Médio, Educação Especial, Inclusão Escolar, Pessoa com deficiência- os quais serviram como descritores para a seleção. Vale apontar que destes 76 artigos, 65 correspondem a artigos nacionais e 11 são internacionais. Dessa maneira, será apresentada a seguir uma nova tabela, a qual contemplará a quantidade de artigos selecionados com base em cada ano, volume/número.

Tabela 3 - Total de Artigos Selecionados (2006-2015)

Total de Artigos Selecionados entre os anos de 2006 a 2015 = 76	
2006 Volume 1; Número 1 = nenhum	2007 Volume 2; Número 1 = nenhum

trabalho Volume 1; Número 2 = 1 trabalho Total: 1	trabalho Volume 2; Número 2 = 3 trabalhos Total: 3
2008 Volume 3; Número 1 e 2 = 1 trabalho Total: 1	2009 Volume 4; Número 1 = 1 trabalho Volume 4; Número 2 = nenhum trabalho Volume 4; Número 3 = 3 trabalhos Total: 4
2010 Volume 5; Número 1 = 5 trabalhos Volume 5; Número 2 = 2 trabalhos Volume 5; Número 3 = 3 trabalhos Total: 10	2011 Volume 6; Número 1 = 3 trabalhos Volume 6; Número 2 = nenhum trabalho Volume 6; Número 3 = 2 trabalhos Total: 5
2012 Volume 7; Número 1 = 3 trabalhos Volume 7; Número 2 = 4 trabalhos Volume 7; Número 3 = 3 trabalhos Volume 7; Número 4 = 2 trabalhos Total: 12	2013 Volume 8; Número 1 = 4 trabalhos Volume 8; Número 2 = 3 trabalhos Volume 8; Número 3 = 5 trabalhos Volume 8; Número 4 = nenhum trabalho Total: 12
2014 Volume 9; Número 1 = 4 trabalhos Volume 9; Número 2 = 2 trabalhos Volume 9; Número 3 = 1 trabalho Volume 9; Número 4 = 2 trabalhos Total: 9	2015 Volume 10; Número 1 = 4 trabalhos Volume 10; Número 2 = 2 trabalhos Volume 10; Número Especial = 13 trabalhos Total: 19

Fonte: Dados organizados pela autora com base nos descritores para seleção dos trabalhos.

Resultados e discussão

Após a análise dos 76 trabalhos, constatou-se que 74 estão dentro das temáticas de Educação Especial, Inclusão Escolar, Pessoa com Deficiência e Ensino Médio. De maneira mais específica, referem-se a pesquisas voltadas para a educação especial (1), educação de jovens e adultos (1), estudos comparativos entre países (2), ensino fundamental (3), adequação curricular (4), sexualidade (4), prática docente (7), formação de professores (9), deficiências específicas (10), inclusão (10), ensino superior (10) e ensino médio (13).

Os 13 estudos (10 nacionais e 3 internacionais) que tratam sobre o Ensino Médio abordam temas variados, tais como: olhares sobre a violência do namoro; desempenho em matemática baseado nos resultados do SARESP; formação profissional de nível médio; percepções dos professores em Portugal sobre o papel da disciplina de Biologia e do gabinete de apoio aos alunos na educação em sexualidade; diferenças de gênero e

juventude; mídia-educação uma experiência com alunos e professores; juventude, escola e mídia; indisciplina no contexto escolar; educação sexual e estudos de gênero no trabalho de educadores; análise de práticas educativas no ensino de Física; tutorias de alunas uma experiência enriquecedora para melhorar os resultados e a qualidade de aprendizagem; estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes no âmbito científico em áreas vulneráveis do Chile; e a atenção à diversidade a partir da musicoterapia.

Embora tenham sido localizadas pesquisas que trazem como cenário o Ensino Médio, pouco tem sido discutido sobre a inclusão dos alunos PAEE neste segmento educacional, uma vez que dos 76 trabalhos foram selecionados apenas dois estudos nacionais tratando sobre esta questão.

O primeiro estudo foi realizado pelas pesquisadoras Duarte e Manzoli (2009) e publicado na edição de 2009 / Volume 4/ Número 3 da RIEED. A temática abordada tratou sobre a inclusão do aluno com síndrome de Down no Ensino Fundamental e Médio; o qual objetivou conhecer a situação escolar dos alunos com esta deficiência que frequentavam tais modalidades de ensino da rede pública e particular da cidade de Araraquara (SP), no que se refere aos conteúdos correspondentes às séries que estão frequentando.

Tal pesquisa estruturou-se da seguinte forma: as autoras realizaram um levantamento desses alunos nessas redes de ensino no início de 2006, o qual mostrou que havia 7 alunos, sendo 5 da rede estadual da 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, um do sexo masculino e quatro do feminino, com idades de 14 a 21 anos e dois da rede particular na 5ª série do Ensino Fundamental e outro no 2º ano do Ensino Médio, ambos do sexo masculino com 17 e 18 anos, respectivamente. A técnica de pesquisa para conhecer a trajetória escolar desses alunos, bem como a situação na série que estavam frequentando, foi a entrevista com os pais e professores.

Em relação aos resultados, os dados apontaram que esses alunos frequentaram as classes especiais por um período de 3 a 15 anos para depois serem matriculados no ensino regular, com exceção de um, que não frequentou essa classe. A pesquisa mostrou que esses alunos necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado, adequação curricular, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos e de dosar mais a quantidade das atividades para evitar o cansaço.

O segundo estudo encontrado foi desenvolvido por Cozendey; Costa e Pessanha (2013) e publicado na edição de 2013/ Volume 8/ Número 2 da RIEED. A pesquisa trouxe como tema o ensino de física para alunos surdos, cujo objetivo era discutir sobre a inclusão dos mesmos nesta disciplina, e como construir um plano de aula para o ensino da primeira lei de Newton em um ambiente inclusivo.

Acerca do desenvolvimento da pesquisa utilizou-se uma proposta de ensino bilíngue, na qual foi desenvolvido um plano de aula que conta um vídeo bilíngue, situações problemas para introduzir as discussões e um questionário fechado para avaliar a aprendizagem. Participaram da pesquisa 18 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo (SP).

Ao que diz respeito aos resultados, estes mostraram que foi desenvolvida uma proposta inclusiva, uma vez que esta conseguiu assegurar a possibilidade de aprendizado a alunos com e sem deficiência auditiva, ao respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem foi criada uma proposta que conseguiu ensinar a todos os alunos o mesmo conceito, ao mesmo tempo.

A considerar que alunos com síndrome de Down e surdos fazem parte dos sujeitos Público Alvo da Educação Especial, estes foram os dois estudos encontrados que se

enquadram nos critérios que o presente trabalho buscou investigar. Dessa forma, pode-se afirmar que é necessário expandir os estudos sobre esta temática, visto que estes alunos estão conseguindo alcançar este segmento educacional, conforme demonstrado com os dados do Censo Escolar.

Conclusões

Conforme o que foi apresentado, verificou-se que existe uma variedade muito grande de temáticas entre as produções científicas. No entanto, os dados revelaram um número reduzido de trabalhos referentes à inclusão escolar no contexto do ensino médio.

Dentre os estudos analisados, verificou-se que os professores estão tentando tornar o ambiente escolar mais inclusivo para receber os alunos PAEE, mais do que isso, estão buscando formas para ensiná-los e lhes propiciar uma educação de qualidade. Entretanto, a instituição escolar ainda precisa sofrer reestruturações, os professores necessitam conhecer mais sobre as características das deficiências para que assim, possam estabelecer os melhores caminhos e práticas para ensinar estes alunos, principalmente se tratando no Ensino Médio.

Para tanto, conclui-se que os estudos acerca da inclusão dos alunos PAEE no Ensino Médio precisam ser expandidos, uma vez que há campo para ser explorado e pesquisado, o que ocasionará uma grande contribuição para a área educacional, e principalmente para a Educação Especial.

Referências

BRASIL. INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília, 2014a.

_____. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.2/2012, de 30 de janeiro de 2012. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Constituição (1988). Constituição da República do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

COZENDEY, S. G.; COSTA, M. P. R.; PESSANHA, M. C. R. Ensino de Física e Educação Inclusiva: o Ensino da primeira Lei de Newton. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 2, 2013.

DUARTE, M.; MANZOLI, L. P. A inclusão do aluno com síndrome de Down: um estudo sobre a situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara – SP. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 4, n. 3, 2009.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. Manual de produção científica/ Organizadores, Sílvia H. Koller, Maria Clara P. de Paula Couto, Jean Von Hohendorff. – Porto Alegre: Penso, 2014. 191 p.: il. ; 23 cm.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

História do ensino de física no Brasil: academias militares dos séculos XVIII e XIX

Alysson Cristiano BENETI¹
Odete Pacubi Baierl TEIXEIRA²

Durante nossa revisão bibliográfica da área de história do ensino de física no Brasil foi possível identificar a escassez de pesquisas que contemplaram este assunto referente aos anos anteriores a 1950. A pesquisa mais relevante já realizada neste âmbito trata apenas do período de 1950 até 2000 (MOREIRA, 2000). Dois outros artigos abordam a evolução do ensino de física de forma superficial, conforme afirma o próprio autor, nas obras Almeida Jr. (1979) e Almeida Jr. (1980).

A respeito da história do ensino de engenharia militar no Brasil, segundo Telles (2003, p.3), “a referência mais antiga que foi possível obter, foi a contratação, por volta de 1640, do holandês Miguel Timermans, engenheiro de fogo, que aqui esteve de 1648 a 1650, encarregado de formar discípulos aptos para os trabalhos de fortificações.”

Entretanto o ensino da engenharia militar teve início

em 1699 no Rio de Janeiro, com a fundação da Aula de Fortificação. Com os nomes sucessivos de Aula do Terço, Regimento de Fortificação e Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho o estabelecimento seguiu seu curso até ser transformado em 1810 na Academia Real Militar, antecessora direta da atual Escola de Engenharia da UFRJ (FILGUEIRAS, 1998, p.352).

Em 1792 foi criada a Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de formar engenheiros militares para a defesa da colônia (BENTO, 1994; TELLES, 1997).

Segundo Marcolin (2012) no final do século XVIII, ou seja, no final do período colonial, o governo português contratou cientistas para realizar estudos sobre a natureza brasileira. Entretanto ainda nos dias de hoje por falta de um aprofundamento na história da física é difícil saber se as ciências, inclusive a física, estiveram ou não presentes no período colonial brasileiro.

¹ Doutor em Educação para a Ciência – Pós-Graduação da Faculdade de Ciências/UNESP – Bauru–SP – Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – CEP 17033-360 – Bauru – SP – Brasil – alysson.beneti@gmail.com. Fone: (55 14 99701-1350)

² Docente do Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências / UNESP – Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – CEP 17033-360 – Bauru – SP – Brasil – opbt@terra.com.br. Fone: (55 14 3103-6077)

Ainda hoje não conhecemos bem o período compreendido entre meados dos séculos XVI e início do século XVIII. Isso não só para o caso da física. À medida que nos aproximamos do século XX, contudo, nossa ignorância diminui. Um motivo para essa diferença é a força que a perspectiva da obra organizada por Fernando de Azevedo teve sobre as gerações posteriores à publicação da coletânea. Segundo o sociólogo e educador paulista, no período que antecede à criação das primeiras universidades no Brasil, a ciência era praticamente inexistente por aqui. Essa afirmação (e Azevedo o sabia) era errada. Para compreendê-lo, é preciso determinar o que ele entendia por ciência. Mais que certo tipo de conteúdo, ciência, para Azevedo, seria uma forma de conhecimento produzida sob determinadas circunstâncias, só existente em instituições como universidades e institutos de pesquisa (VIEIRA & VIDEIRA, 2007, p.3).

É consenso entre os historiadores da ciência (FERREIRA, 1989; FERRI & MOTOYAMA, 1974; MARCOLIN, 2012; RIBEIRO, 1994; VIDEIRA & VIEIRA, 2010; VIEIRA & VIDEIRA, 2007) que a introdução das ciências foi alavancada com a vinda de D. João VI para o Brasil. As primeiras instituições brasileiras de caráter científico foram fundadas a partir de 1808. “Foi em uma dessas instituições que surgiram as primeiras aulas práticas de física no Rio de Janeiro, voltadas para a formação de militares e médicos” (VIDEIRA & VIEIRA, 2010, p.8).

Em 1810 foi criada a Academia Real Militar com intuito de formar engenheiros militares para a colônia brasileira.

A pesquisa e a metodologia

O objetivo da pesquisa, que resultou neste trabalho, visou responder a seguinte questão: quais foram as características do ensino de física na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792 a 1810) e na Academia Real Militar (1810 a 1822)?

Realizamos a análise dos dados buscando informações nas fontes históricas primárias e secundárias (MARTINS, 2005). As fontes primárias foram compostas por originais de leis, documentos históricos, livros e compêndios digitalizados por arquivos públicos estaduais e nacionais. Também foram utilizados dados de fontes históricas secundárias, compostos por livros, artigos e outras publicações de autores da história da educação brasileira.

A metodologia utilizada é historiográfica, entretanto um recurso auxiliar denominado *ficha episódica* da análise de discurso textual de Van Dijk (2002) serviu de subsídio, pois contribuiu para reunir de forma organizacional as informações decorrentes na análise historiográfica, advindas das narrativas.

Apoiamos-nos em dois referenciais teóricos da historiografia. O primeiro, Gaiofatto (2000), nos trouxe uma resenha sobre Saviani, Lombardi e Sanfelice (1998), indicando os subsídios para as pesquisas sobre a história da educação, que foram adotados para o tratamento dos dados desta pesquisa. O segundo referencial teórico historiográfico, complementar ao primeiro, é Saviani (2010).

Ao articular os dados provenientes das fontes históricas primárias com as narrativas das fontes históricas secundárias evidenciamos quais foram as características do ensino de física nas duas instituições de ensino pesquisadas.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da elaboração das fichas episódicas para cada instituição escolar com o objetivo de reunir o máximo de informações históricas. Para cada uma foi elaborado um texto que descreveu as características da instituição, os contextos social, político e econômico da época em que a instituição foi criada, bem como as informações que identificamos como relevantes para responder às questões da ficha episódica. Ao final deste texto foi elaborada a ficha episódica com as conclusões sobre o ensino de física em cada instituição. Apresentamos neste trabalho apenas os conteúdos das fichas episódicas, em forma textual, que resumem a análise dos dados.

Real academia de artilharia, fortificação e desenho (1792)

Em 1792 foi criada, no Rio de Janeiro, a *Real Academia de Artilharia Fortificação e Desenho*. Bento (1994) afirma que tal academia fora fundada em 17 de dezembro de 1792 com sede na Casa do Trem, na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de formar oficiais de infantaria, cavalaria, artilharia e engenheiros. Segundo o autor, a academia foi a pioneira em ensino militar acadêmico nas Américas e pioneira no ensino superior civil no Brasil. Foi concebida com base na estrutura da academia homônima, criada dois anos antes em Portugal. Não foram encontrados os estatutos da academia brasileira, mas os estatutos originais da *Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho* de Portugal (D.MARIA I, 1790) foram encontrados e analisados. Os livros analisados na íntegra, referentes a esta instituição foram *Exame de Bombeiros* publicado em 1748 (ALPOIM, 1748) e *Exame de Artilheiros*, publicado em 1744 (ALPOIM, 1744).

O objetivo da instituição era o de formar engenheiros militares e civis. Não existia a disciplina denominada física, porém observamos que eram ensinados conteúdos do escopo da física dos dias de hoje. A física ministrada era de cunho prático, visando a formação de oficiais combatentes que teriam prioridade na defesa da colônia e também colaborariam para a construção civil. Os conteúdos de física ensinados identificados foram: procedimentos de lançamento de projéteis; a aplicação da ideia de força em explicações sobre explosões; e a manipulação de instrumentos de medidas. Há relatos de um ensino seriado teórico seguido de um ensino prático de campo. Não há dados para afirmar se os alunos poderiam cursar disciplinas avulsas, o que era comum em outras instituições de ensino da época.

Quanto ao corpo discente, poderiam se matricular no curso quaisquer interessados. Não foram encontrados dados sobre o número de matrículas e número de alunos formados pela instituição.

Academia real militar (1810 a 1822)

Segundo Telles (1997), a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho criada em 1792, sofreu em 1810

uma completa reformulação, passando a se denominar Academia Real Militar. Destinava-se ao ensino das ciências exatas e da engenharia em geral, além das ciências militares. O seu regulamento, muito avançado para a época, previa com grande ênfase, os trabalhos práticos e de pesquisa, e estabelecia a obrigação dos professores escreverem – ou traduzirem – livros de suas disciplinas, que seriam publicados pelo Governo (TELLES, 1997, p.1108).

A Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013) serviu de instrumento para a criação da Academia Real Militar no Rio de Janeiro. Analisamos na íntegra este documento na pesquisa. Outros dois documentos analisados na íntegra foram os livros utilizados na Academia Real Militar, Tratado Elementar de Physica, Tomos I (HAUY, 1810a) e II (HAUY, 1810b), do autor Abbade Haüy, ambos publicados em 1810 pela Impressão Régia.

Diferentemente de sua precursora, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho de 1792, a recém-instalada Academia Real Militar tinha como parte da grade de estudos a disciplina physica. Observamos que os conhecimentos da physica trazidos para o Brasil por meio de livros franceses tinham o cunho acadêmico, ou seja, prezava-se pelo ensino teórico aprofundado dos diversos assuntos abordados por tais livros.

Através da análise da Carta de Lei de 04/12/1810 que criou a instituição foi possível observar indícios de que era previsto um ensino seriado teórico expositivo dos conteúdos. Segundo as fontes secundárias o ensino era expositivo dividindo as aulas em duas partes, sendo a primeira com conteúdo novo e a segunda retomando o conteúdo da aula anterior, privilegiando o aprendizado por repetição de exposição de conteúdos.

Encontramos poucas informações sobre o corpo discente da instituição, mas observamos que os alunos deveriam ser do sexo masculino, ter no mínimo quinze anos, sendo divididos em duas turmas no ato da matrícula, sendo uma delas com os chamados obrigatórios e a outra com os voluntários.

Conclusões

Com os dados desta pesquisa nos atrevemos a afirmar que existe uma tradição e uma cultura enraizada no modo geral de ensinar física, que se não em todas, ao menos em grande parte das escolas brasileiras, bem como na forma e no acolhimento dos alunos quanto à aprendizagem em física. Pudemos observar que o ensino de física ministrado nos dias atuais tem aspectos que se arrastam há mais de duzentos anos com poucas alterações, como é o exemplo dos conteúdos abordados pelos livros de física daquele tempo em relação aos dias de hoje. Neste trecho da Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, há orientações de como deveria ser a metodologia de ensino empregada no ensino superior de engenharia da Academia Real Militar. Cada professor

será obrigado a explicar nos primeiros tres quartos de hora a sua lição ao discipulo, e depois procederá a fazel-o dar conta da lição do dia precedente, chamando aquelles dos discipulos que bem lhe parecer, e procurará que a mesma exposição que elles fizerem possa ser util aos

outros, de maneira que a todos seja profícua ... Os Lentes³ serão obrigados a sahir ao campo com os seus discipulos, para os exercitar na pratica das operações que nas aulas lhes ensinam (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p.7).

Observamos uma conduta de ensino similar nos dias de hoje. Todos nós fomos alunos e quando lemos este texto nos parece tão atual quanto uma notícia de jornal, porém com palavras utilizadas na época que diferem das palavras de hoje. Este texto foi escrito há mais de duzentos anos e observamos reflexos desta conduta de ensino nos dias de hoje, inclusive com orientações que são dadas desde aquela época que ainda não foram implementadas, como é o caso das práticas de campo que, em geral, não ocorrem nas escolas atuais. Isto mostra que há um lastro cultural e histórico enraizado em nossas práticas pedagógicas, que são difíceis de serem modificadas, mesmo com inúmeras tentativas empreendidas ao longo dos mais de duzentos anos de história em questão. Desde aquela época, meados de 1810, o Brasil passou por mudanças sociais, políticas e econômicas profundas que refletiram em políticas públicas educacionais das mais variadas ao longo destes anos, entretanto permanecemos - em geral - com um modelo de ensino pautado nas mesmas premissas daquela época, um ensino expositivo e baseado na memorização.

Identificamos que o ensino superior no Brasil teve início com as engenharias em meados de 1792, visando à formação de militares para a defesa e a melhoria da infraestrutura das cidades.

Na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792-1810) o ensino de física era realizado com aulas teóricas complementadas com aulas práticas de campo. O foco do curso estava na compreensão da fabricação e no manuseio de artefatos bélicos, bem como do planejamento e construção civil. Observamos que os alunos faziam previsões matemático/físicas de lançamento de projéteis, porém as aplicações na prática eram pautadas em experimentação de lançamentos de projéteis e o registro em tabelas de padrões de quantidades de pólvora e ângulos de lançamento. Observamos a aplicação da noção de força em lançamento de artefatos bélicos, bem como o ensino do manuseio de instrumentos de medida de distância. Concluimos que o ensino de física na instituição estava embutido nos demais conteúdos de ensino militar, pois não havia a disciplina física isolada no currículo. Tratava-se de um ensino teórico prévio com enfoque maior nas práticas experimentais de campo. Importava aprender na prática, ou seja, aprender observando como se fazia para aplicar no cotidiano.

A segunda instituição pesquisada foi a Academia Real Militar (1810-1822), criada no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar engenheiros militares e civis. Tinha como parte da grade de estudos a disciplina physica. Identificamos que o ensino na instituição priorizava uma formação matemática e científica, com ênfase na resolução de problemas da prática do engenheiro militar. A grade do curso tinha sete anos de duração e os conteúdos de física do curso eram: para o 2º ano – aplicações do cálculo diferencial e integral aos conteúdos de física e astronomia; no 3º ano – princípios da mecânica (estática e dinâmica), hidrodinâmica (hidrostática e hidráulica) e lançamento de projéteis; no 4º ano – óptica, catóptrica e dióptrica; nos 5º, 6º e 7º anos o estudante aplicaria todo o conhecimento

³ Lente na linguagem da época significa professor na linguagem atual.

aprendido nos quatro anos iniciais, inclusive os de física, em conhecimentos práticos do trabalho do engenheiro militar.

Observamos que os livros utilizados na instituição (HAUY, 1810a; HAUY, 1810b), apresentavam conteúdos de mecânica, termologia, ondulatória, eletricidade, magnetismo e óptica. Entretanto nem todo o conteúdo dos livros estava presente no curso, pois não eram previstos o ensino da termologia, da ondulatória, da eletricidade e do magnetismo na academia.

José Firmino Roiz de Vasconcellos (VASCONCELLOS, 1815), que teceu críticas ao curso, afirmou que na 4ª série do curso, até 1815, não havia nenhum instrumento de laboratório para apoiar o ensino prático que foi previsto na criação da academia. O laboratório de física passou a funcionar apenas em 1820, dois anos antes da extinção da academia, ainda em local diferente da instituição, no Museu Nacional. Segundo Roiz, o método de ensino utilizado nas aulas de física era expositivo e dividia a aula em duas partes, sendo a primeira delas com apresentação do conteúdo novo a ser estudado e na segunda parte o professor retomava o assunto da aula anterior para reforçar o aprendizado por repetição.

Estas foram as colaborações que esta pesquisa nos proporcionou, entretanto ressaltamos a necessidade de aumentar o número de pesquisadores envolvidos nesta área de pesquisa, pois somente com um esforço coletivo poderemos ter um panorama, mesmo que parcial, da história do ensino de física no Brasil em um futuro de médio e longo prazo.

Para sistematizar a pesquisa na área de história do ensino de física recomendamos que sejam realizadas pesquisas sobre o ensino de física das seguintes instituições, dispostas em ordem cronológica: Colégio Jesuíta de Todos os Santos (1556), Colégio Jesuíta do Rio de Janeiro (1567), Colégio Jesuíta de Olinda (1568), Colégio Jesuíta do Maranhão (1622), Colégio Jesuíta de Santo Inácio de São Paulo (1631), Colégios Jesuítas de São Miguel em Santos, Santo Alexandre no Pará, Nossa Senhora da Luz em Maranhão (1652), Colégio Jesuíta de São Tiago no Espírito Santo (1654), Colégio Jesuíta Nossa Senhora do Ó em Recife (1678), Colégio Jesuíta da Paraíba (1683), Escola de Artes e Edificações Militares da Bahia (1699), Escola de Artilharia do Rio de Janeiro (1738), Academia Científica (1772), Gabinete de História Natural do Rio de Janeiro (1784), Seminário de Olinda (1800), Academia da Marinha do Rio de Janeiro (1808), Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros de Minas Gerais (1812), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura do Rio de Janeiro (1820), Atheneu do Rio Grande do Norte (1825), Observatório Astronômico do Rio de Janeiro (1827), Curso do Gabinete Topográfico de São Paulo (1835-1850) considerado por Telles (2003) uma verdadeira escola de engenharia, porém funcionou somente por 15 anos, Liceu Paraibano (1836), Escola Normal da Bahia (1836), Liceu da Bahia (1836), Escola Normal do Pará (1839), Imperial Observatório Astronômico do Rio de Janeiro (1846), Escolas Normais de São Paulo (1846 e 1848), Escola Normal do Ceará (1845), Liceu D. Affonso na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1846), Escola Normal da Paraíba (1854), Escola Central do Rio de Janeiro (1858), Imperial Instituto de Agronomia da Bahia (1859), Escola Normal do Rio Grande do Sul (1870), Instituto Politécnico Brasileiro (1874), Colégio Piracicabano (1881), Escola Politécnica de São Paulo (1894), Escola de Engenharia do Mackenzie College de São Paulo (1895), Sociedade Brasileira de Ciências (1916), Universidade de São Paulo (1934) e Escola Nacional de Engenharia do Rio de Janeiro (1937). Observamos a pequena quantidade de pesquisas específicas sobre a história do ensino de física e recomendamos aos pesquisadores que intensifiquem as pesquisas

referentes ao período colonial, séculos XVI, XVII, XVIII e período imperial no século XIX. Ao findar a pesquisa pudemos observar que há necessidade da realização de pesquisas que tratam da história do ensino da física no Brasil, no sentido de construção de um panorama histórico.

Referências

ALMEIDA JR., J.B. A Evolução do Ensino de Física no Brasil – parte 1. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 1, n.2, p.45-58. Mar.1979.

_____. A Evolução do Ensino de Física no Brasil – parte 2. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 2, n.1, p.55-73. Mar.1980.

ALPOIM, J.F.P. Exame de Artilheiros. Obra original digitalizada pela Biblioteca Nacional do Brasil. Lisboa: Oficina de Jozé Antonio Plates,, 1744. Disponível em http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or3899/or3899.pdf. Acesso em: 14/12/2012.

_____. Exame de Bombeiros. Obra original digitalizada pela Biblioteca Nacional do Brasil. Madrid: Oficina de Francisco Martinez Abad, 1748. Disponível em http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or96542/or96542.pdf. Acesso em: 14/12/2012.

BENTO, C.M. A Esquecida Escola de Guerra de Porto Alegre no Ensino Militar Acadêmico do Exército de 1792. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, ano 155, n. 383, p. 423-427, abr-jun, 1994. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br>. Acesso em 12/11/2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). Governo Federal da República Federativa do Brasil. **Carta de Lei de 4 de Dezembro de 1810**: Crea uma Academia Real Militar na Côrte e Cidade do Rio de Janeiro. Legislação Informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/antioresa1824/cartadelei-40009-4-dezembro-1810-571420-publicacaooriginal-94538-pe.html>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

D. MARIA I. Estatutos da Real Academia de Artilharia Fortificação e Desenho, 1790. Disponível em: <http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt>. Acesso em 15/11/2012.

FERRI, M.G.; MOTOYAMA, S. **História das Ciências no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: EPU, 1979, 390p.

FERREIRA, M.C. **O Estudo das Ciências no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Edicon, 1989, 372p.

FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. Havia alguma ciência no Brasil setecentista? **Química Nova**, São Paulo, v. 21, n. 3, p.351-353, maio 1998. Bimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v21n3/3288.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

GAIOFATTO, N. História e História da Educação: O debate Teórico-Methodológico atual. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n.73, p. 262-266. Dez.2000.

HAUY, Abbade. **Tratado Elementar de Physica**: Tomo I. 2. ed. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810a. 416 p. Disponível em: <<http://ia700709.us.archive.org/20/items/tratadoelement>>

ar00hayr/tratadoelementar00hayr.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.

HAUY, Abbade. **Tratado Elementar de Physica**: Tomo II. 2. ed. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810b. 402 p. Disponível em: <<http://ia600704.us.archive.org/21/items/tratadoelement>

ar01hayr/tratadoelementar01hayr.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.

MARCOLIN, Neldson. A Ciência no Brasil Colônia. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, v. 7, n. 171, p.8-9, 01 jul. 2012. Quinzenal. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/07/008-009-171.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

MARTINS, L.A.P. História da Ciência: Objetos, Métodos e Problemas. **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.2, p.305-317, dez-2005.

MOREIRA, M.A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v.22, n.1, mar-2000.

RIBEIRO, J.C. A Física no Brasil. In: AZEVEDO, F. (Org.). **As Ciências No Brasil**. Vol.2. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994. p. 192-232.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2010. 451p.

SAVIANI, D. LOMBARDI, J.C. SANFELICE, J.L. (Org.). **História e História da Educação – O debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1998, Coleção Educação Contemporânea.

TELLES, P.C.S. Evolução Histórica da Engenharia no Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, ano 158, n. 397, p. 1107-1116, out./dez., 1997. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br>. Acesso em 13/11/2012.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. O início do ensino da engenharia: a Academia Real Militar a Escola Central. In: PAULO CESAR TEIXEIRA TRINO (Brasil). Sociedade Brasileira de Cartografia. **Boletim da Sociedade Brasileira de Cartografia**. 50. ed. Rio de Janeiro: SBC, 2003. p. 3-21. Disponível em: <<http://www.cartografia.org.br/boletim/Boletim50.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. 4ªed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

VASCONCELLOS, José Firmino Roiz de. Memória Histórica e Política sobre a Creação e Estado Actual da Academia Real Militar: 1815. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v.3, n. 236, p.459-470, set. 1957. Trimestral. Documento original de 1815 publicado na revista em 1957. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

VIDEIRA, Antonio Augusto Passos; VIEIRA, Cássio Leite. **Reflexões sobre Historiografia e História da Física no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 71 p. (Coleção CBPF - Tópicos de Física).

VIEIRA, Cássio Leite; VIDEIRA, Antônio Augusto Passos. História e Historiografia da Física no Brasil. **Revista de História e Estudos Culturais**, São Paulo, v. 4, n. 3, p.1-27, 01 set. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF12/dossie.artigo.5-Antonio.Augusto.Passos.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

As implicações dos processos de mediação na relação professor-aluno com deficiência intelectual na EJA¹

Patricia de OLIVEIRA²

Segundo Siems (2012), o ingresso de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem crescido nos últimos anos em razão da ampliação do acesso aos sistemas de ensino. De acordo com a pesquisadora, o Censo Escolar da EJA não apresenta estes dados de forma a permitir uma análise aprofundada das dimensões deste crescimento, fazendo com que os relatos de professores e demais profissionais dos sistemas de ensino sejam objetos de interesse para que possamos compreender este processo.

Outro aspecto deste fenômeno apontado por Siems (2012) se refere aos estudos escassos sobre este tema, sendo pouco desenvolvidos tanto pela perspectiva da Educação Especial quanto pela EJA, fazendo deste um campo de estudos com lacunas de conhecimento a serem exploradas.

Brito e Campos (2013) investigaram a produção científica desenvolvida sobre a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual durante o período de 1988 a 2008. Segundo as pesquisadoras, foram localizadas dez produções em todo o período, sendo oito pesquisas em nível de mestrado e duas em nível de doutorado.

Do conjunto de pesquisas analisadas por Brito e Campos (2013), podemos observar que os trabalhos desenvolvidos por Carvalho (2004), Bins (2007) e Tinós (2010) se destacaram ao se preocuparem em dar voz aos jovens e adultos com deficiência intelectual com vistas a compreender suas trajetórias escolares e suas lutas por seus direitos a partir de suas perspectivas.

Carvalho (2004), em sua observação das relações entre alunos e profissionais de uma instituição de educação especial, coletou entrevistas com professores, familiares e alunos matriculados. A pesquisadora constatou que, embora os alunos expressassem seus projetos de vida e anseios pessoais, estes eram considerados incapazes por seus familiares e pelos profissionais da escola. Estas considerações negativas sobre suas capacidades implicavam de maneira bastante negativa sobre a vida dos sujeitos, impossibilitando alguns aspectos de seu desenvolvimento e dificultando sua inserção no mercado de trabalho.

Bins (2007) entrevistou jovens e adultos com deficiência intelectual sobre seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com os dados coletados, os alunos relataram suas dificuldades em lidar com as descrenças de seus familiares em suas habilidades e capacidades, levando-os muitas vezes ao fracasso.

Tinós (2010) analisou as trajetórias escolares de duas jovens adultas, a fim de compreender os desdobramentos de seus processos de aprendizagem escolar. Segundo o relato de suas participantes, sua escolarização foi marcada pela descrença de professores e gestores de escolas públicas comuns que lhes negavam acesso a recursos, métodos e técnicas de aprendizado em razão de suas crenças pessoais acerca das condições de suas

¹ O presente artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa maior intitulada “As percepções de escolarização dos jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA regular comum por meio de registros fotográficos”.

² Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos-SP, Brasil, CEP 13565-905. Email: patriciaoliveira.eduesp@gmail.com

deficiências, fazendo com que buscassem estas formas de acesso na escola especial, onde se sentiram acolhidas.

Mediante estes aspectos, compreender as dimensões do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA comum requer dar voz a este público alvo específico a fim de se constituir um entendimento objetivo sobre suas necessidades e interesses.

Para tanto, a presente pesquisa teve por objetivo descrever como jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA comum percebem a escola e seu processo de escolarização. Como objetivo específico, analisamos as implicações das mediações oferecidas pelos professores em seus processos de aprendizagem.

Mediação e aprendizagem

Conforme nos apontou Oliveira (2010), os estudos de Vigotsky concentraram-se de maneira bastante significativa no estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas são definidas pelos comportamentos humanos sofisticados, complexos, voluntários e intencionais como pensar em objetos ausentes, imaginar situações, planejar ações futuras, agir de forma intencional, entre outros (VIGOTSKY, 2007; OLIVEIRA, 2010).

Ainda segundo Oliveira (2010), Vigotsky compreendeu o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do conceito de mediação.

Para Vigotsky (2007), as formas mais elementares e naturais de comportamento, típicos do desenvolvimento biológico, estão ligadas a uma reação direta do organismo confrontado por uma situação-problema. Já as formas superiores requerem a incorporação de estímulos artificiais os quais são denominados signos.

Os signos são elementos criados para fins de carregar uma significação específica em razão de um dado contexto. Ao assumir uma significação, o signo se insere na relação entre o sujeito e o objeto, favorecendo o seu estabelecimento. A inserção de um signo como elemento mediador em uma relação modifica a estrutura psicológica do sujeito para além das funções psicológicas elementares, fazendo com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam (VIGOTSKY, 2007).

Na colocação clássica oferecida por Vigotsky (2007) acerca do uso de nós e marcações em madeira como recursos mnemônicos, o referido autor apontou que o estabelecimento de um signo como uma representação de um objeto ausente promove o exercício da memória para além de suas funções, fazendo com que o sujeito que faz uso deste signo seja capaz de pensar e refletir sobre o objeto ausente e fazer planos sobre ações futuras acerca deste, exercitando e ampliando suas funções psicológicas superiores.

A instituição de signos não é uma atividade isolada do indivíduo. Para que a significação de um signo se constitua de fato, é preciso que seja compartilhada por todos os indivíduos. Desta forma, os signos se configuram como construções sociais (VIGOTSKY, 2007). Com base no acima exposto, voltando à colocação clássica de Vigotsky (2007) acerca dos nós e marcações em madeira, o próprio uso destes elementos como recursos mnemônicos já se apresentam como signos, pois o ato de se usar estes elementos como tal é reconhecido como um exercício de memória de maneira quase universal.

Além disso, as relações entre os indivíduos e o compartilhamento de significações fazem dos sujeitos mais experientes mediadores entre o signo e o parceiro menos experiente, mostrando que os processos de construção de significados e de conceitualização

são práticas sociais dialógicas – por serem mediadas por palavras – e práticas pedagógicas – em razão do papel exercido pelo outro (FONTANA, 2005).

Mediante estes aspectos, a mediação é parte fundamental dos processos que envolvem a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigotsky (2007). Nas palavras de Oliveira (2010, p. 62),

“A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. [...] é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. [...] Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.”

Desta forma, os processos de mediação podem ser planejados e cuidadosamente dirigidos para que os sujeitos menos experientes possam promover o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e avançar para a zona de desenvolvimento real – onde se apresentam totalmente capazes de desempenharem funções de forma livre e intencional – ou para a zona de desenvolvimento potencial – onde se mostram capazes de compreender as instruções de demonstrações oferecidas e a partir destas exercitar as funções que deseja. À medida que os processos de mediação passam a implicar sobre o indivíduo, promovendo seu desenvolvimento, este passa a internalizar os elementos da cultura e a agir conforme as convenções socialmente construídas de forma voluntária e intencional.

Frente a estes aspectos, conhecer as implicações das mediações oferecidas pelos professores aos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA pode oferecer significativas contribuições para este campo de pesquisa, a fim de compreendermos as dimensões dos processos que envolvem este público-alvo nesta modalidade específica de ensino.

Metodologia

Participaram desta pesquisa uma jovem adulta de 23 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, por ora denominada M; um aluno adulto com 42 anos de uma turma multisseriada de uma escola de EJA municipal, denominado D; e uma aluna adulta com 50 anos, da mesma turma de D; denominada R. Todos são deficientes intelectuais, possuem baixo nível socioeconômico e são oriundos de dois municípios de pequeno porte do interior de São Paulo.

Para a coleta de dados, solicitamos aos participantes que fotografassem o ambiente escolar, destacando aquilo que considerassem relevante. Finalizados os registros, foram agendadas entrevistas individuais nas quais os participantes deveriam selecionar apenas 10 imagens de todas que haviam registrado, e informar à pesquisadora o motivo da escolha, descrever a imagem e apontar os motivos de sua relevância.

A escolha do uso de registros fotográficos se deu por permitir maior participação dos sujeitos nos processos investigativos, apresentarem uma dimensão bastante democrática

em relação aos diferentes grupos sociais, permitir ao indivíduo refletir sobre o objeto fotografado, e suscitar o desejo de falar sobre este (MELLEIRO, GUALDA, 2005; MAURENTE, TITTONI, 2007; ZAN, 2010).

A entrevista foi realizada nas dependências da escola, em sala reservada para este fim. Também foi gravada para posterior transcrição e análise dos dados. A análise foi realizada mediante análise do conteúdo na modalidade categorial (BARDIN, 2010).

Todos os procedimentos foram devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) sob o Parecer n. 139.146/2012.

Resultados e discussões

A participante M, ao selecionar a foto da sala de informática, apresentou suas considerações sobre a importância deste recurso para a aprendizagem dos alunos. O participante D, embora não tenha fotografado a sala de informática de sua escola, também a mencionou durante a entrevista. Quando questionada sobre sua aprendizagem em relação ao uso de computadores na escola e as facilidades que a internet pode oferecer, a participante M afirmou que

M – Ah, ficou tudo na mesma [...], mas só que eu achei importante os professores explicarem para mim. Que é mais importante a língua dos professores do que o computador.

A fala da participante M nos remeteu às considerações de Bakhtin acerca da mediação e do papel da linguagem neste processo. Segundo Fernandes, Carvalho e Campos (2012), Bakhtin compreendeu a mediação pela linguagem como uma recíproca responsividade e responsabilidade dos interlocutores ao apontar que a palavra é como uma ponte que se apoia em ambos. Desta forma, embora o diálogo se apresente como algo pronto e acabado, a tensão existente em razão deste apoio faz com que ele se mostre sempre como algo inacabado, suscitando a sua manutenção.

Neste ínterim, o diálogo estabelecido entre professor e aluno com deficiência intelectual pode ser compreendido pelo educando como a sua inserção de fato no processo educativo e o reconhecimento de suas habilidades e capacidades ao assumir o papel de interlocutor responsável por suas colocações e explicações. Portanto, o educando passa a se sentir inserido e acolhido pelo sistema de ensino ao ser reconhecido enquanto sujeito de direitos e em exercício de sua aprendizagem escolar devido à posição que assume no diálogo.

Além disso, é dentro do espaço reflexivo construído pelo diálogo que o aluno com deficiência intelectual pode construir seu conhecimento e internalizar a cultura na qual está inserido. De acordo com Fernandes, Carvalho e Campos (2012, p. 107)

[...] Isso se torna possível desde que se configure, no diálogo educativo, o respeito e o incentivo aos projetos de autonomia e de apropriação da herança simbólica e material nos arranjos sociais de cada época. Nesta herança destacam-se a condição e a potencialidade da linguagem de permitir a apropriação da palavra, em todas as suas possibilidades criativas e em toda a extensão da vida nos grupos sociais. [...]

Portanto, é por meio da palavra que o aluno com deficiência intelectual vai tecer seus conhecimentos acerca da cultura socialmente construída, internalizar conceitos e concepções, e se apropriar destes. Isto é permitido por meio do exercício do diálogo, pois o ato de falar faz com que o sujeito organize seu pensamento (VIGOTSKY, 2007), e expanda suas funções mentais para níveis cada vez mais altos e complexos.

Estas implicações também se refletiram nos relatos dos participantes acerca da atuação dos professores das salas comuns para garantir seu aprendizado. Ao selecionar a imagem de uma prateleira cheia de livros, M relatou a maneira como os professores atuam em razão de sua condição de deficiente intelectual.

Segundo a participante, a professora de História teria lhe dado nota máxima em razão de seus esforços. Nas palavras da participante, a professora havia lhe afirmado que após sua explicação, a referida aluna havia compreendido o conteúdo e alcançado êxito na avaliação.

M também relatou os esforços da professora de Filosofia e de Matemática. De acordo com a participante, estas professoras lhe ofereciam atendimento individualizado na sala de aula após passarem o conteúdo para o restante dos alunos. Relatou também que a professora de Matemática repetia o conteúdo diversas vezes até que conseguisse compreendê-lo. As atitudes desta professora fizeram com que M desejasse fazer licenciatura nesta área.

A referida participante também apontou o comportamento negativo de outros profissionais, relatando seus conflitos com a professora de Inglês, que se recusava a lhe oferecer atendimento diferenciado e recusava materiais em razão de sua condição de deficiente intelectual. M também afirmou que

M - [...] Tem professor que deixa a gente fazer o que a gente quer!

Os participantes D e R, que fotografaram a sala dos professores de sua escola, ao selecionar esta imagem também ressaltaram o trabalho da professora. Nas palavras de R,

R – Ela dá coisas boas, coisas bonitas... Ela quer que nós aprendamos, então ela faz força. É uma boa professora. (...) Ela tem paciência...

Em relação à atuação dos professores das salas comuns, Pletsch e Glat (2012), em sua análise sobre a aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, afirmaram que a maioria dos professores de salas comuns não tem demonstrado preocupação em adaptar as atividades escolares para as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, pautando-se em uma proposta tradicional e dicotômica, fazendo uso de tarefas elementares como recortar, colar, pintar e copiar, entre outros, não procurando o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas e cristalizando a deficiência.

Fernandes (2011), em seu estudo sobre as vivências docentes em salas de EJA Especial também apontou o uso de atividades escolares descontextualizadas e infantis, afirmando a descrença nas habilidades e capacidade de aprendizagem do aluno adulto com deficiência intelectual e a percepção de que este se apresenta como uma eterna criança.

A fala dos participantes desta pesquisa apontou contrapontos a estes dados, mostrando que há professores engajados em atuações que resultem em aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. Segundo os participantes, alguns professores têm

procurado oferecer algum tipo de atendimento diferenciado, fazendo uso de materiais diferentes ou ofertando atendimento individualizado, a fim de se alcançar uma interação educativa que promova um aprendizado efetivo.

Nestes processos, a interação dialógica educativa é parte fundamental para que a aprendizagem – internalização da cultura socialmente construída – se dê de forma a promover as funções psicológicas superiores e garantir o desenvolvimento pleno do sujeito. De acordo com Fernandes, Carvalho e Campos (2012), a interação educativa o e caráter tenso do diálogo aproxima os diferentes projetos de produção de sentido dos interlocutores, favorecendo a emergência da independência integrativa que permite o desempenho de capacidades de operar de forma ativa na estrutura social.

Desta forma, os professores têm permitido a integração e a participação destes alunos ao compartilharem com eles os sentidos dos signos da cultura de maneira a promover o desenvolvimento de formas mais complexas de comportamento que podem garantir a emergência da independência necessária para que possam realizar seus projetos de vida.

Portanto, ao assumirem esta postura dialógica com os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, os professores demonstram acreditar em suas possibilidades, fazendo com que se sintam acolhidos e permaneçam na escola.

Considerações finais

Compreender as implicações dos processos de mediação na escolarização de jovens e adultos apresenta-se como imprescindível para o desenvolvimento de planos de ensino cada vez mais efetivos para sua aprendizagem.

Muito tem sido produzido acerca de estudos sobre materiais, recursos e procedimentos para a educação de deficientes intelectuais, mas pouco tem sido estudado acerca da mediação dialógica e suas implicações sobre a aprendizagem desta demanda específica.

Conforme apontamos, a mediação pela linguagem é imprescindível para que o aluno jovem e adulto com deficiência intelectual possa sentir-se parte integrante de seu processo de aprendizagem. Isso se dá por favorecer o estabelecimento de sentidos a partir da internalização dos significados dos signos compartilhados com ele. Soma-se à isto a posição de interlocutor, que lhe tenciona e leva a refletir, pensar, criar, imaginar e agir de forma intencional e voluntário devido ao contexto onde o diálogo se realiza.

A posição de interlocutor também lhe empodera ao colocá-lo em posição responsável e responsiva, fazendo com que alcance credibilidade em relação às suas habilidades e capacidades, e se sinta acolhido por seus pares, contribuindo para sua permanência na escola e para a realização de seus projetos de vida.

Desta forma, os estudos sobre os processos de mediação na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual são fundamentais para que o desenvolvimento pleno destes sujeitos seja efetivado, a fim de lhes garantir a inclusão na vida social e o exercício de seus projetos de vida.

Muitas lacunas podem ser encontradas nos estudos acerca da inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA e o preenchimento destas com conhecimentos científicos concretos e efetivos se fazem cada vez mais urgentes em razão do crescimento da demanda e a urgência do atendimento escolar destes alunos com características bastante específicas.

Também podemos constatar que muito tem sido publicado sobre os processos de resistência e a falta de formação de professores para o trabalho pedagógico inclusivo com demandas escolares específicas, como jovens e adultos com deficiência. Ressaltamos a importância da publicação de resultados promissores e de experiências de sucesso, a fim de compreendermos quais os elementos presentes que favoreceram os resultados exitosos e, por meio destes, conhecermos melhor seus mecanismos e aprender com eles.

Corroboramos a afirmação de Fernandes (2011) acerca da produção científica sobre a educação de crianças com deficiência intelectual em detrimento da produção sobre adultos com deficiência intelectual, apontando a necessidade de novos estudos para aprofundamento dos conhecimentos das implicações da mediação na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4ª edição. Lisboa: Edições 70, 2010.

BINS, K. L. Ç. Aspecto psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

BRITO, J; CAMPOS, J. A. P. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 45-58, jan/abr 2013. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4848>. Acesso em 14.03.2015.

CARVALHO, M de F. A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. 2004. 196f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERNANDES, A. P. C. dos S. Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERNANDES, J. F. F; CARVALHO, M. G; CAMPOS, E. N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul/dez 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200007&script=sci_arttext. Acesso em 16.03.2015.

FONTANA, R. A. C. Mediação pedagógica na sala de aula. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAURENTE, V.; TITTONI, J. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. Revista Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, n. 19, v. 3, p. 33-38, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300006. Acesso em 15.03.2013.

MELLEIRO, M. M.; GUALDA, D. M. R. Explorando a “fotovoz” em um estudo etnográfico: uma estratégia de coleta de dados. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, n. 58, v. 2, p. 191-193, mar/abr 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000200012. Acesso em 15.03.2013.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan/abr 2012. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831>. Acesso em 15.02.2015.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, fev 2012. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em 10.11.2014.

TINÓS, L. M. S. Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ZAN, D. D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. Pró-posições, Campinas, v. 21, n. 1, p. 149-161, jan/abr 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a10.pdf>. Acesso em 14.05.2013.

Dramatização no ensino de leitura e escrita de uma criança surda com implante coclear

Regiane da Silva BARBOSA¹

Maria da Piedade Resende da COSTA²

Este artigo consiste em um recorte de um estudo de caso único, realizado com uma criança surda com implante coclear (IC), descrevendo as sessões de intervenção pedagógica realizada por meio de dramatização no atendimento educacional especial oferecido à criança em uma cidade de médio porte do interior paulista.

O IC consiste em um aparelho eletrônico que estimula diretamente o nervo auditivo da pessoa surda através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo auditivo leva estes sinais para o cérebro que os decodifica, proporcionando à pessoa sensações auditivas.

O IC é indicado para pessoas com surdez bilateral profunda quando o aparelho de amplificação sonora não funciona satisfatoriamente, conforme explicitam Costa Filho e Bevilacqua (1999).

Atualmente, o IC tem sido indicado e realizado precocemente, ainda no primeiro ano de vida da criança, como defendem Moret, Bevilacqua e Costa Filho (2007), uma vez que quanto antes a realização do IC, maiores serão os benefícios alcançados pela criança em relação ao ganho auditivo e aquisição da linguagem oral. Crianças que realizam IC antes dos seis anos de idade desenvolvem habilidades orais essenciais ao bom desenvolvimento da linguagem oral e também ao aprendizado escolar, como discutem Capovilla (1998), Duarte e Brazorotto (2009) e Tanamati, Costa e Bevilacqua (2011).

Essas crianças precisam de acompanhamento adequado para desenvolver a comunicação oral, o que inclui além de acompanhamento médico e fonoaudiológico um acompanhamento educacional / pedagógico do aprendizado de crianças em idade escolar.

Laura nasceu em outro país, onde realizou o IC, e veio para o Brasil aos sete anos de idade alfabetizada e se comunicando na língua do país de origem, mas sem saber língua portuguesa e ou Libras.

Duarte e Brazorotto (2009) afirmam que a aquisição da linguagem escrita pela criança surda se assemelha as crianças ouvintes, porém o déficit na aquisição da linguagem interfere na aquisição da leitura e escrita, pois a criança precisa desenvolver uma linguagem para aprender por meio dela.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo descrever o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita para uma criança surda com IC, por meio de dramatização.

A dramatização de algum fato ou história pode contribuir com esse processo, pois beneficia o desenvolvimento da linguagem oral e socialização das crianças surdas, como pontuam estudos de Carvalho e Bevilacqua (1999) Carvalho (2007) Pinotti e Boscolo (2008), Pinheiro et al. (2012).

¹ Doutora em Educação Especial – UFSCar. São Carlos – SP, Brasil.

² Professora Doutora em Educação Especial – UFSCar. São Carlos – SP, Brasil.

Moreno (2004) esclarece que a dramatização consiste em uma proposta de trabalho com conteúdo curricular que envolve aprender na ação, isto é, uma metodologia de ensino democrática e participativa.

Há diferentes perspectivas de uso de dramatização no ensino e aprendizagem em diferentes áreas, com destaque para Tobase, Gesteira e Takahashi (2007) que defendem a dramatização pela possibilidade que ela traz de transpor os conteúdos teóricos, possibilitando ao aluno e ao docente, a oportunidade de trabalhar em situações que envolvam o enfrentamento e a resolução de problemas. A dramatização facilita o ensino e a aprendizagem permitindo que os alunos formulem concepções e compreendam conceitos abstratos.

Carvalho (2004) esclarece que na dramatização, é possível: uso de temas e cenários apropriados à faixa etária da criança; seleção de objetivos específicos a serem alcançados; seleção de materiais, como o vestiário e objetos que estão relacionados com o tema; o rodízio de papéis que permite à criança desempenhar várias funções comunicativas.

Descrição do trabalho

A elaboração das sessões de intervenção pedagógica baseou-se no levantamento do repertório de conhecimentos e habilidades de Laura que aos sete anos de idade, sem saber a língua portuguesa ou Libras, estava matriculada no ensino regular e frequentando as sessões de intervenção pedagógica aqui descritas, logo precisando adquirir a língua portuguesa para por meio dela se comunicar e aprender.

Nesse primeiro momento, a partir do levantamento do repertório de conhecimentos da criança, estabelecemos como objetivo das sessões de intervenção:

Quadro 1 – Conteúdo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita

Conteúdo a ser desenvolvido	Objetivo
Alfabeto	Apresentar o alfabeto à criança, ensinando-a a reconhecer as letras e nomeá-las em língua portuguesa.
Vogais	Destacar as vogais do alfabeto, dando início à formação de palavras.
Nomes	Destacar a escrita e leitura de nomes comuns a criança, como o nome próprio e de seus familiares.
Família Silábica	Trabalhar as famílias silábicas sugeridas por Gotti (1992) e Costa (1994), de forma a desenvolver a leitura e escrita de palavras conhecidas a partir da decomposição das mesmas, presentes na escrita de novas palavras.
Artigo	Demonstrar o uso dos artigos feminino e masculino, a/o empregado antes das palavras.
Palavras	Formar banco de palavras com as famílias silábicas desenvolvidas de forma a ampliar o vocabulário da criança em língua portuguesa.
Frases	Escrever frases na estrutura: sujeito, verbo e predicado a partir da introdução das perguntas: quem? Que? Conforme sugerido por Gotti (1992) e Costa (1994)

O conteúdo elencado foi desenvolvido com a criança por meio de dramatização, conforme descrição que segue.

Primeiramente, foi ensinado a Laura a representação do alfabeto em sinais, a datilologia, e assim ela aprendeu a soletrar o próprio nome, de seus familiares e outras palavras que a interessavam. Foi escrito o nome de cada uma das figuras que compunham uma apostila com letras representando o alfabeto manual, assim na apostila, Laura tinha mais um recurso, a soletração manual das palavras representadas em cada categoria.

Em seguida, a partir da datilologia ensinou-se a criança a representar graficamente as letras, uma vez que no país em que ela vivia se usava o ideograma e não o alfabeto.

Realizou-se com Laura um alfabetário, no qual ela a partir das letras do alfabeto recortou palavras em revistas, com iniciais de cada letra do alfabeto. Além de colar as palavras recortadas, Laura colou também uma figura representando o sinal da letra em questão, ou seja, o alfabeto datilológico. A maioria das palavras representadas não fazia parte do vocabulário de Laura, uma vez que o foco estava na identificação correta das letras do alfabeto; aprender o alfabeto e sua sequência, que é totalmente diferente do alfabeto e escrita do país em que ela vivia. Para realizar cada uma dessas ações a pesquisadora dramatizou os comandos e exemplos de como ela poderia realizar a atividade, facilitando a compreensão e execução das tarefas.

Muitas vezes ela questionava o que estava escrito, e por meio de imagens e ou dramatização a palavra era explicada, o que de certa forma contribuiu com a aquisição da linguagem oral e expansão do vocabulário dela, uma vez que as intervenções pedagógicas tiveram como base o ensino e aprendizagem por meio da escrita.

A dificuldade encontrada nessa atividade ocorreu com letras X, Y e Z, pois ela não encontrou palavras que se iniciassem com tais letras, apenas palavras nas quais elas faziam parte. Então, por meio de dramatização a pesquisadora explicou que ela deveria procurar tais letras no meio da palavra, usando alfabeto móvel para representar o que se pretendia que ela realizasse. Laura recortou palavras e circulou a letra em questão, ou seja, identificou as letras trabalhadas, atingindo o objetivo esperado.

Com o intuito de dar continuidade ao trabalho com letras, conforme orientações de Costa (1994), iniciou-se atividades com destaque para as vogais, destacando-se do alfabeto as vogais – A, E, I, O, U.

Realizou-se trabalho para ensinar que a junção das letras poderiam formar palavras, como AI, OI, EU, OU, UI, atividade baseada em Costa (1994). Todas as palavras foram representadas por meio de figuras que representavam seu significado, assim explicou-se que AI é usado quando nos machucamos, por exemplo; OI é o cumprimento que utilizamos quando encontramos alguém; EU representação da própria pessoa; OU palavra utilizada para indicar opções alternativas e UI palavra utilizada quando alguém se assusta com algo ou alguém. Cada uma das palavras foi dramatizada em diferentes situações de forma a reforçar a compreensão da mensagem.

É importante explicar que além de ser escrita e representada por meio de figuras compondo atividades realizadas em sala de aula, cada palavra foi dramatizada/interpretada pela pesquisadora por meio de exemplos de atividades/situações cotidianas, como machucar o dedo, cair, falar com alguém, ver algo ou alguém, entre outras. Situações nas quais tais palavras poderiam ser utilizadas. Assim, as atividades realizadas pela pesquisadora para a comunicação com Laura também se basearam em Gotti (1992).

Aos poucos Laura passou a identificar as vogais em outras palavras escritas, tanto na apostila que utilizava constantemente, quanto em outras palavras que via escrita ao seu redor. Além das letras em bastão as atividades introduziram as letras cursivas e letras de imprensa, para que Laura compreendesse que uma mesma letra pode ser representada de formas diferentes.

Quando ela aprendeu o significado de tais palavras e a pronúncia de cada uma, iniciou-se um trabalho para desenvolvimento da leitura e escrita com base em Costa (1994) a partir de nomes, da criança e de pessoas próximas a ela, de forma que a escrita fizesse sentido pra ela, motivando-a a aprender.

O trabalho iniciou-se a partir do nome da criança: Laura, e assim, como recomendado no livro de Costa (1994) elaborou-se um banco de palavras, que deveriam ser escritas e lidas pela criança. A escolha das palavras para o banco de palavras condizia com as palavras presentes no vocabulário e ou realidade de Laura.

O trabalho desenvolvido com Laura enfatizava a letra inicial, L, que combinada com as vogais que ela já tinha aprendido, formam sílabas/sons diferentes. Embora tenha sido trabalhado a escrita e leitura das sílabas formadas com L e vogais: LA-LE-LI-LO-LU, a ênfase se deu nas palavras, ou seja, o ensino foi baseado no método de análise, descrito anteriormente com base em Soares (2004), isto é, a partir de unidades maiores e portadoras de sentido, no caso, a partir de palavras. Complementando a leitura e a escrita das palavras, ensinou-se a Laura os sinais que representavam cada palavra e ela escreveu tais palavras com letra bastão e representação de letras sinalizadas, datilologia. Cada nova palavra escrita tinha seu significado dramatizado pela pesquisadora, de forma a contribuir com a aquisição da leitura e escrita e comunicação da criança.

Dando continuidade ao trabalho com outras famílias silábicas, diferentes da inicial do nome da criança, foram iniciadas atividades de escrita de outras palavras.

Assim como o trabalho realizado com /L/, nas atividades com /P/ foi ensinado a escrita e leitura de PA-PE-PI-PO-PU, mas a ênfase se deu nas palavras e na dramatização de situações que explorassem seu significado, e não na família silábica.

Além da leitura e escrita das palavras do banco de palavras, a pesquisadora elaborou atividades complementares, para que Laura treinasse a escrita de palavras, por meio de perguntas ou cruzadinhas, atividade bastante comum nos primeiros anos do ensino fundamental, e que se baseia em figuras e imagens, consistindo em boas atividades para alunos com surdez.

Considerando a dificuldade de grande parte de crianças com surdez em utilizar artigos, optou-se por inserir o uso dos mesmos antes da leitura e escrita das palavras que seriam trabalhadas no banco de palavras.

Para que Laura compreendesse o emprego dos artigos a pesquisadora explicou que eles antecedem as palavras para indicar o gênero: A é utilizado antes de palavras femininas e O antes de palavras masculinas. A princípio ela não compreendeu muito bem, então a pesquisadora exemplificou utilizando palavras que ela dominava bem, como “a mamãe” e “o papai”.

A pesquisadora questionou Laura se mamãe era homem ou mulher, ela disse que mulher, então foi questionada como se diz: A mamãe, ou O mamãe? Sorrindo ela responde que A mamãe. Então se questiona, e papai? E ela, mais uma vez sorrindo diz: O papai. A pesquisadora aproveita tais exemplos e explica a Laura que quando for palavra que se refere ao gênero feminino o artigo empregado será A, e para o gênero masculino será o

artigo O, ou seja, uma palavra feminina, logo antes dessa palavra vem o artigo A. E quando a palavra se refere ao masculino vem o artigo O.

É interessante pontuar que ao falar em feminino e masculino, Laura sorri e desenha em um papel, os símbolos ♀ e ♂, e apontando o que escreveu diz: Banheiro. Ou seja, ela já sabia o conceito feminino e masculino, o que contribuiu para o entendimento de gêneros. Para contribuir com esse aprendizado a pesquisadora desenvolveu atividade para que a partir do recorte de palavras que ela já conhecia ela treinasse o emprego dos artigos A e O, colocando cada palavra na coluna correspondente ao gênero representado.

Complementando o trabalho desenvolvido com Laura a pesquisadora percebeu que ao ver desenhos/figuras ela identificava as expressões faciais, e reproduzia-as, mas não sabia denominá-las em língua portuguesa. Com base na figura dos desenhos que ela gostava, pica-pau e turma da Mônica a pesquisadora ensinou a escrita e pronúncia de alguns adjetivos, como: feliz, triste, desanimado, pensativo e bravo, dramatizando situações que representassem tais adjetivos em diferentes situações, contribuindo não apenas com a aquisição da leitura e escrita, mas com a interpretação de textos e imagens.

E, assim, Laura aprendeu a escrever diversas palavras, sempre relacionadas ao seu cotidiano, brincadeiras e atividades desenvolvidas nas sessões de intervenção.

Duarte e Brazorotto (2009, p. 472) esclarecem que “o aprendizado da linguagem escrita pode ocorrer espontaneamente, através da experiência pessoal da criança ou de maneira sistemática, através da aprendizagem em sala de aula e ainda por meio de apoio pedagógico especializado”. Laura adquiriu a leitura e escrita da língua portuguesa por meio de todos os aspectos citados, porém na presente pesquisa explana-se somente a intervenção desenvolvida na presente pesquisa.

A comunicação oral de Laura ainda não era completa, ela se comunicava praticamente por palavras, não formulava sequer frases simples, o que se tornou uma necessidade e o ponto de partida para o trabalho de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de frases simples.

A dramatização foi constantemente utilizada, pois consiste em “um instrumento facilitador do processo de compreensão” (PINOTTI; BOSCOLO, 2008, p.123).

As atividades para trabalhar leitura e escrita de frases se iniciaram com o ensino de perguntas importantes para que Laura questionasse o que não conhecia e em outro momento aprendesse a escrita de frases simples. As perguntas eram:

QUEM?

e

O QUE?

Utilizado para perguntar sobre
pessoas.

Utilizado para objetos

Laura passou a usar tais perguntas para tudo o que queria saber, desde pessoas que passavam pela janela da sala do Laboratório de Educação Especial, objetos presentes na sala do Laboratório onde acontecia o atendimento educacional ou barulhos vindos do lado de fora da sala.

Dentre as atividades realizadas com Laura estavam exercícios com figuras que faziam parte do repertório dela, para que ela respondesse por meio da fala e escrita o que ou quem eram. Em seguida, ela registrava ou lia as frases representadas, e em parceria com a

pesquisadora dramatizava a mensagem representada de forma a compreender seu significado e criar novas frases, em um processo contínuo de comunicação e aprendizagem.

Resultados obtidos

As atividades desenvolvidas se mostraram eficazes, uma vez que Laura aos poucos aprendeu a se comunicar, ler e escrever em língua portuguesa.

Entre conhecer o alfabeto até ler e escrever frases foram realizadas diversas atividades e dramatizações, nas quais as principais dificuldades dela consistiram em compreender novas palavras, entender os diferentes significados de uma mesma palavra, ir além da leitura e escrita, interpretar a mensagem; momento em que a dramatização se torna essencial, pois ao representar situações, contextualizar ideias com objetos ou incorporando personagens e situações, Laura compreendeu melhor, passando a usar tal aprendizado em sua rotina, uma forma eficiente de adquirir e ampliar vocabulário, processo tão enfatizado na educação dos surdos.

Considerações finais

A dramatização é um recurso eficaz no ensino e aprendizagem de crianças em geral, indicado no ensino e aprendizagem para crianças surdas e também eficiente para crianças surdas com IC, pois se mostrou fundamental para auxiliar na compreensão de comando e realização de tarefas de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que contribuiu com a ampliação de vocabulário e comunicação oral, de forma a acelerar esse processo, contribuindo com o sucesso escolar da referida criança.

A dramatização propicia a criança vivenciar situações, apropriar diferentes sentidos de palavras e mensagens, contribuindo não apenas com a aquisição da leitura e escrita, mas também com a comunicação geral, aprendendo uma língua ao mesmo tempo em que aprende por meio dela.

Tal recurso deve ser usado na educação e educação especial, pois tem potencial de acelerar a aprendizagem da criança surda, ficando como sugestão para prática de professores e pesquisadores da área.

Referências

CAPOVILLA, F.C. O implante coclear como ferramenta de desenvolvimento linguístico da criança surda. *Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum.* São Paulo, 8 (1/2), 1998.

CARVALHO, V.L.C; BEVILACQUA, M.C. **Dramatização de histórias infantis com a criança deficiente auditiva: relato de um caso.** 1999. (MONOGRAFIA de Especialização em Audiologia Clínica) Universidade de São Paulo, Bauru.

CARVALHO, P.V. **Breve História dos Surdos** – no mundo e em Portugal. Portugal: Editora SurdUniverso, 2007.

CARVALHO, V. L.C. Efeitos da dramatização sobre compreensão oral de histórias infantis por alunos com deficiência auditiva. **UFSCar** (Dissertação de Mestrado), 2004.

COSTA, M.P.R. **O deficiente auditivo.** EDUFSCar, São Carlos – SP, 1994.

COSTA FILHO, O.A.; BEVILACQUA, M.C. Implantes Cocleares multicanais em crianças. In: CALDAS NETO, S.C. SIH, T. **Otologia e Audiologia em Pediatria**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

DUARTE, J.L.; BRAZOROTTO, J.S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v.15, n.3, p. 471-484, 2009.

GOTTI, M.O. **Português para deficiente auditivo**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

MORET, A. L. M.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 3, 2007, p. 295-304.

PINHEIRO, A.B.S.M.; YAMADA, M.O.; BEVILACQUA, M.C.; CRENITTE, P.A. P. Avaliação das habilidades escolares de crianças com implante coclear. **Rev. CEFAC**, 2012, p. 826-835.

PINOTTI, K.J.; BOSCOLO, C.C. A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v.14, n.1, 2008, p. 121-140.

TANAMATI, L.F; BEVILACQUA, M.C.; COSTA, O.A. Cochlear implant in post lingual children: functional results 10 years after the surgery. **Brazilian Journal of Orotinology** 78 (2), 2011, p. 103-111.

TOBASE, L.; GESTEIRA, C. R.; TAKAHASHI, T. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 09, n. 01, p. 214-228, 2007.

Recursos visuais e dramatização no atendimento educacional especializado com uma criança surda com IC

Regiane da Silva BARBOSA¹
Maria da Piedade Resende da COSTA²

Este artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado realizado por meio de estudo de caso único descrevendo sessões de intervenção pedagógica realizadas em atendimento educacional especializado para uma criança surda com Implante Coclear (IC) matriculada em uma escola pública no segundo ano e frequentando o referido atendimento em um laboratório de educação especial em uma cidade de médio porte do interior paulista.

A criança, aqui denominada Laura, nasceu em uma país asiático onde fez a cirurgia para o IC e aprendeu a falar e escrever na língua do país. Quando veio para o Brasil, aos sete anos de idade começou a frequentar o segundo ano do ensino regular e o atendimento educacional especializado, no qual foi realizado o presente trabalho.

As crianças surdas estão incluídas no ensino regular, mas mesmo quando usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora e ou IC também podem apresentar necessidades educacionais especiais (NEE), pois apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes da defasagem auditiva que possuem. A criança ouvinte desenvolve linguagem oral e em geral não apresenta dificuldade de aprendizagem, já a criança surda com IC precisa de estímulo auditivo para desenvolver a comunicação oral, o que provoca um atraso entre a idade cronológica e o desenvolvimento da linguagem oral (ANGELO; BEVILACQUA; MORET, 2010).

A prática pedagógica com crianças surdas com IC envolve trabalho com uma criança que é surda, mas tem sensações auditivas, que ao mesmo tempo em que aprende diferentes conteúdos curriculares escolares, aprende também a discriminar sons e aprender por meio deles; logo se trata de uma prática nova que exige do professor conhecimento sobre surdez, implante coclear e em especial sobre diferentes formas e recursos para ensinar essa criança.

O atendimento educacional/pedagógico às pessoas com IC precisa ser garantido, uma vez que a pessoa com IC não deixou de ter um déficit auditivo, logo precisa de acompanhamento específico durante a escolarização, pois elas podem apresentar NEE. A efetividade do IC depende da intervenção e acompanhamento pós-cirúrgico vivido pela criança implantada, o que é obtido ao longo de anos de uso.

Zorzi (2004, p.6) defende que “é preciso aprender a linguagem para poder aprender pela linguagem”, pois é por meio da linguagem que interagimos, nos comunicamos e aprendemos, e dentre os aprendizados essenciais à formação do cidadão, está a leitura e a escrita.

Devido à dificuldade do surdo em desenvolver e compreender a linguagem oral, o que influencia na maioria das vezes no aprendizado da leitura e escrita, o apoio visual e a dramatização são fundamentais ao ensino e aprendizagem de crianças surdas, sejam elas

¹ Doutora em Educação Especial – UFSCar. São Carlos – SP, Brasil.

² Professora Doutora em Educação Especial – UFSCar. São Carlos – SP, Brasil.

usuárias ou não de IC, uma vez que ambas podem apresentar atraso no desenvolvimento da linguagem oral.

Entende-se por recursos visuais o uso de objetos, imagens, figuras, fotografias e vídeos que auxiliem na compreensão de conceitos e palavras. Já a dramatização é definida como uma proposta de trabalho com conteúdo curricular que consiste em dramatizar/incorporar/representar situações e ações que representem palavra, frase, conceito, ação ou situação, permitindo inclusive, que os alunos formulem concepções e compreendam conceitos abstratos (MORENO, 2004)

Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo descrever o trabalho realizado para ensino de leitura e escrita de textos para uma criança surda com IC, com base em recursos visuais e dramatização. As atividades desenvolvidas com Laura foram baseadas em Gotti (1992).

Descrição do trabalho

As atividades de intervenção pedagógica com textos estão organizadas de acordo com as orientações de Gotti (1992), retomando a escrita e leitura de palavras, a estrutura de frases e o uso de “o que?” e “quem?”, para compreensão da mensagem, sempre utilizando recursos visuais e dramatização das ações e fatos para incentivar uma melhor compreensão da informação.

A interpretação textual a partir de frases simples foi desenvolvida com o intuito de que Laura se acostumasse a responder perguntas a partir de frases, textos e ou outras informações escritas, atividade muito comum na prática escolar de sala de aula.

Aos poucos Laura foi se acostumando a escrever frases e a interpretar algumas frases que lia, e sua comunicação também melhorou bastante, uma vez que ela passou a falar frases simples, ao invés de palavras somente, e também a se interessar mais em ler, em especial gibis, os quais serviram de base para muitas atividades.

A pesquisadora utilizou nas sessões de intervenção, histórias curtas, principalmente gibis de apenas três quadrinhos para que Laura lesse a história e a reescrevesse e ou respondesse perguntas sobre a mesma. Foram diversos quadrinhos, e embora no início ela apresentasse dificuldade para reescrever as histórias lidas ela demonstrava ter entendido a leitura, conseguindo contar o que tinha lido oralmente, o que é de extrema importância no processo de aquisição de leitura e escrita, uma vez que ler não consiste apenas em pronunciar corretamente as palavras, mas também “compreender o papel da escrita enquanto um sistema de representação da linguagem oral e seus usos sociais”, como destaca Zorzi (2003).

Com o tempo e o desenvolvimento de diversas atividades de leitura e interpretação de histórias em três quadrinhos Laura foi adquirindo confiança e demonstrando sentir prazer em ler e reescrever a história. A escrita era composta por frases simples, que refletiam a leitura, escrita e comunicação de Laura no momento, ou seja, a leitura passou a fazer parte do cotidiano de Laura, o que é fundamental no desenvolvimento da leitura e escrita conforme recomendações de Zorzi (2003).

Na figura 1 temos um exemplo de texto trabalhado com a criança nas sessões de intervenção pedagógica.

Figura 1 - Estória em Quadrinhos da Turma da Mônica



Além de ler a estória, a criança e a pesquisadora dramatizam cada uma das cenas, de forma que cada uma interpreta uma personagem, reproduzindo a fala e as ações dos quadrinhos. Em seguida, a criança responde às perguntas “quem” e “o que”, formulando frases que a ajudam a estruturar o pensamento e compreender os fatos. Em seguida a criança reescreve a história, conforme figura 2.

Figura 2 – Reescrita da estória lida na figura 1

“A Mônica era bebê. Ela vê a mãe e fala mã-mã! Mã-mã!

O Cebolinha era bebê. Ele vê a mãe e fala mã-mã! Mã-mã!

A Magali era bebê. Ela vê a mãe e fala me-lan-cia! Me-lan-cia!”

Como se observa, as frases são simples, o texto consiste em uma descrição da estória lida, mas ao conversarmos sobre a estória e mesmo durante a dramatização das cenas ocorridas Laura demonstra ter compreendido a lógica da estória, pois diz à pesquisadora que Magali é gulosa, gosta de melancia desde pequena. Isto é, ela consegue não apenas ler a estória, mas também interpreta-la, indo além do que está escrito no quadrinho, considerando o contexto e as características gerais sobre os personagens, os quais a criança tinha apreço, e conhecia as principais características de cada um, conseguindo dramatiza-las, e usando-as como base/informação para interpretar o texto.

Nesse momento Laura já escreve textos curtos, com frases completas, seguindo a estrutura citada anteriormente (Quem? O que?). Ela se interessou bastante por estórias em quadrinhos, uma vez que a leitura de estórias acompanhada de figuras facilitava a compreensão, e passou a ler gibis frequentemente, não apenas nas atividades de atendimento pedagógico, mas também em casa.

A pesquisadora deu continuidade ao trabalho de leitura e reescrita de estórias, uma vez que essas atividades também eram praticadas na escola. A pesquisadora continuou utilizando quadrinhos da turma da Mônica como texto referência para as atividades de leitura e escrita, mas agora com estórias com mais de três quadrinhos. As atividades passaram a ser desenvolvidas em etapas inspiradas em Gotti (1992):

1. A criança lê a estória sozinha em voz baixa;
2. A criança lê a estória para a pesquisadora em voz alta;
3. As duas, criança e pesquisadora realizam a dramatização da estória, as vezes assumindo o papel de personagens ou utilizando objetos e ou figuras, simulando as ações descritas na estória.
4. A criança é estimulada a descrever/ recontar a estória lida, ou seja, reescrever a estória;
5. A criança lê em voz alta para a pesquisadora a estória reescrita, podendo corrigir e ou completar o que tinha escrito;
6. A pesquisadora sinaliza no texto as correções necessárias, explicando a ela o motivo de tais correções;
7. A criança reescreve no caderno a estória, incluindo as correções feitas pela pesquisadora.

As etapas descritas fizeram parte da rotina de ensino de leitura e escrita de textos de todas as atividades desenvolvidas no decorrer do atendimento pedagógico.

As principais dificuldades de Laura na escrita de textos eram os empregos de preposições: de, da, do e para e conjunções: que, com, em, na, no. Para explicar o emprego de preposições e conjunções a pesquisadora acrescentou perguntas à estrutura das frases escritas pela criança, como:

QUEM? O QUE FAZ? ONDE?/ DE ONDE? PARA ONDE?

Ou QUEM? O QUE FAZ? QUANDO?

Ou QUEM? O QUE FAZ? COM QUEM?/ COM QUE?

A partir de tais perguntas a pesquisadora explicou o uso de cada preposição ou conjunção, não a partir dos nomes, mas a partir da prática, da fala e da escrita, para que aos poucos ela incorporasse tais palavras em sua comunicação. Para que o uso de tais palavras fizesse parte da fala dela a pesquisadora passou a exigí-las na fala, questionando-a com as mesmas perguntas utilizadas na atividade, descritas anteriormente, ou mesmo repetindo o que ela havia dito enfatizando a palavra omitida, prática que também foi realizada pelos pais em casa. Muitas vezes, durante uma conversa ela se esquecia de alguma palavra, mas antes mesmo da pesquisadora corrigi-la, ela sorria e repetia a frase utilizando a palavra omitida.

Resultados obtidos

Mesmo com IC Laura teve e tem diversas dificuldades, decorrentes de seu atraso no desenvolvimento da linguagem oral, do fato de ter que aprender uma nova língua, a língua portuguesa e de toda sua história de vida. Conforme Duarte e Brarozotto (2009, p. 472):

Na criança com deficiência auditiva podem ser encontradas dificuldades durante o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, dado seu déficit sensorial, o que a torna uma criança de risco para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e, por conseguinte, do conteúdo da aprendizagem escolar em geral.

É comum que crianças surdas com IC tenham dificuldades de aprendizagem e de comunicação, pois para o desenvolvimento da linguagem oral precisam aprender antes a discriminar sons, expandir seu vocabulário, e ao mesmo tempo se comunicar e aprender por meio dessa língua que ainda está em processo de aquisição, uma vez que da ativação do IC até o desenvolvimento da linguagem oral satisfatória é necessário acompanhamento fonoaudiológico, treinamento auditivo e tempo, para que ela adquira confiança e se comunique verbalmente. Enquanto para a criança ouvinte, esse processo de aquisição de linguagem oral é natural, se inicia antes mesmo do nascimento; e percebe-se que tais dificuldades interferem diretamente no ensino, aprendizagem e desempenho da criança.

Logo, é urgente investir em divulgação de informações sobre IC, sobre o processo de ensino e aprendizagem e dificuldades dessas crianças no processo de desenvolvimento de linguagem oral, de leitura e de escrita, pois infelizmente a literatura nacional sobre esses temas é bastante escassa conforme pontuam Barbosa, Munster e Costa (2013) .

O uso de recursos visuais e dramatização facilitam a interpretação e compreensão dos textos pela criança de forma mais rápida e eficaz, e pode ser utilizada para o ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos não apenas para a criança surda com ou sem IC, mas para toda e qualquer criança, logo consiste em um recurso que o professor pode incorporar em sua prática na sala de aula.

Essa pesquisa mostra que de fato não temos material específico para o ensino e aprendizagem de crianças surdas com IC, como livros que ensinem e ou deem ideias de ensino e aprendizagem de crianças surdas com IC, ou mesmo material com sugestão de atividades que sirvam de referência ao professor, mas o uso de recursos visuais e dramatização, indicados na educação de surdos, também, foram eficazes com a criança, logo se faz urgente incluir tais recursos na educação.

Considerações finais

As atividades realizadas com Laura proporcionaram o ensino de leitura e escrita de forma objetiva e eficaz, uma vez que aos poucos a criança aprendeu a ler, escrever e interpretar textos, tornando-se leitora de gibis e outros tipos de texto.

O uso de recursos visuais, como história em quadrinhos e objetos e figuras que ajudam a compreender a estória, além de despertar o interesse da criança pela leitura, contribui com a compreensão das mensagens e informações escritas, complementando a interpretação de texto, uma das principais dificuldades de crianças em idade escolar, sejam elas surdas ou não.

A dramatização e a estrutura de escrita proposta por Gotti (1992) utilizando “Quem” e “o que” ajudam a criança a organizar as informações e compreender a mensagem/conteúdo trabalhado de forma ímpar.

Ambos, recursos visuais e dramatização se mostraram fundamentais para o trabalho de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, ficando como sugestão para professores e educadores de crianças surdas com e sem IC. Sugere-se ainda novas pesquisas que contribuam com o ensino e aprendizagem, expansão de vocabulário e desenvolvimento da linguagem e comunicação de crianças surdas com IC, de forma a garantir não apenas a eficácia do IC, mas o sucesso da criança surda com IC.

Referência

ANGELO, T.C.S.; BEVILACQUA, M. C.; MORET, A.L. Percepção da fala em deficientes auditivos pré-linguais usuários de implante coclear. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 2010, p. 275-280.

BARBOSA, R.S.; MUNSTER, M.V.; COSTA, M.P.R. An analysis of dissertations and theses on Cochlear Implants in the period 2000 to 2010. **Rev. CEFAC**, São Paulo v. 15, n. 6, Dec. 2013.

DUARTE, J.L.; BRAZOROTTO, J.S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v.15, n.3, p. 471-484, 2009.

GOTTI, M.O. **Português para deficiente auditivo**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

MORENO, L.R. Trabalho em Grupo: Experiências Inovadoras na Área da Educação em Saúde. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo(SP): Senac; 2004.

ZORZI, J.L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2004.

ZORZI, J.L. O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: Andrade, C. R,F.; Marcondes, E.(Org.) **Fonoaudiologia em pediatria**. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132.

Inclusão escolar e formação de professores school inclusion and teacher training

Relma Urel Carbone CARNEIRO¹

A educação brasileira tem buscado nos últimos anos efetivar uma mudança de paradigma pois, o modelo de escola vigente não é condizente com uma concepção de escola democrática, cidadã, justa e, portanto, para todos. Esse novo paradigma que estamos construindo requer alterações significativas em dimensões variadas, todas igualmente importantes e necessárias. Nesta pesquisa separou-se algumas delas para uma análise mais detalhada entendendo, no entanto, que não podem ser desvinculadas de um contexto maior, abrangente, que envolve a Educação. Inclusão escolar, educação infantil, formação de professores, estão diretamente ligados a questões políticas, sociais, culturais, econômicas, estruturais, ou seja, ligados a condicionantes abrangentes que não podem ser ignorados.

A inclusão escolar tem se apresentado no Brasil na forma de políticas e práticas de abertura da escola para um contingente de alunos que historicamente esteve excluído do sistema comum de ensino. Essa prática é decorrente de uma discussão maior sobre direitos humanos que embora presentes em documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), e documentos nacionais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para citar os mais comuns, não atingiram o real significado no imaginário social. Temos traduzido inclusão escolar como sinônimo de matrículas de alunos com deficiência na escola comum. A mudança de paradigma tem que acontecer na forma de mudança de uma escola excludente para uma escola inclusiva independente de quem são seus alunos. No âmbito escolar, embora os documentos legais prevejam que a educação é um direito de todos, a escola nunca foi para todos. Em sua essência, desde o início, a escola se organizou para atender uma pequena parcela da população considerada elegível a partir de critérios sociais, econômicos, culturais, entre outros. A tentativa de cumprimento legal de escola para todos através da democratização do ensino tem sido uma luta relativamente recente. A abertura da escola para uma demanda historicamente excluída requer muito mais do que vaga, matrícula, merenda, implica em mudanças substanciais em toda sua estrutura, pois a escola para todos tem que garantir entrada, permanência e qualidade cumprindo efetivamente seu papel social.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entende-se que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação básica e, por entender esse movimento como capaz de proporcionar às novas gerações experiências de convívio com a diferença capazes de superar o modelo social excludente e construir um modelo social inclusivo.

¹ Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP CEP 14800-901 Araraquara, SP - Brasil - e-mail: relmaurel@fclar.unesp.br - ApoioCNPq

A análise dos pressupostos necessários para construção de uma educação que seja inclusiva nos remete a vários aspectos, sendo o trabalho do professor, não só, elemento fundamental nessa análise. Rodrigues, D., Rodrigues, L. L. (2011, p.106) falam de fatores essenciais para o desenvolvimento da educação inclusiva como quem serão os agentes da mudança e como esta mudança é gerida e planejada. Embora reconheça a importância da ação e participação das decisões políticas, da comunidade, da família, dos próprios alunos, enfim, de todos que estão ligados a escola, realça o trabalho e o papel do professor, que para eles não é um funcionário no sentido de alguém que segue instruções precisas e estritas, nem um técnico que através de metodologias resolve problemas, mas sim, alguém que lida com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos a seguir dando-lhe uma autonomia que tem uma consequência muito importante, pois se puder optar ele só adotará as mudanças que acredita serem efetivamente justas e úteis para o seu trabalho.

A discussão sobre o trabalho docente, sua profissionalização e formação tem sido amplamente debatidos em virtude das mudanças sociais e educacionais advindas deste novo contexto que exige do professor um trabalho crítico e transformador. Pensar o trabalho docente nesta perspectiva implica inicialmente em pensar sua formação e valorização. Qualquer mudança educacional exige, entre outros aspectos, reflexão, e o professor como elemento fundamental nesse processo não pode se abster de tal tarefa. As mudanças estruturais embora decorrentes de ações políticas e econômicas, portanto, condicionadas a interesses externos a escola, uma vez alcançadas tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo. As mudanças de concepções, porém, capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença enquanto elemento natural da constituição humana e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma.

A ação pedagógica na educação infantil ainda é cercada de concepções advindas do início dessa escolarização em que a escola tinha um caráter assistencialista e sua função era cuidar da criança para mãe trabalhar. O planejamento das ações pedagógicas para as crianças de faixas etárias menores é muitas vezes negligenciado no trabalho do professor.

A função educativa da educação infantil é um aspecto a ser refletido pelos atores e autores educacionais no sentido de superar a visão da escola assistencialista e promover uma concepção de escola como segmento de formação das novas gerações. A presença de alunos com necessidades variadas, muitas vezes advindas de deficiências, solicita muitas vezes, adaptações na ação docente que precisam ser construídas. Conforme Moita (2000, p. 137) “As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”. Não existe uma pedagogia ou uma didática específica e pronta para tais alunos, o que existe é uma condição diferente que precisa ser vivenciada em todas as suas esferas, com condições de tempo, espaço e interlocução para refletir em todos os condicionantes que essa situação apresenta. A escola só se tornará efetivamente inclusiva na medida em que reorganizar seu trabalho, a partir de sua realidade, considerando o que é necessário para que todos e cada um de seus alunos aprendam. Essa "nova" postura pede formação. A ação reflexiva com o caráter de transformação não acontece espontaneamente, é necessário que haja uma formação capaz de alertar o

sujeito para essa prática. Conforme Perrenoud (2002), a formação para uma prática reflexiva abrange pesquisa, exercício de saber analisar - casos reais - e um procedimento clínico global. A formação teórica é válida, mas não suficiente, o sujeito tem que relacionar teoria e prática e prática e teoria e conseguir transpor a teoria para atuação na realidade e a partir da realidade produzir teoria.

Estamos falando de algo processual, que requer mudança de concepções em um universo com vários atores, onde nem sempre a mudança é bem vinda. A construção de uma educação inclusiva passa pela ação intencional de querer a mudança para além das conjunturas e alternâncias políticas. A formação para uma postura reflexiva muitas vezes esbarra em aspectos burocráticos e políticos que também precisam ser superados e modificados.

Considerando esses três elementos, inclusão escolar, educação infantil e formação de professores, esta pesquisa buscou implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a educação inclusiva. A denominação Programa de Formação em Serviço se deu em virtude de ser uma proposta abrangente de formação que desenvolveu não somente aspectos teóricos como em um curso, mas estudos de casos reais das professoras participantes, criação de espaço de reflexão por parte das mesmas de seu trabalho enquanto profissionais, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação. A complementação "em serviço" sugere a formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação. Os objetivos específicos para realização do programa foram: 1- mapear a rede de ensino infantil do município de Araraquara para obtenção de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nela existente; 2- levantar as necessidades de formação em serviço com vistas à efetivação de um trabalho inclusivo; e 3- elaborar e implementar e avaliar uma proposta de formação em serviço em uma escola da rede.

Descrição do trabalho desenvolvido

Foi proposto o desenvolvimento de um programa de formação com uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. A metodologia de pesquisa colaborativa envolve “[...] proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20), e além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores tem como objetivo também a co-produção de saberes. Desta forma, pesquisadores e docentes em interação, podem construir teoria sobre suas práticas profissionais quando negociam valores e crenças que embasam a compreensão da realidade vivida por eles e das escolhas feitas e, também, de entenderem as interpretações dos envolvidos. Certamente pesquisas nessa perspectiva não são simples de serem realizadas se considerarmos que vivemos em uma sociedade contraditória e competitiva, porém, ao oferecer possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e da reflexão as dificuldades são minimizadas. Para efetivação da coleta de dados utilizamos a técnica de grupos focais. Segundo Powel e Single, apud Gatti (2005), grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional, sendo este o objeto da pesquisa, Segundo Gatti (2005, p.69) à:

(...) possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes.

Assim, utilização de grupos focais como meio de pesquisa permite extrair dos participantes atitudes e respostas no momento em que são oferecidas pelos informantes. Por meio dessa técnica o pesquisador lança uma pergunta disparadora, os participantes apresentam suas concepções, o pesquisador apresenta dados teóricos sobre o assunto, na sequência há a confrontação entre as concepções apresentadas e a teoria e, por fim, o grupo propõe mudanças.

Além da ampliação de conhecimento e reflexão sobre cada tema levantado pelas professoras como de interesse, o programa se propôs a realizar estudos de caso dos alunos atendidos pelas professoras, a partir de um modelo proposto por Imbernón (2010, p. 79). Para esse estudo uma professora apresenta o caso "problema", o pesquisador propõe formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada, etc), fomenta uma discussão sobre os dados, o grupo reflete sobre propostas de mudanças na prática pedagógica e após a implantação das mudanças é feita uma análise do efeito das mesmas, e assim, há a continuidade do processo de formação a partir da reflexão e da interação prática-teoria teoria-prática. Neste aspecto, o objetivo é que o programa de formação trabalhe com os casos dos alunos reais das participantes, além de incorporar tal ação à agenda escolar independente do programa de formação.

Resultados obtidos

O mapeamento da rede de ensino se deu mediante a análise de planilhas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em que constavam os dados dos alunos atendidos pela Educação Especial, a escola participante do programa de formação foi selecionada a partir dos dados extraídos do mapeamento e as necessidades de formação foram levantadas mediante a aplicação de um questionário investigativo. O programa de formação aconteceu quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo e contou com a participação média de 05 professoras. O programa teve uma duração de três anos, alternando discussões teóricas, estudo de caso de alunos e reflexão sobre a prática pedagógica com indicação de mudanças.

O programa de formação desenvolvido na escola apresentava uma dupla característica: a de construir conhecimentos sobre processos de reflexão coletivos desencadeados a partir da análise da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que essas práticas ocorriam, possibilitando construção e reconstrução colaborativa de conhecimentos entre todos os participantes (professoras e pesquisadora). As experiências de discussão e reflexão vivenciadas foram dinâmicas formativas importantes porque permitiram que as participantes reconhecessem pontos fundamentais de sua atuação pedagógica como: algumas mudanças necessárias deveriam ser disparadas por elas; a necessidade do conhecimento das especificidades de seus alunos; o entendimento do papel da escola no desenvolvimento da criança pequena; a necessidade de parcerias para a efetivação de um ensino inclusivo; a importância de tempos e espaços definidos para trocas coletivas e reflexões individuais; entre outros.

Os dados mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura, porém, mostram também uma avaliação positiva

referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Buscamos neste texto tecer algumas ponderações sobre as mudanças necessárias em nossa estrutura social e escolar na direção de um ideal de respeito e valorização de todos. Analisamos alguns dos muitos aspectos envolvidos nessa temática. Esses aspectos estão diretamente relacionados e envolvem uma reflexão abrangente que não se esgota nos limites desta ação formadora. Pensar uma escola sem exclusão, capaz de responder às necessidades educacionais diferentes de seus alunos, desconstruindo assim uma cultura social de desvalorização de grupos marginalizados, requer o enfrentamento de barreiras políticas, sociais, culturais e atitudinais. A começar pela educação infantil, mudanças são necessárias no entendimento do papel dessa etapa de escolarização em um modelo social de escola muitas vezes de tempo integral, em que muitos alunos passam em média oito horas por dia na escola e têm, portanto, grande parte de seu desenvolvimento e aprendizagem acontecendo ali. Para alunos com necessidades educacionais diferenciadas advindas de deficiências a mudança na escola passa necessariamente pela atuação do professor. Desta forma, inclusão escolar, educação infantil, formação de professores são elementos chave do processo de mudança. Essa mudança só ocorrerá se os atores sociais envolvidos se tornarem autores da história, deixando de simplesmente representar um papel estabelecido e esperado e assumirem a autoria de uma nova história. No espaço escolar isso significa que os professores, não só, têm que querer a mudança independente das conjunturas estabelecidas. Costumamos dizer que uma sociedade inclusiva não se constrói por decreto, portanto, temos que desejá-la e construí-la. Essa construção requer políticas e práticas capazes de abrir novos caminhos. A valorização do papel da educação infantil e a instrumentalização de professores para uma atuação revolucionária fazem parte das mudanças necessárias.

Embora ainda timidamente, ações práticas têm sido desenvolvidas em nosso sistema educacional no sentido de criar possibilidades de participação de todos. A escola é um dos segmentos sociais imprescindível nesta conquista. Na escola formamos, nos formamos e transformamos, na escola copiamos e criamos, na escola mantemos e mudamos, na escola vivemos. Se não fizer parte da mudança, sozinha a escola não mudará o mundo. Estamos no momento de criar alternativas novas de atuação dentro da escola a partir das demandas existentes. Não é possível mudar a escola primeiro, para fazê-la inclusiva depois. A escola se fará inclusiva no processo de mudança.

Em um dos momentos do programa de formação citado anteriormente fizemos o estudo de caso de um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeiras de rodas, com dificuldades especificamente motoras. O aluno era acompanhado por uma agente educacional que tinha o papel de auxiliar o aluno em sua locomoção, higiene, alimentação, etc, porém, sem funções pedagógicas. Durante a descrição da participação do aluno a professora relatou uma série de dificuldades do mesmo, bem como, sua impossibilidade de atender a tais especificidades. O grupo então propôs uma série de adaptações que variaram das atividades pedagógicas, da alimentação até a participação no parque. Em um determinado encontro a professora relatou que quando assumiu a turma não o percebia como um aluno de sua responsabilidade, por não se sentir preparada para ensiná-lo e em virtude da presença da agente educacional, mas que as discussões e reflexões do grupo a fizeram perceber o seu papel enquanto professora de todos os alunos e, percebeu também, que com planejamento e adaptações é possível promover a participação de todos. Este foi um momento especial do programa em que

foi possível observar a tomada de consciência da professora e o quanto o programa estava contribuindo para isso.

O desenvolvimento do programa de formação de professores na escola possibilitou uma análise de muitos aspectos que requerem alterações diretas no sistema educacional como: efetivação de tempos e espaços para reflexão sobre a prática pedagógica, com orientação e acompanhamento institucionalizados; mudanças no sistema de efetivação dos professores possibilitando a criação de vínculos permanentes com a escola; sistematização da colaboração entre Educação Especial, escola e outros parceiros com vistas ao apoio específico à características individuais dos alunos, entre outros. Outra análise possível recai sobre a importância de tais ações, como as desenvolvidas no programa de formação, uma vez que, embora com vários percalços descritos anteriormente, a avaliação final deste período demonstra que a criação de um espaço de reflexão estabelecido na escola em que o professor atua, utilizando o estudo de seus alunos reais e discutindo coletivamente sua prática pedagógica à luz da teoria, foram fundamentais para a melhoria da atuação docente e para construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A tão sonhada escola para todos, justa, democrática, equânime tem se apresentado, ainda que de forma tímida, demonstrando que as mudanças necessárias são possíveis, no entanto, requerem políticas e práticas condizentes com um novo paradigma.

Conclusões

O programa desenvolvido nestes três anos, que tinha como um de seus objetivos, criar um espaço de reflexão capaz de produzir mudanças a fim de transformar uma prática homogeneizadora e excludente em uma prática heterogênea e inclusiva, embora tenha sido relevante na medida em que demonstrou que esse espaço contribuiu de forma efetiva para algumas mudanças pontuais, também demonstrou que a organização do nosso sistema de ensino não possibilita a concretização de ações similares de forma sistemática. Em cada um dos três anos o grupo de professoras sofreu grandes alterações, o que inviabilizou a continuidade do trabalho. O professor, na maioria das vezes, não cria um vínculo permanente com a escola em que atua pois a escolha da escola em que vai atuar a cada ano depende de uma pontuação adquirida por dias trabalhados. Este sistema propicia uma "dança" em que a rotatividade na busca de escolas que melhor atendam as necessidades pessoais de cada professor, impede a criação de vínculos permanentes, de projetos coletivos de escola, de uma cultura escolar construída a partir de referências sólidas. O desenvolvimento do programa de formação de professores na escola possibilitou uma análise de muitos aspectos que requerem alterações diretas no sistema educacional como: efetivação de tempos e espaços para reflexão sobre a prática pedagógica, com orientação e acompanhamento institucionalizados; mudanças no sistema de efetivação dos professores possibilitando a criação de vínculos permanentes com a escola; sistematização da colaboração entre Educação Especial, escola e outros parceiros com vistas ao apoio específico à características individuais dos alunos, entre outros. Outra análise possível recai sobre a importância de tais ações, como as desenvolvidas no programa de formação, uma vez que, embora com vários percalços descritos anteriormente, a avaliação final deste período demonstra que a criação de um espaço de reflexão estabelecido na escola em que o professor atua, utilizando o estudo de seus alunos reais e discutindo coletivamente sua prática pedagógica à luz da teoria, foram fundamentais para a melhoria da atuação docente e para construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A tão sonhada escola para todos, justa, democrática, equânime tem se apresentado, ainda que de forma tímida, demonstrando que as mudanças necessárias são possíveis, no entanto, requerem políticas e práticas condizentes com um novo paradigma.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10.ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990. Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 5-9 de março de 1990. Disponível em <<http://www.interlegis.gov.br>> Acessada em 04/11/2013.

GATTI, B.A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**, vol. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. IN: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal. Porto Editora: 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, D., RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? IN: RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2011.

Adaptações curriculares: investir em formação é necessário¹

Renata Andrea Fernandes FANTACINI²

Tárcia Regina da Silveira DIAS³

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas escolares, realizando o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e os recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Também de acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Contudo, se essas mudanças estruturais e culturais da escola não forem implementadas, os alunos público-alvo da educação especial não vão encontrar, nas escolas comuns, as condições mínimas que necessitam para aprender.

A respeito da escola atual, Mendes (2010, p. 32) considera que:

[...] num primeiro momento, os indivíduos com necessidades educacionais especiais tiveram sua inserção garantida não apenas na legislação, mas na realidade, preferencialmente na classe comum das escolas públicas. Entretanto seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante a educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola.

¹ Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado “A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais” apresentada ao PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto / SP – 2013, pela Prof^a. Renata Andrea Fernandes Fantacini, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Tárcia Regina da Silveira Dias.

² Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Docente e Tutora dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Educação Especial do Claretiano - Centro Universitário de Batatais. Endereço: Rua Archimedes Vidal, 102, Riachuelo, CEP: 143000-000, Batatais – SP, Brasil. CEP: 143000-000. refantacini@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora / orientadora do PPGE- Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação (Stricto Sensu) do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Endereço: Rua João Ramalho, 508, Campos Elíseos, CEP: 14085-030, Ribeirão Preto – SP, Brasil. trsdias@gmail.com

Dá a importância de se investigar, nesse momento do processo de implementação da educação inclusiva no Brasil, os diferentes espaços educacionais organizados para os alunos público-alvo da Educação Especial, especificamente com deficiência intelectual, em diferentes municípios. Deste modo, este recorte parte dos seguintes questionamentos:

No que diz respeito às adaptações curriculares? Elas acontecem? Em que contexto?

Delimitado o problema acerca do tema a ser pesquisado, torna-se necessário selecionar uma amostra, explicitar que a pesquisa será acerca dos alunos com deficiência intelectual, enfatizando a investigação da atuação do professor especialista juntamente com o professor da classe comum e a reorganização do ensino em diferentes espaços: sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) e/ou Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale ressaltar que o **objetivo geral** deste artigo é conhecer a percepção de alguns professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que diz respeito às adaptações curriculares necessárias, para a reorganização do ensino e inclusão de alunos com deficiência intelectual, em diferentes espaços educacionais (classe comum e salas de recursos multifuncionais) do ensino regular.

Em vista desses argumentos, pode-se concluir, como Mendes (2010, p.35), que:

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva no nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Descrição do trabalho desenvolvido método

O universo do estudo

Este estudo foi realizado em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, no qual os alunos com deficiência intelectual estão sendo encaminhados progressivamente para as classes comuns e recebendo atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Participantes

Visando conhecer a percepção das professoras acerca do conhecimento sobre as **adaptações curriculares** para a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum e sala de recursos multifuncionais. Foram entrevistadas professoras que compõem a equipe do Atendimento Educacional Especializado deste município.

Procedimentos de coleta de dados

Após consentimento da Secretária da Educação, esclarecimentos e assinaturas dos TCLE, para investigar a percepção das professoras acerca do conhecimento sobre as **adaptações curriculares** para a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum e sala de recursos

multifuncionais, elaborou-se um questionário, tendo como roteiro inicial da entrevista semiestruturada que foi construído a partir das informações e descobertas realizadas no primeiro semestre.

Cinco professoras foram entrevistadas. Essas entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas na íntegra. As outras quatro professoras responderam ao roteiro das entrevistas por escrito e/ou digitadas em suas casas, fora do expediente e entregaram pessoalmente e/ou enviaram por e-mail.

As perguntas consideradas para a elaboração deste artigo foram:- Cite algumas adaptações curriculares (grande e pequeno porte) que são realizadas por você para o atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual. E como são utilizadas? Somente durante o seu atendimento ou na sala de aula comum?

As conversas informais com todas as professoras também constituíram importantes fontes de coleta de informações.

Procedimentos de análise de dados

A partir das questões abertas, utilizou-se o critério da análise das respostas agrupadas, depois de identificados os seus aspectos comuns. Para analisar as entrevistas, após a transcrição de cada uma delas, foram definidas as categorias a serem analisadas, sendo apresentada neste momento somente a categoria: adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. As respostas foram analisadas tendo como base a literatura pesquisada.

Esta pesquisa foi elaborada dentro uma abordagem qualitativa, que segundo Triviños (1997) mostra-se como o caminho ideal para uma pesquisa como a que este trabalho propõe, considerando a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa.

Resultados obtidos

Considera-se importante relembrar algumas das principais definições encontradas para Adaptações Curriculares, no contexto da Educação Especial.

Para Correia (1999, p. 111) as adaptações curriculares são:

[...] todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. [...] as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE.

A Secretaria de Educação Especial e de Ensino Fundamental do Ministério da Educação publicaram em 1999 o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares que trata especificamente das “estratégias e critérios de atuação docente” com alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999, p. 15).

Oliveira; Machado (2009, p. 36) definem adaptações curriculares como [...] “ajustes” realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo.

Segundo as autoras, de modo geral, as adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na

organização didática, na organização do tempo e na filosofia das estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção de conhecimentos.

Herdero (2010, p. 198) chama de adaptações curriculares:

[...] as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

O autor ainda afirma que:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno. (HEREDERO, 2010, p.198).

A respeito dos tipos de adaptações curriculares, Herdero (2010, p.199) afirma que é possível estabelecer uma sequência teórica de medidas de resposta dentro do modelo de escola inclusiva, devendo “ser suficientemente flexíveis para considerar, tanto as necessidades reais dos estudantes, como suas possibilidades organizativas e funcionais nas instituições educativas”, sendo elas: 1) Adaptações de pequeno porte, simples e pouco significativas; 2) Programas de reforço educativo e apoio; 3) Repetição do curso; 4) Adaptações de grande porte, extraordinárias, ou significativas. (HEREDERO, 2010, p.199).

De acordo com Glat; Blanco (2009, p. 30) “se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele pode obter o sucesso escolar”.

Dando continuidade à análise das questões, nesta terceira foi solicitado que:

Cite algumas adaptações curriculares (grande e pequeno porte) que são realizadas para o atendimento dos alunos com DI. E como são utilizadas? Somente durante o seu atendimento ou na classe comum?

As professoras P1, P5, P7 e P10 ilustraram por meio de exemplos de adaptações:

Exemplificando: - Sou escriba de um aluno, pois ele tem uma síndrome. Faço atividades adaptadas com recursos gráficos maiores e mais objetivos de determinados conceitos (animais) para que escolha, sendo sua escolha é minha verificação de sua aprendizagem.

Exercitávamos com sinais em libras, víamos figuras em livros, líamos histórias para identificação e recontagem da história em libras e/ ou desenhos no computador.

Usava material dourado com aluno de 5 anos para resolvermos uma situação problema depois de interpretação de um texto matemático (P1)

Tenho uma aluna com deficiência intelectual moderada e que faz uso do alfabeto móvel sequenciado na sala de recursos e na sala de aula também. Assim ela vê com maior clareza as possibilidades de escrita e procura, no concreto, as letras desejadas. Ela tem grande dificuldade de memória e esse recurso facilita a sua escrita. (P5)

Com meus alunos ainda não foram necessárias grandes adaptações, apenas formalizar o processo de alfabetização (jogos, livros e atividades), reduções de conteúdos, aumento no tempo de execução e disponibilização de material concreto ou de apoio (letras moveis, material dourado, uso da letra de forma, material gráfico de qualidade). Muita necessidade do professor leitor e mesmo escriba.

Na sala de recursos e de aula, são propostas as mesmas estratégias, o que não significa que são sistematizadas por todos.

No meu caso, utilizo os jogos (de todos os tipos) diariamente, como condição para o desenvolvimento das habilidades traçadas. Estabeleço algumas formas de registro apenas para finalizar o objetivo. (P7)

De grande porte: um computador fica dentro da sala de aula e todo conteúdo pedagógico é passado para o equipamento, para que a aluna com paralisia cerebral possa se desenvolver da mesma forma que os outros alunos da sala.

De pequeno porte: Diminuição do conteúdo pedagógico trabalhado com o aluno deficiente, ou seja, somente o objetivo central de cada conteúdo é passado e cobrado dele e também um tempo maior para realização das atividades em sala e avaliações. (P10)

As professoras especialistas P4 e P8 foram muito objetivas demonstrando não terem total segurança quanto ao domínio dos conceitos de adaptações de grande e pequeno porte: *“Há as adaptações significativas e não significativas, dependendo do grau de comprometimento e necessidade de cada aluno”*. (P4) e a P8 disse que: *“Os atendimentos referentes há este ano foram adaptados através da utilização de jogos materiais concretos, recursos tecnológicos em sala de AEE, e alguns desses recursos são utilizados pelos professores em sala de aula”*.

Importante destacar que se está trabalhando nesta questão com um limite, ou seja, não há conhecimento suficiente para afirmar se todos os professores tiveram formação adequada sobre adaptação curricular. Mesmo apesar de termos concluído anteriormente, durante a caracterização do perfil profissional dessas professoras, que todas elas possuem formação e especialização na área específica. *“Certamente que não se espera que a formação docente garanta ao professor uma super-habilitação capaz de apresentar respostas para todas as dificuldades possíveis na sala de aula”*. (FONTES *et al*, 2009, p. 95).

Cabe questionar, ainda, se estes cursos realizados pelos professores trabalharam questões sobre o que é e como realizar adaptações curriculares e em qual concepção. Ainda é possível que o professor não tenha recebido formação adequada em adaptação curricular e/ou talvez tenha uma visão equivocada do que seja adaptação curricular.

Importante destacar que, muitas vezes, o currículo deste professor mostra que ele tem cursos, mas este professor ainda não consegue refletir sobre o currículo para realizar as adaptações curriculares. Cabe perguntar: estes cursos têm ocasionado mudança na prática pedagógica?

Corroborar com este ponto de vista Oliveira; Machado (2009, p. 36) quando enfatizam que “todos sabem quanto é difícil realizar o novo, principalmente quando não se recebe adequada preparação para fazê-lo. Isto ocorre com as adaptações curriculares.” Segundo as autoras, nos cursos de formação de professores, teoriza-se sobre Educação Inclusiva e não se mergulha seriamente no assunto, ou seja, o próprio currículo de formação de professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitam para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos.

Desse modo, é possível que o currículo ainda seja pouco refletido, mesmo por professores que têm formação em Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Isso aponta para os possíveis limites dos cursos de formação continuada e especialização, pois se depara, ainda, com alguns professores que não parecem refletir sobre o currículo, o que pode tornar-se um obstáculo à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente neste estudo, dos alunos com deficiência intelectual incluídos em classes regulares.

Vale ressaltar que a legislação educacional preconiza dois tipos de adaptações curriculares no cotidiano escolar, as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, propriamente ditas (BRASIL, 1999a) para que estes obstáculos sejam superados. Esses argumentos são válidos mesmo quando algumas professoras, como a P9, demonstram certo conhecimento teórico e prático em suas respostas:

Nas adaptações de grande porte implicaram a eliminação de escadas, colocação de corrimão nas rampas para o aluno cadeirante ou não, mas que possuía deficiência física. Redução parcial de conteúdos e objetivos básicos, com introdução de objetivos específicos complementares ou alternativos. Para as adaptações de pequeno porte as modificações são promovidas no currículo pelo

professor da sala comum, anteriormente orientado pelo professor especialista como organização de espaço e dos aspectos físicos da sala de aula, a seleção, a adaptação e a utilização de recursos e mobiliário de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, o planejamento de estratégias que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e consequentes conteúdos a ser abordada, a pluralidade metodológica, tanto para o ensino como para a avaliação e a flexibilização da temporalidade.

E, finalmente, a P12 relatou que a rede procura ajudar os professores a realizarem adaptações curriculares:

A rede trabalha com o Documento de Adaptação Curricular nele consta todo Histórico Escolar, de Apoios além do tipo de adaptação. O documento é partilhado com o professor da sala de aula regular que encontra nele um direcionamento para seu trabalho educativo. As sugestões são utilizadas nos dois contextos.

Por meio de interações informais, pode-se ter acesso, verificar esse documento que foi elaborado por um grupo de professoras da AEE do município estudado e

constatar que, de fato, é uma tentativa partilhada com a professora da sala regular para direcionar e facilitar o trabalho dentro de uma proposta colaborativa.

Corroborando com essa questão, Marchesi, (2008, p.36) quando afirma:

A adaptação do currículo é outra característica relevante. O objetivo da integração não é que os alunos estejam com seus colegas, mas que participem de um currículo comum. Para que tal participação exista, é necessário que os alunos tenham acesso a ele. Isso normalmente exige a adaptação dos conteúdos de aprendizagem, dos métodos pedagógicos e da atenção dos alunos. O problema reside na combinação da diferenciação curricular com o objetivo de que todos os alunos participem de um currículo comum. [...].

Para o autor a adaptação curricular é um passo importante para que os alunos com deficiência possam ser incluídos na escola por meio de práticas diversificadas baseadas nos princípios de um currículo comum.

O que não significa “empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e da diversificação das possibilidades do desenho curricular, permitindo o atendimento das diversidades existentes”. (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 46).

Nesta direção, pode ser que, até o presente momento, o conhecimento, nesta rede, sobre as adaptações curriculares seja ainda superficial, sendo necessário um trabalho de esclarecimento do que sejam essas adaptações para a inclusão do aluno com Deficiência intelectual. As entrevistas apontaram esse possível limite, uma vez que se desconhece como ocorreu a formação das professoras sobre adaptação curricular e não se acompanhou o seu trabalho em sala de aula. Talvez fosse interessante, futuramente, retornar a estas escolas e por meio de pesquisa-ação, ou mesmo em outras perspectivas, verificar como está a prática docente frente às adaptações curriculares.

De acordo com interações informais, a dificuldade também estaria em colocar em prática essas adaptações, pois se necessita, principalmente, da colaboração dos professores das classes comuns, ou seja, da implementação do ensino colaborativo, tema da próxima categoria analisada.

Considerações finais

A realização deste recorte de estudo permitiu alcançar o **objetivo principal** que era conhecer e refletir sobre a percepção das professoras acerca do conhecimento sobre as **adaptações curriculares** para a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual na classe comum e sala de recursos multifuncionais de uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

Ao tratar sobre as **adaptações curriculares** as professoras, em um primeiro momento, mostraram a necessidade de esclarecer o que sejam adaptações curriculares a partir do que os documentos apontam, para que a sua implantação se torne mais efetiva, visto ser um processo em construção.

Além disso, as falas chamam a atenção para o fato de se desconhecer se todas estas professoras receberam em seus cursos de formação específica uma formação adequada para a implementação de adaptações curriculares. Devido a isso, em futuras

pesquisas, seria interessante retornar a estas escolas e verificar como está a prática docente frente à questão de adaptações curriculares.

Enfim, é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos.

Os resultados obtidos por esta pesquisa apontam para a relevância da Secretaria Municipal de Educação, do município estudado, investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares, a fim de colaborar com a efetivação das práticas inclusivas. Sugere-se ainda, a partir dessa pesquisa, implementar novos estudos que tenham como objetivo investigar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula visando acompanhar o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico do aluno com deficiência intelectual de maneira mais sistemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto, 1999. 175 p. FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Rodrigues, D. (Org). **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p.211-238.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009. p. 51.

FONTES, R. de S., PLETSCHE, M. D., BRAUN, P., GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular. In: **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar / Rosana Glat (Org.).** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 79-96.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Capítulo 1- Educação Especial o contexto de uma Educação Inclusiva. In: **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar / Rosana Glat (Org.).** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010. Disponível em: <

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewArticle/9772> >. Acesso em: 15 jan. 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES,

M.S. e MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EdUFScar, 2002, p. 61-85.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006. p. 399.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41.

MUNICÍPIO PESQUISADO. **Plano de atuação das salas de recursos no município**, 2012.

OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Capítulo 2 - Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** / Rosana Glat (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 36-52.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **RAADI - Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

O transtorno do espectro do autismo e as funções executivas

Sabrina David de OLIVEIRA¹
Nassim Chamel ELIAS²

Os transtornos do neurodesenvolvimento correspondem a um grupo de condições caracterizado por déficits que se manifestam muito cedo no desenvolvimento e que variam desde limitações muito específicas na aprendizagem, ou nas funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. Em alguns transtornos, a manifestação clínica inclui tanto os déficits ou discrepâncias em atingir o esperado, quanto sintomas apresentados em excessos. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) somente é diagnosticado na presença de déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos, acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas que possam trazer prejuízo no funcionamento diário. Este transtorno recebe o nome de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) devido à variedade da gravidade das manifestações, do nível do desenvolvimento e da idade cronológica. Engloba transtornos antes conhecidos por autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013).

A prevalência estimada é de quatro meninos para uma menina e é considerado como um transtorno do desenvolvimento de causas biológicas, diagnosticado de acordo com critérios eminentemente clínicos. A etiologia do TEA tem sido considerada por condições multifatoriais que surgem quando o indivíduo é exposto a três tipos de eventos: período crítico no desenvolvimento cerebral, vulnerabilidade subjacente e estressor externo. Por meio das técnicas de neuroimagem, foi possível detectar que fortes evidências de alterações neuroestruturais, funcionais e de conectividade estejam associadas ao TEA, principalmente relacionadas a alterações no lobo frontal. As principais alterações foram encontradas nos feixes de fibras do lobo frontal (fascículo uncinado) e na comunicação dos lobos frontais (corpo caloso). Essas podem estar relacionadas com déficits nas funções executivas, cognição social, linguagem e comportamento repetitivo (SCHWARTZMAN; DE ARAÚJO, 2011).

As funções executivas são consideradas como os processos mentais mais complexos da cognição. Em termos filogenéticos, elas atingem seu ápice na espécie humana e, considerando seu desenvolvimento ontogenético, atingem sua maturidade mais tardiamente, comparadas às demais funções cognitivas. Seu desenvolvimento inicia-se no primeiro ano de vida, atingindo intenso desenvolvimento entre seis e oito anos, e continua até o final da adolescência e início da vida adulta (MALLOY-DINIZ et al, 2008).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - CEP: 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil – sabrina.habib@yahooc.om.br.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - CEP: 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil – nchamel@terra.com.br.

São funções que se referem a um sistema que gerencia os recursos cognitivos-comportamentais, com finalidade de planejamento e regulação do comportamento (CORSO et al., 2013). Não existe uma definição única para funções executivas. No entanto, considera-se como funções executivas como as funções necessárias para gerenciar o comportamento humano, no qual estão incluídas sub funções: planejamento, controle inibitório, tomada de decisão, flexibilidade cognitiva, memória operacional, categorização, fluência e atenção. Por outro lado, a disfunção executiva não significa que há alterações em todas as sub funções concomitantemente. A apresentação clínica depende de quais circuitos foram danificados (MALLOY-DINIZ et al., 2008).

Para Goldberg (2002), as funções executivas resultam da atividade dos lobos frontais ou, mais especificamente, da região pré-frontal. Atuam como uma espécie de diretor executivo do funcionamento das atividades mentais humana. Assim como um exército continua em atividade sem seu general, porém suas estratégias bélicas são comprometidas em função de seus líderes, a atividade de diferentes sistemas neuronais e funções subjacentes tornam-se menos eficientes em caso de comprometimento das funções executivas (GOLDBERG, 2002).

De acordo com Mattos e Coutinho (2007), “os substratos neuronais das funções executivas correspondem aos circuitos frontais, em especial à região pré-frontal e suas conexões com o córtex posterior e com as áreas subcorticais. O córtex pré-frontal é tido como responsável por essas funções, e recebe conexões de todas as áreas do cérebro”. Segundo Capovilla, Assef e Cozza (2007), a parte anterior do lobo frontal, identificada como córtex pré-frontal:

“...ocupa quase um terço da massa total do córtex, mantém relações múltiplas e quase sempre recíprocas com inúmeras outras estruturas encefálicas. Tais relações correspondem a conexões com regiões de associação do córtex parietal, temporal e occipital, bem como com diversas estruturas subcorticais, especialmente com o tálamo, e possui as únicas representações corticais de informações provenientes do sistema límbico” (p.51).

Muitos autores consideram as funções executivas como funções do córtex pré-frontal, porém o correto seria considerar como funções resultantes da atividade distribuída de diferentes circuitos neurais, pois tem sido verificado que o córtex pré-frontal apresenta especialidade funcional e que cada sistema neural está envolvido a aspectos cognitivos e comportamentais específicos. São cinco circuitos frontais subcorticais paralelos relacionados a funções distintas: motor, oculomotor, dorsolateral, orbitofrontal e cíngulo anterior. Destes, os três últimos estão relacionados ao córtex pré-frontal mais envolvido com o desempenho das funções executivas (MALLOY-DINIZ et al., 2008).

A região dorsolateral está relacionada aos processos cognitivos que envolvem planejamento, fluência, solução de problemas, categorização, memória operacional, monitoração da aprendizagem e atenção, flexibilidade cognitiva e tomada de decisões. O córtex orbitofrontal está relacionado ao processamento cognitivo e emocional. Envolve também aspectos do comportamento social, como empatia, cumprimento de regras sociais, controle inibitório e auto monitoramento. Por fim, o circuito do cíngulo se refere a uma região que recebe sinais do córtex de associação paralímbico que inclui pólo temporal anterior, amígdala, hipocampo inferior e córtex entorrinal. Apresenta relevância na motivação, monitoração de comportamento, controle executivo da atenção, seleção e controle de respostas (MALLOY-DINIZ et al., 2008).

No estudo de Natale, Teodoro, Barreto e Haase (2008), o resultado da pesquisa é justificado conforme teorias que afirmam que as funções executivas são caracterizadas por um processo multicomponencial e não homogêneo, além de estar relacionado ao desenvolvimento e amadurecimento dos lobos frontais, especialmente do córtex pré-frontal. Ademais, o lobo frontal é o sítio neuronal de uma série de habilidades cognitivas básicas e necessárias para a implementação gradual das funções executivas no desenvolvimento infantil (NATALE et al., 2008).

Indivíduos com TEA podem apresentar preferência por tarefas repetitivas, rotina e invariância, assim como problemas em reconhecer, representar e expressar pensamentos e emoções, que podem estar relacionados a disfunções executivas (GIRODO; DAS NEVES; CORREA, 2008). Pesquisas revelam que as funções executivas correspondem à área cognitiva com maior comprometimento nas pessoas com TEA. Não há consenso nos estudos que esclarecem em quais aspectos das funções executivas os indivíduos com TEA apresentam maiores comprometimentos. Os resultados do estudo realizado por Van den Bergh, Scheeren, Begeer e Geurts (2014) com 118 crianças e adolescentes (seis – 18 anos) indicam que problemas de inibição foram encontrados principalmente na faixa etária de seis a oito anos. No entanto, destacam em seus estudos a importância em examinar o desenvolvimento dos diferentes domínios das funções executivas separadamente, pois resultados tem mostrado que o desenvolvimento das estruturas das funções executivas se diferenciam com a idade.

Em estudo realizado por Czermainski (2012), foi realizada comparação no desempenho de tarefas que envolve funções executivas e memória de trabalho em dois grupos de crianças e adolescentes: um grupo com diagnóstico TEA (n=11) e um grupo controle com desenvolvimento típico (n=19). Os resultados indicam desempenho inferior no grupo com TEA em todas as tarefas de funções executivas e memória de trabalho.

Bosa (2001) buscou discutir o papel do lobo frontal nos indivíduos com TEA. Na análise de estudos que pudessem responder seu objetivo, Bosa cita Hughes e Russel (1993), Ozonoff e cols (1991) os quais ressaltam a semelhança do desempenho de pessoas com lesão frontal e pessoas com TEA em testes que mediam funções executivas. Ao analisar o trabalho de Courchesne e colaboradores (1994), foi exposto que adolescentes com TEA apresentavam comprometimento na capacidade em responder a diferentes modalidades de estímulos quando apresentados no tempo inferior a 2,5 segundos. Havia dificuldade em dividir atenção entre diferentes propriedades de um mesmo estímulo, cor e forma.

Compreender a relação entre os comprometimentos cerebrais e o comportamento do autista, assim como os transtornos associados, e inovar avaliações e intervenções que favoreçam a qualidade de vida do autista, ainda é uma tarefa complexa que requer mais estudos exploratórios. Os resultados dos estudos apontam que as funções executivas correspondem à área cognitiva com maior comprometimento nas pessoas com TEA. Não há consenso nos estudos que esclarecem em quais aspectos das funções executivas os indivíduos com TEA apresentam maiores comprometimentos. Também não há instrumentos suficientes para avaliação de tais aspectos. Por fim, estudos sobre as funções executivas nos transtornos do espectro do autismo tendem a ser uma área promissora.

Referencias

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Intellectual disability fact sheet-DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BOSA, C. A. As relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C. D. S.; COZZA, H. F. P. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação psicológica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 51-60, 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712007000100007&script=sci_arttext. Acesso em abr. 2015.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/04.pdf>. Acesso abr. 2015.

CZERMAINSKI, F. R. *Avaliação neuropsicológica das funções executivas no Transtorno do Espectro do Autismo*. 2012. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

GIRODO, C. M.; DAS NEVES M. DE C. L.; CORREA, H. Aspectos Neurobiológicos e Neuropsicológicos do Autismo. In: FUENTES, D. et al. (Col). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOLDBERG, E. *O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada*. Trad. de Raul Fiker e Márcia Epstein Fiker. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

NATALE, L. L. et al. Propriedades psicométricas de tarefas para avaliar funções executivas em pré-escolares. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2008. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S198212472008000200004&script=sci_arttext. Acesso em abr. 2015.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Neuropsicologia das funções executivas. In: FUENTES, D. et al. (Col). *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MATTOS, P.; COUTINHO, G. Funções Executivas e Comprometimento na Vida Diária. In: DE MACEDO, E. C. et al. *Avanços em Neuropsicologia – Das Pesquisas à Aplicação Clínica*. Curitiba: Editora Santos, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. DE ARAÚJO, C. A. *Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

VAN DEN BERGH, S. F. W., SCHEEREN A. M., BEGEER S., KOOT H. M., GEURTS H. M. Age Related Differences of Executive Functioning Problems in Everyday Life of Children and Adolescents in the Autism Spectrum. *Jornal of Autism and Developmental Disorders*, 2014.

Inclusão social e educacional: uma realidade ou um sonho ainda distante?

Sabrina Gomes COZENDEY¹
Maria Da Piedade Resende Da COSTA²

Nas últimas décadas o Brasil se tornou signatário de declarações internacionais em favor das pessoas com necessidades especiais, além disso criou algumas Leis que garantem às pessoas com necessidades especiais direitos que visam melhorar a qualidade de vida destas pessoas. Entre estes documentos nacionais e internacionais estão: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros dispositivos legais.

Esses documentos falam sobre a necessidade de adaptações estruturais e educacionais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter um direito real de ir e vir, e de poder ter acesso a um ensino escolar de qualidade.

O Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, diz que pessoas com deficiência tem direito a atendimento preferencial em repartições públicas, empresas que prestam serviços públicos, bancos, entre outros (BRASIL, 2004).

Na LDBEN 9.394/96 é estabelecido o direito aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) de acesso ao ensino especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta determinação, as matriculas dos alunos com NEE são asseguradas por lei. A LDBEN 9.394/96 também prevê que para incluir adequadamente os alunos com NEE é preciso pensar em práticas e currículo adequados (BRASIL, 1996).

Com os documentos anteriormente citados, as pessoas com NEE adquiriram direitos que anteriormente lhe eram negados, tais como estudar em uma escola comum regular de ensino. Mas adquiriram também o direito a um ensino de qualidade, de atendimento preferencial, de lugar reservado nos ônibus e de um conjunto de mudanças arquitetônicas, que buscam viabilizar o direito que todos têm de ir e vir. Mas será que todos estes documentos contribuíram para mudanças significativas, em relação à qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais?

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de matrículas de alunos com necessidades especiais em classes comum do ensino regular ou na educação de jovens e adultos tem aumentado nos últimos anos. Em 2005 o número de alunos com necessidades especiais

¹ Doutora em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos -UFSCar. Departamento de Psicologia. E-mail: sgcfisica@yahoo.com.br - Pesquisa financiada pela FAPESP - Processo: 2013/05004-4.

² Doutora em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora e Pesquisadora do departamento de Psicologia. E-mail: piedade@ufscar.br

matriculados no ensino regular era 262.243, em 2007 o número aumentou para 304.882, em 2009 o número aumentou para 387.031, em 2011 o número aumentou para 558.423 e em 2013 o número aumentou para 648.921 (INEP, 2015).

Com os dados do INEP pode-se dizer que o direito a matrícula de pessoas com NEE aparentemente está sendo assegurado. Contudo, tão importante quanto a matrícula é a oferta de um ensino de qualidade.

Neste trabalho busca-se discutir se com todas as mudanças Legais a vida de pessoas com NEE se tornou mais fácil. Como há um leque muito grande de pessoas com NEE, neste estudo enfocaremos a realidade de pessoas com deficiência visual.

Método

Com este trabalho buscou-se dar voz aos participantes para que pudessem falar sobre preconceito, dificuldades, meios que tornam a aprendizagem mais fácil e a inclusão social e escolar. Buscou-se com este estudo entender que ações precisam ser desenvolvidas para que as pessoas cegas possam ser realmente incluídas na sociedade.

Para isto foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada com os participantes. Os participantes foram questionados sobre educação, preconceito, dificuldades do dia-a-dia, dificuldades na locomoção, dificuldades para estudar, como aprendem conceitos, como gostariam que fossem as aulas e onde gostariam de estudar.

A coleta de dados ocorreu em duas instituições de ensino direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência visual.

Participantes do estudo

Este trabalho foi desenvolvido com doze participantes. Dois participantes têm baixa visão e dez são cegos, sendo dois cegos de nascimento. Os participantes que não nasceram cegos perderam a visão depois dos 13 anos. Mesmo que o número de participantes seja pequeno, pode-se dizer que estes participantes representam a realidade de muitas outras pessoas cegas. No quadro 1 são apresentados os participantes do estudo.

Quadro1- Participantes do estudo.

Participante	Deficiência Visual	Época da perda da visão
Bel	Cegueira	Perdeu a visão quando tinha 21 anos por causa de um câncer no cérebro.
Cláudio	Baixa Visão	Nasceu com miopia. Aos 30 anos teve descolamento de retina no olho esquerdo. Não enxerga nada do olho esquerdo.
Deise	Baixa Visão	Perdeu a visão quando tinha 13 anos. Sentiu uma forte dor de cabeça, em seguida começou a enxergar tudo sem foco.
Eleonora	Cegueira	Ficou com 39 anos, por causa de uma inflamação no osso.
Fábio	Cegueira	Ficou cego quando tinha 44 anos. Ficou cego por causa de Retinose pigmentar.
Joselito	Cegueira	Ficou cego quando tinha 60 anos, por conta de complicações da diabetes.
Mônica	Cegueira	Ficou cega com 54 anos, por causa de glaucoma.
Nelson	Cegueira	Ficou cego aos 45 anos, primeiro secou as córneas do olho direito, oito anos depois teve descolamento de retina.
Otávio	Cegueira	Ficou cego aos 53 anos, por complicações de glaucoma e diabetes.
Renata	Cegueira	Nasceu cega.
Sa	Cegueira	Nasceu cego

muel		
ane	Tati	Cegueira
Ficou cega com 50 ano, por causa de complicações da diabetes.		

Análise dos dados Coletados

Como dez dos doze participantes da pesquisa perderam a visão com mais de 13 anos, foi lhes questionado se a relação que tinham com as pessoas mudou depois que eles perderam a visão, ou parte dela. Foi perguntado aos participantes: Você acha que as pessoas te tratam diferente depois que você ficou cego? Você acha que as pessoas não são bem aceitas por terem deficiência visual? Somente os participantes Deise e Nelson disseram que a relação com as pessoas não mudou depois que perderam a visão. A seguir, são apresentadas algumas das respostas dos participantes a estas perguntas.

Bela: Quando a gente enxerga as pessoas vem a gente como uma pessoa normal, quando você não enxerga aí você já é um estorvo.

Cláudio: Até inclusive na escola, agora eu estou sofrendo, a escola eu to lá e parece que eu sou o primeiro a estar lá. Eu fiquei muito decepcionado com a minha ex-esposa. A minha separação foi depois que aconteceu isso.

Joselito: Ah, mas é meio complicado isso aí, eu penso assim: as pessoas que não me tratavam bem, hoje passam a me tratar bem, por quê? Por dó.

Mônica: Muito, muito, muito, 90%. Eu tinha algumas amigas, que eram amigas mesmo de estar junto o tempo todo, de estar conversando e tudo, e depois que eu perdi a visão desapareceram todo mundo.

Renata: Tem muito preconceito até hoje, tem sim. Ah, ainda tem. Tem gente que olha a gente como se fosse extraterrestre. Tem gente que acha que a gente não vai em cinema, em teatro, que a gente tem que ficar em casa, entendeu?

Tatiane: Não trata a gente bem. Você parece que nem existe mais.

É possível perceber nas falas dos participantes que mesmo com todos os documentos Legais que lhes garantem melhorias de vida, a sociedade parece mais discriminar a pessoa cega ou com baixa visão do que respeitá-la.

Os participantes relataram que em muitas situações a que teoricamente teriam prioridade sofrem discriminação. Esta afirmativa pode ser observada nas seguintes falas:

Cláudio: Uma vez brigaram comigo que eu fui na fila de deficiente e o caixa não queria me atender também não. A outra fila estava muito grande, só que a fila para deficientes estava pequena, se eu tenho o direito eu vou lá, né. Mas, a sociedade ela discrimina mesmo. A pessoa deficiente é discriminada pela sociedade.

Fábio: Você vai atravessar uma rua, o carro não para, você está com essa bengala aqui, a pessoa não quer saber, se bobear ela passa por cima.

Joselito: Fora a família, em um lugar estranho, ou num lugar que eu tenha preferência pela deficiência ou pela idade é complicado. Ninguém te respeita não. Você está na fila se bobear nego entra na sua frente.

Pode-se perceber que nem sempre o direito garantido por Lei de prioridade no atendimento é respeitado. Às vezes o desrespeito à Lei parte do próprio funcionário do órgão público.

Com relação à mobilidade, os participantes disseram ter medo de sair sozinhos. Todos disseram só andar em lugares que conhecem. Alguns tem medo de andarem sozinhos e acabarem se machucando, por exemplo caindo em um buraco ou sendo atropelado por uma moto.

Na introdução do trabalho foi apresentado alguns dados que mostram que o número de matrículas de alunos com NEE tem aumentado nos últimos anos. Alguns participantes deste estudo estão estudando, já fazem parte dos alunos com NEE que se encontram matriculados no ensino regular, outros participantes então se preparando para voltar a estudar.

O quadro2 mostra até que séries os participantes estudaram, se pretendem estudar e o que pretendem fazer.

Quadro2 – Dados educacionais dos participantes

Nome	Estuda (série)	Parou de estudar (série)	Pretende continuar estudando
Bel		3º ano do Magistério	Gostaria de fazer Pedagogia
Cláudio	1º ano ensino médio		Gostaria de fazer graduação em engenharia.
Deise	2º ano ensino médio		Gostaria de fazer graduação em Terapia Ocupacional.
Elena	Pré-vestibular	Terminou o ensino médio	Gostaria de fazer graduação em Línguas.
Fábio	3º ano ensino médio		Gostaria de fazer Advocacia.
Joselito		9º ano do ensino fundamental.	Sim.
Mônica		2º ano do ensino fundamental.	Sim.
Nelson		3º ano do ensino fundamental	Sim.
Otávio		5º ano do ensino fundamental	Sim.
Renata		Terminou o ensino fundamental.	Sim. Faz e continuará fazendo todos os cursos possíveis.
Samuel		Nunca estudou em uma escola regular*	Sim.
Tatiane		9º ano do ensino fundamental.	Não.

* O participante Samuel disse que não sabia que podia estudar, que somente há dois anos descobriu o Braile.

Sete dos doze participantes da pesquisa estão aprendendo Braile, soroban, e a mexer em softwares leitores de tela para continuar estudando, e futuramente fazer uma graduação. A participante Tatiane diz não querer voltar a escola regular por ser muito difícil aprender quando a pessoa é cega. Já a participante Renata domina bem o Braile, soroban, mexe bem no computador e quer continuar aprendendo diferentes coisas, mas não pretende fazer um curso muito longo como uma graduação.

Os participantes foram questionados sobre como a escola os trata, se lhes oferece material adaptado, como é a relação com os colegas de classe e professores, e em qual tipo de escola gostariam de estudar. Para esta última pergunta foram disponibilizadas

algumas opções: escola regular, escola regular com sala de recursos, escola regular com tutor em sala de aula e escola especial (tipo o Benjamin Constant).

Em relação a relação com os colegas de classe, os participantes têm um bom relacionamento com os alunos da escola, se sentem acolhidos e quando não entendem algo os outros alunos os ajudam. Contudo, não gostam de realizar trabalho em grupo, pois geralmente fazem sozinhos.

Em relação aos professores, os participantes disseram ter uma relação normal e que sentem que os professores se esforçam para ensiná-los, contudo os professores não preparam material adaptado para eles.

Em relação ao preparo da escola em receber alunos com deficiência visual, destaca-se a fala do participante Cláudio que deixa claro a sua percepção do que realmente ocorre.

Cláudio: É que eu acho assim, a escola, eu não sei o que é, já faz tempo que eles trabalham com pessoa com visão baixa, mas parece que eles nunca estão preparados. Parece que eu sou o primeiro que entrou lá agora, eles fazem um espanto. Causa até conflito, do professor bater de frente com o diretor. Eles estão mostrando vontade, mas só que é assim, eu acho que eles deveriam estar melhor preparados. Primeiro instante, eu ficava assim, dava até vontade de desistir, entendeu. Você via um querendo atropelar o outro lá. [...] Inclusive o professor de matemática falou que mandou ampliar a apostila, mas eu acho que só a dele vai ser ampliada, agora até chegar não sei se vai terminar o ano.

Em relação a escola que gostariam de estudar, dez dos doze participantes da pesquisa, entre eles os dois participantes com baixa visão, disseram que preferiam estudar em uma escola especial para pessoas cegas como o Benjamin Constant. Um participante disse preferir estudar em uma escola regular com sala de recursos, e um outro participante disse preferir estudar em uma escola regular com um tutor em sala de aula.

Ou seja, nenhum dos participantes optou pela escola regular comum. Em uma época em que se cria Leis para difundir a educação inclusiva, os alunos que estão nas escolas regulares preferiam estar em centros de excelência especializado.

Talvez esta preferência esteja associada as dificuldades que os participantes do trabalho tiveram e ainda tem para poder estudar. Destaca-se a fala da Renata que representa esta dificuldade:

Renata: Sim, sim. Principalmente no começo, no primário não tinha muita coisa adaptada, a minha mãe e eu adaptamos algumas coisas, era mais para adultos. Foi muito sofrido, e até hoje, no colegial também foi muito sofrido. As pessoas que eu conheço da internet, que eu converso com muitos cegos por aí, eles também estão sofrendo para estudar.

Esta fala, e outras apresentadas anteriormente, nos mostram que mesmo que a LDBEN fale da importância de se ter um currículo e práticas diferenciados para os alunos com NEE, na prática da sala de aula, as práticas diferenciadas ainda não chegaram. O debate sobre a inclusão e práticas mais adequadas vem ocorrendo, e aumentando nos últimos anos, mas a realidade é que os alunos com deficiência visual estão sofrendo para estudar.

Ainda discutindo as dificuldades encontradas para estudar. Os participantes foram questionados a respeito das disciplinas que encontram mais dificuldades para

estudar. Os participantes disseram ter mais dificuldades nas aulas de exatas: matemática, física e química. E também disseram ter maior facilidade nas aulas de história e português.

Os participantes também foram questionados a respeito da forma como deveriam ser as aulas, de que maneira eles aprendem, e o que pode favorecer a aprendizagem de conceitos. No quadro 3, a seguir, são apresentadas algumas estratégias, que segundo os participantes do estudo, favorecem a aprendizagem de conceitos.

Quadro3- Estratégias que facilitam a aprendizagem

Participante	Estratégia que facilita a aprendizagem
Bela	Leitura do livro (outra pessoa ler para ela), discussão dos conteúdos, uso do computador.
Cláudio	Aulas dialogadas, e ter material ampliado.
Deise	Leitura do livro, cópia do quadro, discussão dos conteúdos, uso do computador, material ampliado, audiodescrição do que o professor estiver fazendo e uso de experimentos.
Elena	Notebook com DOSVOX para copiar a matéria, leitor de tela, e scanner leitor (para ler livros).
Fábio	Livros (em áudio), discussão dos conteúdos, audiodescrição de gráficos (de tudo que for apresentado no quadro) e uso do computador com leitor de tela.
Joselito	Material adaptado, discutir o problema, material em braile, e tátil.
Mônica	Leitura de livros (quando alguém ler para ela), discussão de conteúdo.
Nelson	Leitura de livros (quando alguém ler para ele), discussão de conteúdo.
Otávio	Leitura de livros (quando alguém ler para ele), discussão de conteúdo.
Renata	Livro em braile, leitura de livros (quando alguém ler para ela), discussão de conteúdo, procurar no computador. Uma estratégia auxilia a outra, o braile para a fixação do ensino tanto para ler como para escrever, ouvir o texto pelo computador (ou quando outra pessoa que lê) ajuda a fixar. Ouvir e ler fixa.
Samuel	Livro audiodescrito, discutir o conteúdo.
Tatiane	Leitura de livros (quando alguém ler para ela), discussão de conteúdo.

Em relação às estratégias que dificultam a aprendizagem, os participantes disseram que copiar do quadro (ou copiar o que o professor está falando), barulho interno e externo a sala de aula, e fazer trabalho em grupo são as piores estratégias utilizadas pelos professores. Destacamos a fala do participante Fábio que faz uma relação entre o livro com áudio e o livro em Braile.

Fábio: Livros sem áudio, livros em Braille são mais difíceis porque são grandes e demora tempo para ler, o áudio-livro é melhor, facilita, é mais rápido.

Com a fala do Fábio é possível perceber que uma prática inclusiva nem sempre é a mais inclusiva. Utilizar um livro em Braile é uma prática inclusiva, mas os livros em

Braile são muito grandes. Como o participante declarou, um áudio-livro pode ser um recurso mais inclusivo do que um livro em Braile.

Para finalizar a análise dos dados coletados, com os participantes da pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada, destaca-se que todos os participantes do estudo frequentam salas de recursos e garantem que elas são muito importantes para que possam efetivamente compreender o que é trabalhado em sala de aula, alguns participantes acreditam que aprendem mais na sala de recursos do que na sala de aula.

Considerações finais

Nos últimos anos o Brasil criou Leis, se tornou signatário de resoluções da UNESCO, ampliou a discussão sobre inclusão e práticas diferenciadas de ensino, ampliou a matrícula de pessoas com NEE, na expectativa de que o acesso ao ensino para as pessoas com NEE melhorasse. Mas com o trabalho aqui apresentado, realizado em 2014, percebe-se que entre o que a Lei diz e o que ocorre na prática a uma grande distância, e isso não apenas ao que se refere a inclusão escolar, mas, e talvez principalmente, no que se refere a inclusão social.

Como alguns participantes relataram, as escolas precisam estar preparadas, não é possível se admitir que se demore um semestre inteiro para se ampliar uma apostila. A inclusão escolar está falhando ao ponto de alunos com baixa visão preferirem estudar em escolas específicas a estarem incluídos em uma escola regular, isto é muito sério.

Referências:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. LEI N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, ratificada pelo Decreto n° 3.956, de 8/10/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretária de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto n° 5.296, de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Out 2007, p.0-15.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ratificados pelo Congresso Nacional pelo decreto legislativo n° 186/2008 em 09/07/2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.educacao.inep.gov.br/web/guest/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso: 20/05/2015.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

Reflexões sobre o uso da audiodescrição no ensino de ciências

Sabrina Gomes COZENDEY¹
Maria Da Piedade Resende Da COSTA²

Com a proposta de inclusão escolar no Brasil, que ficou conhecida como a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, tornou-se importante a busca por recursos diferenciados de ensino e a aprendizagem para que fosse possível garantir a todos os alunos meios de aprender os conceitos trabalhados em sala de aula.

A inclusão escolar traz um desafio aos educadores: ensinar ao mesmo tempo pessoas que aprendem de forma diferente. Na realidade todas pessoas aprendem de forma diferente, mas o sistema escolar tende a homogeneizar os estudantes. Este processo perde força quando a escola inclui um aluno cego por exemplo. Neste contexto a escola pode ignorar o aluno cego, o que ocorre em alguns casos, ou modificar sua proposta de ensino para que o aluno tenha condições de acompanhar a aula e aprender.

Ao receber um aluno com cegueira ou com baixa visão é preciso observar que estes alunos precisam de práticas educacionais diferenciadas, práticas estas que valorizem os sentidos não visuais. Algumas possibilidades para a inclusão do aluno cego ou com baixa visão seriam o uso de material táteis, material impresso em braile ou material ampliado, descrição de imagens, e uso da audiodescrição (AD) na apresentação de vídeos, teatros, entre outros.

A AD é uma modalidade de tradução que se caracteriza por uma narração adicional de aspectos visuais apresentados em uma imagem (Vieira; Lima, 2010). Assim, com a AD a pessoa cega pode entender por exemplo onde ocorre o diálogo de um filme, que roupa o personagem está vestindo ou o que os personagens estão fazendo. A AD busca transmitir as informações visuais mais importantes para que a pessoa cega ou com baixa visão possa acompanhar o recurso audiovisual e ter a oportunidade de tirar suas próprias conclusões sobre o que ocorre no vídeo, o que pode garantir ao aluno cego maior autonomia em seu processo de ensino e aprendizado.

Além da AD favorecer a independência do aluno cego ou com baixa visão ela pode favorecer a aprendizagem dos demais alunos da turma. Hoffner, Baker e Quinn (2008) e Ely et al (2006) apresentam em seus trabalhos relatos do uso da AD como um recurso de ensino em turmas que não tinham alunos cegos ou com baixa visão incluídos, os pesquisadores concluíram que a AD pode favorecer a aprendizagem dos alunos, ajudando-os a melhorar o vocabulário e ter maior atenção a detalhes.

Assim, a AD pode ser vista como um recurso inclusivo, um recurso que pode ser utilizado no ensino de pessoas videntes e de pessoas cegas ou com baixa visão.

A audiodescrição

A AD pode aumentar o acesso às artes para as pessoas que frequentem exposições em museus, teatro, pessoas que assistem televisão ou cinema, e pode até

¹ Doutora em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos -UFSCar. Departamento de Psicologia. E-mail: sgcfisica@yahoo.com.br - Pesquisa financiada pela FAPESP - Processo: 2013/05004-4.

² Doutora em Psicologia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora e Pesquisadora do departamento de Psicologia. E-mail: piedade@ufscar.br

mesmo melhorar a alfabetização das crianças (SNYDER, 2005). A AD “é útil para quem quer realmente observar e apreciar uma perspectiva mais completa em qualquer evento visual, mas é especialmente útil como uma ferramenta de acesso para pessoas cegas ou com baixa visão” (SNYDER, 2005, p.3).

Em relação ao surgimento da técnica de AD, Franco e Silva (2010) relatam que:

a prática de se descrever o mundo visual para pessoas não-videntes é imemorial. No entanto, enquanto atividade técnica e profissional, a AD nasceu em meados da década de 70 nos Estados Unidos, a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado (FRANCO; SILVA, 2010, p.20).

Ainda, segundo os referidos autores, “uma década após seu nascimento, a AD foi gradativamente ganhando espaço também fora do território americano. A Europa foi apresentada à técnica em meados da década de 80, mais precisamente em 1985” (FRANCO; SILVA, 2010, p.21).

Desde então o uso da AD em filmes, séries, peças de teatro, e em museus são alvo de pesquisas acadêmicas. Tais pesquisas discutem e visam encontrar a melhor maneira de descrever um fato, buscando a compreensão de em que momento deve ocorrer a audiodescrição, se esta deve ser sucinta ou explicativa, se a audiodescrição deve sobrepor uma fala ou se esta deve ocorrer somente quando não há diálogos.

Para realizar a AD é preciso construir um repertório do que é necessário para ser informado para que o ouvinte possa compreender a construção imagética (SILVA et al, 2010). Segundo Silva et al (2010), a AD “deve ser clara, objetiva e concisa, com linguagem direta e apropriada de acordo com o público-alvo (criança, jovem, adulto)” (SILVA et al, p.10).

A AD deve ser feita preferencialmente nos intervalos das falas dos atores. Mas se não houver intervalo entre as falas dos atores? A AD poderá ser feita?

Camara e Espasa (2011) apresentam uma discussão sobre um documentário audiodescrito na Espanha que apresentava este problema, não tinha espaço suficiente entre as falas dos atores para que a AD pudesse ser feita. O artigo relata um estudo de caso em que o documentário “The Rhythms of Life” é audiodescrito na Espanha. Esta AD aumentou a duração do filme em 15 minutos, de 60 minutos para 75. Isso aconteceu porque no início do vídeo a imagem foi congelada para que fossem audiodescritas informações que eram de suma importância para a compreensão do vídeo. Outros documentários foram audiodescritos desta mesma forma na Espanha, outro exemplo é o documentário “Incredible Human Machine”. Os autores discutem que esta técnica só pode ser utilizada porque o documentário não foi utilizado no cinema, se assim fosse, seria impossível congelar as imagens para fazer a AD, mas como o objetivo era tornar o conceito compreensível para o uso em nível de informação, a estratégia pode ser desenvolvida.

Camara e Espasa (2011) apresentaram uma possível solução para a AD de vídeos que não apresentam intervalos entre as falas dos atores. O problema é que a AD foi feita toda de uma vez, antes do documentário começar. O que pode ser um problema quando se pensa em uma turma inclusiva. Os alunos videntes podem ficar desinteressados se no início do vídeo houver uma descrição demorado do que ocorrerá no decorrer do vídeo.

Considerando que na falta de intervalos para fazer a AD o congelamento da tela pode ser uma estratégia viável, propomos neste trabalho fazer uma AD diferenciada. Utilizaremos o congelamento da tela para fazer a AD, mas no decorrer do vídeo, à medida que houver a necessidade de audiodescrever alguma imagem.

E para analisar as potencialidades da proposta, o vídeo audiodescrito será utilizado em uma turma “inclusiva” (com alunos com e sem deficiência visual).

Método

Este trabalho teve como objetivo investigar a construção de uma AD feitas em momentos em que a tela é congelada, e as potencialidades desta AD como um recurso de ensino de ciências. O trabalho foi desenvolvido em duas partes principais. Primeiramente foi desenvolvida a AD de um vídeo de ensino de ciências e posteriormente foi desenvolvida uma proposta para o uso da AD.

Produção da audiodescrição

Buscando analisar as potencialidades do uso da AD no ensino de ciências foi desenvolvida uma AD para o vídeo “Os Curiosos – Trabalho e Potência”, desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Educação e Tecnologia de Formação a Distância (IBTF) (2010). Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons - © 2010 – MEC e MCT.

No quadro1 é apresentada a sinopse do vídeo.

Quadro1: Sinopse do vídeo

Sinopse do vídeo “Os Curiosos – Trabalho e Potência”:

Essa atividade irá abordar o tema “trabalho e potência”.

Primeiramente o professor explica o conceito de trabalho. Para auxiliar a compreensão do conceito de trabalho é apresentada na tela uma imagem em que há uma pessoa sentada em uma cadeira, uma caixa no chão e uma mesa, na parede a um objeto que parece um relógio (mas não é). Esse objeto é redondo como um relógio, possui um único ponteiro que fica apontado para baixo, quando a pessoa da imagem levanta, senta, ou pega a caixa no chão, o ponteiro desse objeto oscila para que a pessoa vidente possa perceber que nesta ocasião houve trabalho.

Os conceitos de trabalho e o de potência são discutidos e apresentados na forma desafios propostos a duas equipes de estudantes, a preta e a vermelha.

A equipe vermelha realizará uma demonstração onde irão produzir corrente elétrica com auxílio de uma bicicleta e de um dínamo. Ao pedalar a bicicleta, o deslocamento da roda irá acionar o dínamo que irá produzir uma corrente elétrica responsável por acender uma lâmpada (IBTF, 2010)

A equipe preta realizará uma demonstração onde dois estudantes levantarão alguns pesos com auxílio de cordas realizando um trabalho. No decorrer da apresentação os estudantes irão cronometrar o tempo gasto no movimento e descobrir quem aplicou maior potência durante o experimento (IBTF, 2010)

Como pode ser percebido na sinopse do vídeo, ele poderia ser dividido em três partes, que poderiam proporcionar diferentes análises. A primeira parte é totalmente visual, a imagem apresentada no momento em que o professor explica o conceito só pode ser observada por quem enxerga. Na segunda parte do vídeo será analisado o funcionamento de um dínamo na produção de eletricidade para acender o farol da bicicleta, essa explicação pode ser compreendida por uma pessoa que tenha memória visual (cegueira adquirida) ou baixa visão. Na terceira parte do vídeo é discutido o conceito de potência em uma situação em que duas pessoas puxam um peso preso a uma

corda para o segundo andar de um prédio, esta situação teoricamente poderia ser compreendida por todos os alunos.

O vídeo elegido para ser audiodescrito contém muitos elementos visuais o que favorecerá a análise da AD como um recurso de ensino e aprendizado de conceitos de ciências.

Destaca-se que na AD da primeira parte do vídeo o objeto parecido com um relógio, que indicava quando ocorria trabalho e quando não ocorria trabalho, foi audiodescrito como um indicador de trabalho.

No desenvolvimento da AD em alguns momentos a tela foi congelada para que a AD pudesse ser feita, esta estratégia foi utilizada nos instantes em que o espaço entre as falas dos atores era muito pequeno, impossibilitando a AD. Nas situações em que entre os intervalos ocorridos entre as falas havia uma faixa musical pode-se fazer as audiodescrições utilizando a estratégia de diminuir o volume da música no filme para que a AD pudesse ser ouvida.

Com a AD o filme “Os Curiosos – Trabalho e Potência” ganhou alguns minutos a mais, o filme original tinha 7:57 minutos, o filme audiodescrito ficou com 10:24 minutos, 2:27 minutos a mais. A estratégia utilizada para audiodescrever este filme, utilizando do congelamento da tela para fazer a AD, já foi utilizada em trabalhos espanhóis que tinham como objetivo audiodescrever documentários (CAMARA; ESPASA, 2011), a diferença da AD deste trabalho é que as audiodescrições foram feitas durante o filme, e no trabalho espanhol a AD na tela congelada é feita no início do filme.

Para desenvolver a AD foi utilizado o software Audacity 1.3.12-beta para gravar a segunda faixa de áudio a ser acrescentada no filme. A edição do filme, momento em que as faixas de áudio correspondente as audiodescrições foram acrescentadas ao filme, foi desenvolvida no software Corel Vídeo Studio 12 (2011).

Uso da AD

Este trabalho foi desenvolvido em uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo. Doze alunos participaram das discussões, um dos alunos tinha baixa visão.

Para analisar as potencialidades do vídeo e da AD desenvolvida organizou-se a aula de forma a explorar o vídeo para explicar o conceito. Primeiramente foi apresentado o vídeo sem AD. Em seguida solicitou-se aos alunos que respondessem a uma simples pergunta: como você explicaria vídeo a um amigo? A ideia era fazer os alunos falarem e explicarem o vídeo com suas palavras, e assim seria possível perceber o que os alunos entenderam. O que importava era criar um ambiente de aprendizagem de A com B, e não de A sobre B, toda opinião era bem-vinda, na verdade estávamos mais interessados nas opiniões dos alunos, sobre o que eles conseguiram compreender e se o recurso utilizado foi adequado ou não.

Em uma segunda aula foi apresentado o vídeo com AD. E em seguida foi solicitado aos alunos a responderem novamente à pergunta feita anteriormente (Como você explicaria o vídeo a um amigo?). Com essa estratégia buscou-se observar se houve ou não compreensão do conceito, e a reação dos alunos em relação ao uso do vídeo audiodescrito.

Assim, as duas aulas foram totalmente organizadas em função do vídeo que foi apresentado duas vezes, primeiro sem AD e depois audiodescrito. Ao final da segunda aula os alunos foram questionados sobre os vídeos utilizados, lhes foi perguntado: qual vídeo você gostou mais? E porquê? Com essa pergunta buscou-se analisar se o vídeo

audiodescrito foi bem aceito, se os alunos não ficaram incomodados em assistir um vídeo que em alguns momentos tem a tela congelada para que a AD seja feita. Esta informação é muito importante, pois procura-se desenvolver um recurso que possa favorecer a aprendizagem de todos os alunos, e que assim possa ser utilizado em qualquer classe, com ou sem aluno com deficiência visual. Por isso, a proposta de discussão do vídeo foi bem aberta.

Resultados e análises

Para responder ao questionamento proposto: como você explicaria o vídeo a um amigo? Os alunos da turma foram divididos em quatro grupos.

Cada grupo expressou o que compreendeu do vídeo oralmente e também registrou sua explicação por escrito, a aula foi gravada para favorecer a análise posterior. As explicações orais foram mais informativas, segundo os alunos eles preferem falar do que escrever.

Nas discussões com os grupos buscou-se observar se o conceito apresentado no vídeo havia sido compreendido e se a estrutura do vídeo estava adequada.

Cada Grupo se preocupou em explicar ou falar sobre a parte que mais lhe chamou a atenção no vídeo. O Grupo 1 demonstrou ter compreendido a explicação apresentada no vídeo. Ao explicar o vídeo o grupo disse: “a bicicleta, ele tem que pedalar mais, pois a luz ela vai clarear de acordo com a velocidade. E potência também, se tiver mais potência clareia mais”. O vídeo não utilizou esta frase ou algo parecido para explicar o conceito de trabalho ou de potência. O Grupo 1 com suas palavras conseguiu expressar o conceito apresentado no vídeo. O Grupo 1 disse que quanto maior a potência maior será a claridade do farol. O que está correto, quanto mais rápido o garoto pedalar, mais trabalho será realizado e a potência será maior, pois a potência é o tempo gasto para realizar o trabalho, se o trabalho é feito em menos tempo maior será a potência. Os Grupos 2 e 4 apresentaram discussões de questões mais gerais do vídeo, não apresentaram explicações para os conceitos de trabalho e potência. Já o Grupo 3 disse: “o boneco está pensando, não realiza força e não se deslocava, não poderia estar realizando trabalho”. Mesmo apresentado uma explicação simples, o Grupo 3 mostrou ter compreendido uma parte importante do vídeo, que para ter trabalho em física é preciso ter força e deslocamento.

Após a apresentação do vídeo com AD, os alunos disseram que o vídeo audiodescrito é mais explicativo e em alguns momentos repetitivo. Com a apresentação do vídeo audiodescrito um aluno do Grupo 2 perguntou o que era um dínamo. Esta pergunta chamou a atenção pelo fato desta discussão ter sido realizada quando foi apresentado o vídeo sem AD. Essa informação pode indicar que com o vídeo audiodescrito é possível prestar a atenção a detalhes que passam despercebidos quando é utilizado um vídeo sem AD. Uma aluna, do Grupo 3, também disse que a parte do vídeo que explicava o funcionamento do dínamo havia lhe chamado a atenção. Novamente vale lembrar que esta explicação já havia sido apresentada anteriormente, na aula em que foi utilizado o vídeo sem AD.

Cabe destacar que o aluno com baixa visão compreendeu toda a explicação do vídeo quando foi utilizada a AD e, como conhecia o funcionamento de um dínamo explicou para os colegas qual era a função de um dínamo de bicicleta.

Ao término das discussões com os alunos foi solicitado que respondessem a uma última questão: qual vídeo você gostou mais? E porquê? Todos os grupos disseram que gostaram mais do vídeo com AD. Para alguns alunos o vídeo audiodescrito é mais explicativo, o que ajuda a compreender o conceito. Alguns alunos tentaram dar uma

explicação politicamente correta, então foi lhes explicado que o que importava era sua opinião. Neste trabalho buscava-se entender se o vídeo audiodescrito poderia ser um recurso positivo no ensino de ciências para alunos sem deficiência, pois a ideia é construir uma proposta de ensino que seja boa para todos, na qual alunos com e sem deficiência visual possam aprender juntos. Por isto, foi solicitado aos alunos que considerassem somente o que eles acharam do vídeo, pensando na forma como aprendem ou como gostariam que fossem as aulas. É apresentado a seguir, um trecho da discussão desenvolvida entre o professor (P) e o aluno T:

T: Eu acho que ficou mais fácil o segundo vídeo para entender.

P: É isso que eu quero saber. Esse é um recurso para favorecer a aprendizagem da pessoa cega. Mas será que não favorece a aprendizagem das outras pessoas também?

T: Favorece sim. É mais fácil, ainda mais para mim, que meu cérebro não é muito bom.

Todos os alunos consideraram o vídeo com AD como mais fácil de compreender quando comparado ao mesmo vídeo sem AD.

Vale destacar que o aluno com baixa visão participou ativamente das discussões que ocorreram na segunda aula e disse ter gostado muito do vídeo audiodescrito.

Para finalizar a análise do vídeo foi perguntado aos alunos se o congelamento da tela para fazer a AD gerava algum incômodo. Todos os alunos disseram que o congelamento da tela para fazer a AD não atrapalhava e não incomodava.

Conclusões

Com as duas aulas na turma do nono ano do ensino fundamental foi possível perceber que o formato da AD, feita em momentos em que a tela é congelada, não causou nenhum incômodo, todos os alunos aprovaram ao vídeo com AD. Os participantes disseram que o vídeo audiodescrito é mais repetitivo, contudo mais explicativo, o que segundo eles é bom, pois facilita a compreensão da explicação.

Foi possível perceber que após a apresentação do vídeo com AD os alunos demonstraram ter entendido partes do vídeo que anteriormente não foram compreendidas. Um aluno, após assistir ao vídeo audiodescrito, perguntou o que era um dínamo, essa explicação já havia sido feita, e algumas discussões também. Porém o aluno só percebeu que havia um dínamo, e que ele não sabia o que era, após a apresentação do vídeo com AD. É claro que ao apresentar um recurso didático pela segunda vez, é possível se perceber detalhes não observados anteriormente. Contudo, como houve uma discussão sobre a explicação do conceito de trabalho, o fato dos alunos só perceberem que havia um dínamo e que não sabiam o que era isso, depois da apresentação do vídeo audiodescrito, nos leva a acreditar que a AD os ajudou a perceber este detalhe.

Não é possível, e nem foi objetivo deste trabalho avaliar a aprendizagem dos conceitos discutidos. O objetivo deste trabalho era analisar a aceitação da proposta de trabalhar com um vídeo audiodescrito em momentos em que a tela é congelada por alunos com e sem deficiência visual. Pode-se dizer que o vídeo audiodescrito foi bem aceito, e mais do que isso, os alunos disseram preferir o vídeo com AD ao vídeo sem AD.

As análises das discussões desenvolvidas com os participantes da pesquisa nos permitem admitir a ideia de que a AD pode ser utilizada em turmas de ensino

fundamental independentemente de ter um aluno incluído ou não. A AD pode ajudar os alunos a perceberem detalhes que passam despercebidos e assim a aprenderem mais.

Agradecimentos: FAPESP por financiar o estudo – Processo 2013/05004- 4

Referências:

CAMARA, Lidia; ESPASA, Eva. The Audio Description of Scientific Multimedia. In: TRANSLATOR, v. 17, ed. 2, Special Issue: Science in Translation, p. 415-437, 2011.

COREL. Corel Video Studio 12, 2011.

ELY, Richard; EMERSON, Robert; MAGGIORE, Theresa; ROTHBERG, Madeleine; O'CONNELL, Trisha; HUDSON, Laurel. Increased Content Knowledge of Students with Visual Impairments as a Result of Extended Descriptions. In: Journal of Special Education Technology, v.21, n.3, p31-43, 2006.

FRANCO, Eliana; SILVA, Manuela Cristina. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In: MOTTA, Livia Maria; ROMEU FILHO, Paulo Audiodescrição: transformando imagens em palavras, São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

HOFFNER, Helen; BAKER, Eileen; QUINN, Kathleen. Lights, Cameras, Pencils! Using Descriptive Video to Enhance Writing. In: Reading Teacher, v.61, n.7, p. 576-579, abr. 2008.

IBTF. Instituto Brasileiro de Educação e Tecnologia de Formação a Distância. Projeto Acesso Física. Vídeo: Os Curiosos – Trabalho e Potência, 2010.

SILVA, Fabiana; BONA, Viviane; SILVA, Andreza; CARVALHO, Isis; SILVA, Elisangela. Reflexões sobre o pilar da áudio-descrição: “Descreva o que você vê”. In: Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 4, n. 4, 2010.

SNYDER, Joel. Audio description: The visual made verbal. In: International Congress Series, v.1282, 2005, p.935-939.

VIEIRA, Paulo André, LIMA, Francisco. A teoria na prática: áudio-decrição, uma inovação no material didático. In: Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 2, ed. 2, 2010.

O processo de inclusão de crianças com tea na educação infantil

Simone Catarina de Oliveira RINALDO¹
Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO²

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a escolarização pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento.

A legislação brasileira esclarece que a educação especial deve ser concebida como uma modalidade da educação escolar norteadas por uma proposta pedagógica, que deverá ser desenvolvida pelos sistemas de ensino e contribuir com a escolarização de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial, no sentido de garantir a superação de práticas de exclusão e fracasso escolar, assegurando recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008a, o Decreto 6.571 de 2008b e a Resolução n. 4 de 2009, orientam que os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento³ têm pela primeira vez garantida a sua escolarização. Neste sentido, considera-se que intervenções educacionais são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com TEA, pois suas peculiaridades podem comprometer a entrada, a permanência e o progresso na escola. Constatando a tendência na educação brasileira de aumento no número de matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares da rede pública, torna-se fundamental conhecer e avaliar o impacto deste tipo de escolarização no desenvolvimento desses alunos.

A legislação vigente (Brasil, 2008a) assegura a escolarização de alunos com TEA no ensino comum, porém, a escola ainda encontra obstáculos para incluí-los, como adequações do ambiente, do currículo e da metodologia a ser considerada e com isso fica difícil prover o ensino de fato, proporcionando apenas a socialização. Neste sentido, Matos e Nuernberg (2011) e Santos e Santos (2012) chama a atenção para o desconhecimento do TEA e suas peculiaridades. Os professores constroem autismos

1Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista – UNESP. CEP: 14.800-901, Araraquara – SP, Brasil. simonecatarina@yahoo.com.br. Sala temática “Educação Especial”.

2Departamento de Psicologia da Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP. CEP: 14.800-901, Araraquara – SP, Brasil. sigolo@fclar.unesp.br. Sala temática “Educação Especial”.

3Neste estudo foi adotada o termo TEA por se tratar da nomenclatura atual, o que difere do termo usado na legislação vigente.

diversos e se deparam com dúvidas a respeito do desenvolvimento de habilidades e competências possíveis de serem trabalhadas, como salientam Camargo e Bosa (2009).

Assim, este estudo buscou compreender como o processo de inclusão de crianças com TEA, na Educação Infantil, vem ocorrendo, a partir da experiência de duas professoras de classe regular e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de uma cidade do interior de São Paulo. A opção pela Educação Infantil foi feita, por acreditar que neste período as crianças defrontam-se com as primeiras experiências com outras crianças, fora do contexto familiar e recreativo. O foco principal foi compreender como a equipe escolar percebe a inclusão das crianças com TEA, qual concepção e expectativas têm sobre o este processo.

A análise dos últimos estudos (AFONSO, 2013; SANINI, SIFUENTES E BOSA, 2013; ANJOS, 2013; CAMRGO E BOSA 2012, 2009; SANTOS E SANTOS, 2012; MATTOS E NUERNBERG, 2011; OLIVEIRA E PAULA, 2012; BRIANT E OLIVER (2012), MENEZES, 2012; GOMES E MENDES, 2010; BAPTISTA, 2013; VASQUES, 2010, 2009a,b; FARIAS, MARANHÃO E CUNHA, 2008) mostrou a escassez das pesquisas sobre o assunto, mas, por outro lado, que há pesquisadores engajados em investigar os contextos, principalmente o escolar, nos quais alunos com tal diagnóstico estão inseridos de modo a propor alternativas e intervenções educacionais que resultem em práticas inclusivas capazes de romper com alguns mitos do senso comum possibilitando avaliar a criança de acordo com as suas características individuais.

De acordo com Briant e Oliver (2012), vários autores apontam dificuldades e falta de preparo dos professores para fomentar a aprendizagem de pessoas com NEE. Por conta disso, é necessária formação continuada e uma rede de apoio para que esses profissionais possam desenvolver o seu trabalho com qualidade.

Como um serviço de apoio para que a LDB pudesse ser colocada em prática, foi instituído o AEE, com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando assim serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que, além de eliminar barreiras para a plena participação desse aluno na sociedade, promovam o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, este atendimento visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ou superdotação) e deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, ou ainda em centros de AEE, (BRASIL, 2009) sempre no turno inverso da escolarização comum uma vez que esse serviço se apresenta como um suporte para a permanência dos alunos nas escolas regulares (BAPTISTA, 2011).

Estudos sobre políticas de inclusão escolar realizados em várias cidades do Estado do Espírito Santo (JESUS, 2008, 2009; GONÇALVES, 2010) têm indicado que ainda que pertencentes a um mesmo estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual, os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Foram encontrados modelos baseados em salas de apoio/reforço, na colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum, no auxílio de estagiários contratados e, apenas mais recentemente, os modelos de apoio em Salas de Recursos Multifuncionais conforme recomendação do MEC.

No contexto deste estudo o modelo encontrado foi o da itinerância, conforme descrito no Plano Municipal de Educação da Secretaria de Educação (2012 a 2021), é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de

classe comum, da Rede Regular de Ensino, pautado no trabalho cooperativo entre o professor do ensino regular e o professor especializado, os quais, através de atuação conjunta, deverão planejar e avaliar o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Método

Este estudo é um recorte dos estudos empreendidos em dissertação de Mestrado em andamento. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida com a utilização de entrevistas semiestruturadas para coletar dados. O projeto foi desenvolvido com o consentimento das participantes e as entrevistas aconteceram em dia e horário marcado. Após o aceite, as participantes foram informadas sobre questões pertinentes à pesquisa (participação espontânea, sigilo das informações, utilização dos dados para trabalho científico, dentre outras) e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as entrevistas aconteceram na unidade escolar.

A entrevista contou com roteiro de questões predefinidas pela pesquisadora. Os assuntos voltaram-se para a experiência e trabalho docente acerca das NEE, especificamente do TEA, as parcerias que se estabelecem entre escola, outros profissionais e pais para o desenvolvimento do trabalho e a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A coleta dos dados aconteceu numa escola de educação infantil, região central, que atende crianças de três a cinco anos de idade, indicada pela Seção de Pesquisas Educacionais, da Secretaria Municipal da Educação Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Projetos e Pesquisas. Nesta EMEII encontravam-se duas crianças com TEA, na mesma turma, com uma professora do ensino comum de manhã e outra do período da tarde, além da professora itinerante do AEE. Ambas as crianças são atendidas por entidades conveniadas com a prefeitura do município.

Resultados

A amostra reuniu um total de três participantes: duas professoras do ensino comum, uma do período da manhã (PRM – Professora Regular da Manhã), outra do período da tarde (PRT – Professora Regular da Tarde) e a Professora Itinerante do AEE na Educação Infantil (PI). A partir dos seus depoimentos foram elaboradas as categorias a serem analisadas, a saber: a formação e experiência profissional (incluindo a docência e a experiência com alunos TEA); as parcerias (profissionais e familiares) e a inclusão e escolarização das crianças.

Todas as participantes tinham formação em Pedagogia. A PRM fez CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e tem Especialização em Educação Infantil. Elas têm mais de dez anos de experiência em Educação, mas somente a professora PRM tem mais tempo de experiência em Educação Infantil. Sua dedicação é exclusiva para a turma que leciona. Sua carga horária é de 20 horas semanais. Diferente da PRT que também atua no ensino fundamental, em outra escola (do Estado), totalizando uma carga horária de 40 horas semanais. A professora itinerante (PI) além da Pedagogia realizou vários cursos de especialização (Educação Especial, Deficiência Visual, Alfabetização e Psicopedagogia). Está na educação há dez anos e na função, como PI, há sete anos. Sua carga horária é de quarenta horas semanais.

De acordo com os dados que caracterizaram a amostra foi possível identificar que todas as participantes cursaram graduação em Pedagogia há menos de dezessete anos. Neste sentido, ressalta-se que a formação das professoras ocorreu em um momento histórico onde as questões relacionadas à inclusão escolar já estavam presentes na legislação, principalmente na LDB (BRASIL, 1996), no contexto acadêmico e apresentavam alguma repercussão no meio escolar. Assim, questiona-se se este tema foi discutido na formação inicial destas profissionais, já que há recomendações desde a década de 90, para inclusão na matriz curricular de Pedagogia, disciplinas de Educação Inclusiva. Sobre este assunto:

Houve, por parte dos órgãos governamentais (CORDE, 1994; SEESP, 1994; CNE, 1998), ações na década de 90 que culminaram em recomendações, no sentido de implementar a grade curricular de cursos que formam profissionais para atuar com pessoas que apresentam diferenças no funcionamento de suas habilidades cognitivas, físicas e/ou sensoriais [...] (CHACON, 2004, p. 321 e 322).

Neste sentido, observa-se que o tópico Educação Inclusiva não foi abordado com profundidade na formação em Pedagogia. O conhecimento acerca das NEE advém dos cursos realizados à distância, nas especializações *lato sensu* e nos cursos oferecidos pela SME sobre deficiências. Nenhum dos cursos realizados foi específico na área do TEA. O que se estudou na graduação foi de forma breve e sem aprofundamento teórico. Acredita-se que, no que se refere à discussão sobre TEA, quando contemplada pela proposta da formação inicial ou continuada, a informação chega de forma superficial, não possibilitando ao educador a apropriação do conhecimento e tampouco o auxilia a pensar na criança com TEA em um contexto escolar caracterizado pelo trabalho em grupo.

Outro aspecto abordado na pesquisa diz respeito à experiência com alunos com TEA. Somente uma das participantes não teve contato anterior com tais alunos. Os dados mostraram que as demais profissionais, apesar de terem tido experiência anterior ainda apresentavam o conhecimento sobre o TEA baseado no senso comum, situação surpreendente principalmente à condição da PI. Apesar disso, a existência de dois alunos em sala com TEA mobilizou uma das professoras regente (PRM) a buscar mais informações a respeito das especificidades do transtorno a fim de atender a singularidade de cada criança. A outra professora (PRT) regente assumiu não conhecer as características do TEA, para ela irrelevante, uma vez que seu trabalho volta-se mais para o lúdico e, nessa situação, não se percebe as diferenças.

A questão das parcerias estabelecidas com a escola em prol do desenvolvimento das crianças também foi apontada. A prefeitura do município onde foi realizada a pesquisa tem convênio com duas instituições especializadas para atender os alunos com NEE. Outro apoio oferecido à escola é a Divisão de Educação Especial, da SME, que a respalda por meio de cursos e orientações, assim como destina para a escola uma profissional, na função de cuidadora, para auxiliar o professor em sala de aula. Entretanto, por mais que existam tais parcerias com profissionais externos, na própria escola fica a desejar, pois as professoras regentes não articulam suas ações e planejamento das aulas entre elas mesmas e tampouco com a professora itinerante, o que se considera uma falha do sistema de ensino municipal, de acordo com as professoras. Neste sentido, a parceria externa não exige a escola de propor um sistema de colaboração entre os profissionais.

No que concerne à parceria da professora do AEE, de acordo com os dados obtidos, percebe-se que há muito ainda a ser feito, a fim de melhorar tal parceria, principalmente no que se refere à discussão constante sobre o planejamento das aulas. De acordo o Decreto nº 6.571 é atribuição desta profissional, dentre muitas outras, estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008b, p. 4).

Por fim, o último assunto, trouxe informações sobre a avaliação das professoras quanto à inclusão escolar de seus alunos com TEA, e a partir dos dados pôde-se perceber que avaliaram este item, de maneira geral, como favoráveis, considerando que a inclusão deve ser iniciada na Educação Infantil. Tais resultados demonstraram que na perspectiva das profissionais, a inclusão aconteceu, de certa forma a contento, no entanto, não deixaram de sinalizar aspectos que interferem neste processo, como a falta de recursos materiais, humano e arquitetônico.

Diante do exposto, qualquer proposta de educação inclusiva para crianças com TEA deverá ser feita dentro de escolas regulares com a finalidade de diminuir os preconceitos e evitar o isolamento social, possibilitando, dessa forma, a aquisição de novas habilidades, uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é o déficit na interação social (LÜDKE, 2011).

Considerações finais

Este estudo considerou a problematização acerca da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Mais precisamente, o interesse foi concernente às concepções e expectativas das professoras do ensino comum, bem como da professora do AEE sobre esta questão. Para tanto, foi construído um percurso teórico, que privilegiou a inclusão como necessária, e como um direito da pessoa; o TEA, que é uma condição que traz características importantes para serem conhecidas e a discussão sobre a escolarização da criança com TEA.

A intenção da pesquisa não foi elaborar conclusões definitivas sobre o assunto em questão, até porque a escolarização de crianças com TEA ainda é um tema que desafia a educação (VASQUES; BAPTISTA, 2009), pois o espectro apresenta características peculiares que trazem como consequência, diferenças significativas na vida dessas crianças, refletidas no contexto escolar, nas dificuldades de encontrar as melhores e mais eficazes estratégias de ensino.

Finalmente, o propósito deste trabalho, como já foi dito, foi compreender um pouco mais como vem ocorrendo a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e mais precisamente como o professor vem percebendo e vivenciando esta situação. Contudo, acredita-se que, por mais que haja discussões neste sentido, se fazem necessários ainda mais estudos que tenham como objetivo esta temática.

Referências

AFONSO, S. R. M. A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor. 2014, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 25 de fev., 2014.

ANJOS, A. R. dos. Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 25 de jan., 2013.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacionais especializado. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2013.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, v.17, p.59-76, Marília, 2011.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão e Educação Especial, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008a .

_____. Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 set, 2008b.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica, n. 2, de 11 de fev, 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez, 1996.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p.141-154, Jan.-Mar., 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 28 n. 3, p. 315-324, 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade; v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial no 1.793. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336. 2004.

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor e experiência de aprendizagem mediada (mediated learning experience theory). Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.14, n.3, p.365-384, 2008.

GOMES, C.G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

GONÇALVES, A.F.S.G. Formação continuada em contexto: possibilidades de instituir novas práticas educacionais inclusivas e políticas educacionais no Estado do Espírito Santo. Relatório

de estágio de Pós-Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

JESUS, D.M.; GONÇALVES, A.F. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do Estado do Espírito Santo. Cadernos ANPAE, v. 08, p.1-12, 2009.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; MILANESI, J.B. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no Estado do Espírito Santo? Cadernos ANPAE, v.08, p.1-12, 2008.

LÜDKE, J. P. R. Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 f. Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, abril de 2011.

MATTOS, L.K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142. 2011.

MENEZES, A. R. S. Inclusão escolar de alunos com autismo : quem ensina e quem aprende?. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 24 de ago, 2012.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO. Plano Municipal de educação – 2012 a 2021. Disponível em <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

OLIVEIRA, J. de; PAULA, C. S. de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012.

VASQUES, C. K. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, 2010.

VASQUES, C. K. A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura. Reflexão e Ação (Online), v. 17, p. 7-27, 2009a.

VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. Revista Educação Especial, v. 22, n. 33, p. 29-39, 2009b.

Terapia assistida por cães na aprendizagem de adolescentes com deficiência intelectual

Simone Gomes GHEDINI¹

A Terapia Assistida por Cães na educação de adolescentes com deficiência intelectual (DI) nas escolas é um tema de extrema relevância, entretanto, ainda com muito poucos estudos científicos no Brasil.

Estudos realizados por Flôres (2009) apontam que são inúmeros os benefícios físicos, mentais, sociais e emocionais que os animais podem proporcionar tanto em terapias como, simplesmente, no convívio diário. Estes benefícios referem-se ao bem estar, afastamento do estado da dor, encorajamento das funções da fala e das funções físicas, redução da pressão sanguínea e frequência cardíaca, estímulos a memória e cognição, diversão e diminuição do isolamento, oportunidade de comunicação e convivência, possibilidade de troca de informações e de ser ouvido, sentimento de segurança, socialização e motivação, diminuição da ansiedade, relaxamento e alegria, aumento da confiança em si próprio e do grupo e diminuição do estresse.

Segundo Capote e Costa (2011) a Terapia assistida por Animais (TAA) é realizada por profissionais da área da saúde e é documentada e avaliada de forma a desenvolver e melhorar o funcionamento físico, social, emocional e cognitivo das pessoas envolvidas no processo. Apresenta objetivos claros e dirigidos, com critérios estabelecidos, sendo o animal parte integral do processo de tratamento.

Para Ferreira (2012), embora a TAA traga benefícios em qualquer fase da vida do ser humano, ela é especialmente indicada para crianças, pois elas estabelecem com os cães uma comunicação recíproca que possibilita o desenvolvimento da autoestima, respeito e companheirismo.

Uma das características dos cães, que favorecem o vínculo com o ser humano, é a interação social e uso de mecanismos de comunicação. Dessa forma, a espécie canina e o ser humano se desenvolvem na interação com demais componentes de seu meio ambiente social. Assim, o cão adquiriu um importante papel na sociedade contemporânea, sendo foco de fortes vínculos afetivos (ALTHAUSEN, 2006).

Visto que a terapia com animais tem grande potencial terapêutico, profissionais da saúde e da educação passam a utilizar o animal como recurso auxiliar no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das pessoas (CAETANO, 2010).

Os estudos de Leal e Natalie (2007) consideram que as intervenções que se ocupam da participação de animais possuem objetivos diretos de promover atividades que contribuam para a saúde e o bem-estar das pessoas tanto com função motivacional, educacional, lúdica ou terapêutica, assim como o de melhorar o funcionamento físico, social, emocional e cognitivo, numa perspectiva biopsicossocial.

“A interação entre crianças e animais é inata, pois não exige uma interação verbal, os gestos, a curiosidade de um sobre o outro, o afago, enfim, o contato de um com o outro tem um significado além das palavras” (DOTTI, 2005, p. 17).

Objetivo

¹ Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, 17525-900, Marília, São Paulo, Brasil, sig@marilia.unesp.br

Este trabalho teve por objetivo avaliar a eficácia do uso da terapia assistida por cães no processo de aprendizagem de adolescentes com deficiência intelectual, analisando os benefícios da presença do animal durante as atividades desenvolvidas por eles.

Método

Participantes

Participaram deste estudo dois adolescentes com idade de 17 e 18 anos, sendo um do gênero feminino que será referida como E e um do gênero masculino que será referido como G. Ambos frequentam o ensino médio de uma escola estadual do município de Marília, SP. Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram: a) diagnóstico de deficiência intelectual; b) nível escolar semelhante; c) não apresentação de medo de animais.

Este é um estudo comparativo, no qual um adolescente participou das atividades assistidas pelo cachorro e o outro não. Os dois alunos estavam na mesma classe. Os responsáveis pelos alunos selecionados foram informados sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre o objetivo da pesquisa, a realização das terapias assistidas, da presença do animal durante a realização das mesmas e da posterior divulgação dos resultados obtidos com a pesquisa.

ANIMAL

O animal participante foi um cão manso de porte médio, de aproximadamente 10 anos de idade, macho, de raça não definida, vacinado e que estava sob controle periódico pelo médico veterinário da ONG responsável. Durante a realização das sessões de terapia assistida, o cão apresentava boa saúde. Em todos os atendimentos, o cão foi usado como referência e como exemplificação dos assuntos trabalhados.

LOCAL

A pesquisa foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Dr. Waldemar Moniz Da Rocha Barros, localizada no município de Marília – SP.

INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados durante as sessões de Terapia Assistida por Cães foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Avaliação com a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (POKER et al., 2013) com o objetivo de investigar o nível de aprendizagem dos alunos;
- b) Diário de campo: ao término de cada sessão, foram anotados em um caderno os detalhes da intervenção no que diz respeito à relação do aluno com o cachorro, resposta às atividades solicitadas, dificuldades encontradas pelo aluno, entre outros.

Procedimentos

1ª etapa – Foi realizada análise dos prontuários dos alunos com deficiência intelectual indicados pela diretora da escola, a fim de conhecer os alunos e coletar o maior número de informações possíveis sobre eles. A partir dessa análise dos prontuários, foram escolhidos os possíveis participantes e solicitadas à professora da Sala de Recursos Multifuncionais as últimas avaliações deles, com intuito de se verificar o nível de aprendizagem dos mesmos e escolher aqueles com níveis de

aprendizagem semelhantes. Com base na análise, foram selecionados dois alunos com diagnóstico fechado de deficiência intelectual, um dos quais participou das sessões de Terapia Assistida por Cães e o outro que realizou as mesmas atividades sem a presença do cão.

2ª etapa – Realização da avaliação dos alunos por meio do preenchimento pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (POKER et al, 2013), para verificação da aprendizagem dos alunos.

3ª etapa - Realização das sessões de Terapia Assistida por Cães para E., enquanto G. realizou as mesmas atividades sem o cão. Após a identificação das principais áreas de dificuldades dos alunos, foram propostas dez sessões de atendimento terapêutico ocupacional para cada um dos alunos. Nas sessões de terapia assistida foram trabalhados conteúdos específicos nos quais os alunos apresentaram maior dificuldade, entre eles: atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico. Também foram trabalhadas questões relacionadas à vida diária e à realidade dos alunos, como por exemplo: autocuidado, sexualidade e uso de álcool e drogas. As sessões foram conduzidas pela coordenadora, auxiliada pela bolsista do projeto. Todas as etapas da realização das sessões foram detalhadamente registradas no diário de campo para análise dos resultados.

Resultados e discussão

PDI – Aluna E.

Por meio das informações obtidas pelo PDI da aluna E. verificou-se que a mesma encontra-se no 2º ano do Ensino Médio e apresenta necessidades educacionais especiais, devido ao fato de possuir dificuldade de aprendizagem e limitações associadas às áreas de conduta adaptativa em aspectos da comunicação, independência na locomoção, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade. Ela começou a frequentar a sala de recursos multifuncionais quando estava no 8º ano do Ensino Fundamental e continua desde então. Faz uso da comunicação oral e necessita de currículo adaptado para acessibilidade escolar.

E. faz parte de uma família simples e conturbada e reside em um bairro de periferia. Sua mãe também possui certo comprometimento intelectual e as condições do ambiente familiar não favorecem a aprendizagem escolar.

A aluna não tem outros problemas de saúde associados e não faz uso de medicamentos controlados.

Quanto ao desenvolvimento da aluna baseadas nas funções cognitivas, pôde-se perceber por meio do PDI que sua percepção espacial e temporal encontra-se afetada, bem como sua atenção, que precisa ser dirigida devido à dificuldade de concentração. Ela cumpre ordens e com assistência consegue realizar uma atividade sequencializada. Também apresentou comprometimento de memória auditiva, visual, verbal e numérica.

Em relação à linguagem, também é muito deficitária, expressa-se de forma simples por possuir um vocabulário pobre; lê com muita dificuldade e só escreve quando ditado, compreende razoavelmente, necessitando de muitos exemplos e facilitações para compreensão.

O raciocínio lógico de E. encontra-se totalmente prejudicado em aspectos de resolução de situações-problema, sequência lógica e problemas cotidianos. Compreende razoavelmente relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e o mundo que a cerca.

No que diz respeito à sua função motora, não há problemas maiores, a não ser noção de lateralidade e orientação espaço-temporal. Na área pessoal/social apresenta-se

equilibrada emocionalmente, interage bem, é cooperativa, reage bem à frustração e não demonstra medos ou isolamento social.

PDI – Aluno G.

Por meio das informações obtidas pelo PDI do aluno G. verificou-se que o mesmo encontra-se no 2º ano do Ensino Médio, na mesma sala da aluna E. e apresenta necessidades educacionais especiais. Em 2012 deixou de frequentar a sala de recursos multifuncionais da outra escola que estudava, devido ao seu avanço em todos os âmbitos do processo educacional. Essa decisão foi tomada juntamente com os pais e o aluno recebeu as adaptações curriculares necessárias. Entretanto, o aluno necessita frequentar a sala de recursos multifuncionais da escola em que se encontra para receber o reforço necessário para acompanhar a turma. Mostra-se resistente e participa apenas de algumas atividades na sala de recursos. Faz uso da comunicação oral e necessita de currículo adaptado para acessibilidade escolar.

G. faz parte de uma família simples e conturbada e também reside em um bairro de periferia. Sua mãe também possui certo comprometimento intelectual e as condições do ambiente familiar não favorecem a aprendizagem escolar.

O aluno não tem outros problemas de saúde associados e não faz uso de medicamentos controlados.

Quanto ao desenvolvimento do aluno baseadas nas funções cognitivas, pôde-se perceber pela avaliação do PDI que sua percepção encontra-se adequada, bem como sua atenção. Ele cumpre ordens, concentra-se nas atividades, mantém o foco e identifica personagens. Sua memória é boa, exceto a numérica.

Em relação à linguagem, apresenta-se razoável; ele se expressa bem, lê e escreve corretamente, possuindo apenas dificuldades na compreensão, necessitando de exemplos e facilitações para o entendimento.

O raciocínio lógico de E. encontra-se limitado em aspectos de conclusões lógicas, resolução de situações-problema, sequência lógica, problemas cotidianos e do mundo que o cerca. Compreende bem relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e compreensão de ordens.

No que diz respeito à sua função motora, não existem problemas, apenas encontra-se afetada a orientação espacial. Na área pessoal/social apresenta-se equilibrado emocionalmente e interage bem; é cooperativo, reage bem à frustração e não demonstra medos ou isolamento social.

Âmbito Escolar

A escola tem uma cultura inclusiva e recebe alunos com deficiência. Funciona em período integral e possui interação com as famílias dos alunos.

Oferece currículo adaptado aos alunos com necessidades educacionais especiais e possui a sala de recursos multifuncionais.

De todas as dificuldades encontradas em ambos os alunos, percebe-se que as principais delas são associadas às funções cognitivas. Dessa forma, devido ao tempo proposto das intervenções e das semelhanças de déficits, foram escolhidos aspectos de atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e percepção para serem trabalhados de forma a contemplar os dois participantes da pesquisa.

Segundo Ballone (2003) hoje, apesar da pressão social negativa, as crianças com deficiência intelectual, podem contar com recursos educacionais e com uma equipe interprofissional que as orientam, chegando à vida adulta de maneira relativamente independente, inclusive na área de trabalho, como exemplo de uma história positiva a

fim de corroborar contra as pressões sociais que recaem nas pessoas com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, os terapeutas ocupacionais intervêm por meio das ocupações em pessoas afetadas por processos desadaptativos, de diversos tipos, que ameaçam sua saúde, como: enfermidades, traumas ou condições sociais que afetaram sua saúde biológica ou psicológica. Portanto a Terapia Ocupacional é um meio de reorganizar o comportamento ocupacional das pessoas para alcançar os máximos níveis possíveis de saúde e bem estar. (ONEL, COFRÉ e ROJAS, 2001)

O atendimento terapêutico ocupacional com o uso da TAA permite a construção de um novo cotidiano, por meio das oportunidades oferecidas, pois no processo de intervenção, estreitam-se laços de confiança, amizade e afetividade. Por meio desse vínculo, pode-se trabalhar no sentido de aumentar a autoestima, as relações interpessoais, a capacidade adaptativa e o desenvolvimento de habilidades, facilitando gradativamente que a pessoa alcance maior independência. Referem-se ainda a perceber aumento do pensamento crítico, estimulação dos processos cognitivos, com um olhar mais amplo e atento da realidade que a rodeia. (CARVALHO e SCATOLINI, 2003)

Atendimentos – Aluna E.

Os dados relativos aos atendimentos mediados pela Terapia Assistida por Cães revelaram que seu uso é muito benéfico, uma vez que promove motivação ao assistido e aumenta o vínculo entre o terapeuta e o paciente.

O animal como agente facilitador para a terapia, pode ser considerado uma ponte de comunicação entre o terapeuta e o paciente/usuário, além do que dá ressonância aos sentimentos e favorece sua exteriorização. O animal é um catalisador, ele atrai, modifica e faz a conexão entre dois elementos: a pessoa e o profissional (DOTTI, 2005, p.34).

Por meio dos atendimentos, pôde-se perceber dificuldades de raciocínio, concentração e expressão verbal nas atividades. Foram necessários muitos estímulos para a realização das mesmas, que eram sempre auxiliadas e direcionadas para serem finalizadas adequadamente.

Os atendimentos com E. eram sempre motivados pela presença do cão e ela respondia bem às atividades e relatou gostar bastante, embora possuísse inúmeras dificuldades relacionadas à escrita, leitura, memória e atenção. E. é uma adolescente interessada, comunicativa e participativa.

Durante as sessões, E. fazia carinho no cão, dava água e no início e no término do atendimento passeava com ele pela escola.

Em todas as sessões, as atividades anteriores eram lembradas e às vezes até repetidas, pois segundo Faria (1998) os esquemas cognitivos, os quais conduzem ao desenvolvimento da inteligência, têm necessidade de serem repetidos, podendo vivenciar a mesma atividade por várias vezes.

As atividades oferecidas nas dez sessões consistiram em situações-problemas envolvendo manuseio de dinheiro, agenda informativa sobre o cão, organizar os horários no relógio de ponteiro, calendários, mapas, história em quadrinhos, confecção de objetos para o cão, sessão de autocuidado, atividades impressas de associar, diferenciar e completar e jogos.

Observou-se desorganização de pensamento tanto nas atividades vivenciadas, quanto na compreensão e sequenciação das atividades propostas. No caso de E., motivada pela presença do cão, percebeu-se melhora na expressão verbal e no pensamento através da solicitação do repasse das atividades realizadas no dia e nos outros atendimentos. Os dados coletados são significativos, pois demonstram a eficácia da utilização do cão como modelo e agente favorecedor de situações de aprendizagem.

Os atendimentos que envolveram jogos de mímica foram mais empolgantes para a participante e as observações feitas sugerem que o cão, além de estimular capacidades cognitivas, através de estímulos sensoriais, motores e afetivos, tem forte função lúdica no processo terapêutico, capaz de dar respostas imediatas e interativas.

O lúdico, ao contribuir para melhorar a relação entre o terapeuta e o atendido, favorece essa comunicação, como ferramenta válida inclusive para a aderência à aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Brincadeiras e jogos têm o poder de envolver e motivar, e assim resgatar processos mentais de forma saudável, inserindo no contexto vital uma dinâmica viva, espontânea e atraente que convida a participar, criar e arriscar-se na tentativa de novos caminhos (FRIEDMANN, 1996; OLIVEIRA e MÁXIMO, 2005).

Atendimentos – Aluno G.

G. realizou as atividades sem a presença do cão e foi mais difícil despertar sua atenção, foi necessário descobrir seus interesses e buscar integrá-los aos atendimentos para que houvesse motivação do aluno.

Diferente de E., G. sabia ler e escrever muito bem, interagia melhor e mantinha-se atento por mais tempo na atividade.

As atividades oferecidas nas dez sessões consistiram em situações-problemas envolvendo manuseio de dinheiro, organizar os horários no relógio de ponteiro, calendários, fita métrica, mapas, história em quadrinhos, atividades impressas de associar, diferenciar e completar e jogos.

As atividades também eram lembradas e repetidas para fixação.

O trabalho realizado com G. não tinha nada de muito atrativo, o que tornou os atendimentos mecanizados.

O aluno com deficiência intelectual necessita aprender a ser e a viver, necessita ser capaz de valorizar a visão positiva de si mesmo, estimular seu desejo e confiança.

É necessário ter criatividade ao propor atividades que visem atender aos objetivos educacionais indicados para a educação do deficiente intelectual e persistência em relação aos mesmos, pois cada ganho, por mínimo que seja, pode ser muito grande para um adolescente com DI.

Segundo Mantoan (1989), ao considerar o aluno com deficiência intelectual a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revela-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência intelectual, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. As crianças com DI necessitam de credibilidade, necessitam que acreditemos em seu aprendizado. Quando estimuladas e incentivadas, as crianças com DI nos mostram aprendizagens e desenvolvimentos que nos surpreendem.

Conclusão

A Terapia Assitida por Cães demonstra ao longo dos tempos ser uma forma de abordagem muito útil e eficaz para a melhora do indivíduo com diferentes patologias e têm possibilitado as pessoas diversas mudanças que estão implicadas no seu desenvolvimento biopsicossocial.

Muitas vezes, as pessoas com deficiência intelectual possuem dificuldades em áreas que são primordiais para realização das atividades de vida diária, dessa forma, cabe à Terapia Ocupacional buscar meios de estimulá-las para alcançar o máximo de independência e autonomia na vida do indivíduo.

Infelizmente, crianças e adolescente com DI são pouco estimulados, de forma que o desenvolvimento se torna deficitário, impedindo que demonstrem de forma efetiva suas potencialidades.

Um animal como facilitador pode promover inúmeras mudanças na vida de indivíduos com DI.

Sugere-se a continuação de pesquisas nessa linha, estudando a intervenção de animais como facilitadores junto à crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

Referências

- BALLONE, G. J. *Psiquiatria e Patologias Básicas*. São Paulo: Vetor, 2003.
- BAUN, M. M.; OETTING, K.; GERGSTROM, N. Health benefits of companion animals in relation to the physiologic indices of relaxation. *Holistic Nursing Practice*, v. 5, p. 16-23, 1991.
- CAETANO, E. As contribuições da TAA – Terapia Assistida por Animais à psicologia. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000044/00004406.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2015.
- CAPOTE, P. S. O.; COSTA, M. P. R. *Terapia Assistida por Animais: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual*. São Carlos: Edufscar, 2011.
- CARVALHO, A. F. C. T., SCATOLINI, H. M. N. *Terapia Ocupacional na Complexidade do Sujeito*. Rio de Janeiro: Ed. Independente, 2003. p. 47-48
- DOTTI, J. *Terapia e Animais*. 1ª ed. São Paulo: Noética, 2005.
- FARIA, N. R. B. (1998). *Buscando os limites do dado na aquisição da linguagem*. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/psicolinguistica.htm Acesso em 15/07/2015.
- FERREIRA, J. M. A Cinoterapia na APAE/SG: um estudo orientado pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n.7, p. 98-108, jan./jun. 2012.
- FLÔRES, L. N. *Os benefícios da interação homem animal e o papel do médico veterinário*. Porto alegre, RS. 2009. Monografia (Especialização em clínica médica de pequenos animais) – Universidade Federal Rural do Semi-Arido.
- LEAL, G.; NATALIE, K. *Afeto que cura*. 2007. Disponível em: www.fag.edu.br/graduacao/fisioterapia/arquivos/afetoquecura.pdf. Acesso em 7 abril de 2014.
- MANTOAN M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. Scipione, 1989.
- OLIVEIRA, V. B. *O Brincar no Hospital e a Aderência ao Tratamento*. In: M. M. M. Siqueira, S. N. Jesus e V. B. Oliveira (Orgs.). *Psicologia da Saúde: Teoria e Pesquisa*. São Bernardo do Campo: UEMESP, 2007.
- OLIVEIRA, V. B. E MÁXIMO, I. M. N. S. *Reabilitação lúdica da imagem corporal*. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v. 25, n. 1, p. 37-48, 2005.
- ONEL, C. A., COFRÉ, M. A. P. e ROJAS, A., V. *Impacto de La Interacción de Personas con Animales de Compañía: implicaciones en la salud humana y relación con la terapia ocupacional*. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. n.1, p. 26-30, 2001.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O. ; OLIVEIRA, A.A.S; MILANEZ, S. G. C. ; GIROTO, C. R. M. . Plano de Desenvolvimento Individual. 1ª ed. São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2013. 227p.

Avaliação formativa na educação inclusiva

Stephânia Cottorello VITORINO¹
Sonia Maria Duarte GREGO²

Para Gadotti, a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. (GADOTTI, 1994, p. 90)

Observamos, assim, a necessidade da avaliação ser formativa e transformada para atender as reais necessidades da aprendizagem do aluno, como afirma Perrenoud, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p.103).

Neste contexto, não importa quais os instrumentos avaliativos que o educador irá utilizar para fazer uma avaliação formativa e sim a forma que irá extrair os resultados e adaptá-los a sua prática ao encontro das necessidades do aluno, podendo ser seus instrumentos: a prova, testes, portfólio, observações de comportamento diante de determinada tarefa. Observa-se a necessidade de romper o sentido de avaliação em juízo de valor que está historicamente enraizada em nossa cultura escolar, em que o objetivo maior é a memorização, a classificação, a seleção, a criação de hierarquias, exclusão e certificação.

Como afirma Perrenoud (1999):

A avaliação é formativa porque é uma avaliação que objetiva melhorar a formação; sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a aprender. Uma avaliação que permita aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas; e aos mestres destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais. (PERRENOUD, 1999, p.79)

A avaliação formativa fundamenta-se na observação e no registro do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, passa a ser uma avaliação contínua e diária, o que possibilita ajustar as necessidades detectadas por ela aos ajustes reais do currículo da sala de aula, partindo do pressuposto de que a avaliação formativa tem a função de agir; é diagnóstica e sistemática e é o eixo do processo de ensino-aprendizagem; permite rever todos os passos do planejamento isto é, se os padrões pretendidos são adequados, se o tempo pensado para aprendizagem é suficiente, se as tarefas propostas para aprendizagem foram funcionais se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva, etc.

Se sabemos que o aluno com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento diferenciado a nível cognitivo na sua maneira de apreender, dentro de

¹ UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

² UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

um tempo diferente dos demais pares de sua idade, necessitando de recursos diferenciados e com intervenções planejadas e constantes para que aconteça inclusive uma resposta, realmente nos deparamos com uma avaliação “contraditória e injusta” nos dizeres de Grego (2013).

Mas, a construção de ações apontadas a partir dos resultados das avaliações externas é algo complexo que remete à insegurança, pois o desenvolvimento de uma avaliação formativa, de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, que respeite sua cultura primeira. Envolve integrar a avaliação como parte do processo de ensino:

(...) significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem. (GREGO, 2013, p. 97)

Envolve, ainda, como esclarece Grego (2013, p. 97):

(...) tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares.

É com essa finalidade e com essa intenção que a avaliação formativa, seja ela com o uso de portfólio e/ou outros instrumentos que viabilizam o objetivo de registrar o desenvolvimento do aluno é que teremos uma avaliação a favor do aluno, não no sentido de favorecer esse aluno em questões de mérito, mas sim favorecer e fornecer uma aprendizagem que realmente acompanhe o desenvolvimento desse aluno.

Grego (2013), apresenta características essenciais para que uma avaliação formativa tenha como objetivos ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, sendo elas:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem;
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve *feedback* mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – *feedback* mais correção);
4. Ressignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem e que passa a envolver duas novas modalidades distintas de regulação: regulação interativa e regulação proativa, além da regulação retroativa, própria do modelo de

avaliação formativa no enfoque positivista. (GREGO, 2013, p. 97).

Diante do que foi apresentado pela autora, observa-se que há como praticar uma avaliação formativa, porém esta precisa ser ressignificada em seu conceito, e ser compreendida em suas múltiplas ações, sendo elas diagnóstica e interventiva, trabalhando com conceitos de regulação de aprendizagem após a identificação da dificuldade de aprendizagem, tornando o aluno como agente participativo de sua aprendizagem. Nas palavras de Perrenoud (1999):

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p.89).

Nesse contexto, observa-se a necessidade de uma mudança na proposta pedagógica que motive o olhar individualizado para cada aluno, com seus avanços e dificuldades, porém com possibilidades detectadas que almejem a retomada do conteúdo não apreendido e do avanço ao conteúdo já assimilado, oportunizando possibilidades para que esse aluno consiga avançar dentro dos objetivos e metas estabelecidas para ele.

Gadner (1995), considera dois momentos importantes na atuação do professor, para acompanhar o processo desenvolvimento do aluno:

Gostaria de ver as escolas procurando evidências de várias inteligências, através da coleta de informações (a partir do próprio aluno e de outras pessoas) sobre os tipos de projeto em grande escala nos quais o aluno se envolve e os tipos de produtos que foram executados (p. 159).

Gadner descreve a atuação do professor como:

(...) eu gostaria de ver os professores da universidade adotarem uma gama mais ampla de instrumentos de avaliação. Os projetos (e não apenas as provas do ano escolar) deveriam ser uma opção regular para os alunos, e todos deveriam ter oportunidade de executar e depois avaliar (e ter avaliados) alguns de seus próprios projetos (p. 160).

O autor considera a prática do portfólio como sendo coleções de projetos, e que constituíram uma parte reveladora do dossiê de cada aluno (Gadner, 1995, p. 159)

Entretanto, nota-se que para melhorar a avaliação há necessidade de tocar no conjunto do sistema didático, do sistema escolar e do sistema político que também rege o sistema educacional brasileiro. Neste sentido, observa-se que a avaliação formativa, é um componente indispensável dentro do processo de uma pedagogia diferenciada, suas múltiplas funções designam em regular e orientar o processo de ensino-aprendizagem, a

avaliação passa a ter outra característica, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio de diagnosticar, regular e orientar.

Hoffmann (1995, p. 18), descreve:

“a avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.”

Para Hadji (1994) a avaliação é um meio de comunicação social e deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis.

Para ser um ato de comunicação útil, a avaliação deve retomar a ligação com o produtor, e dizer-lhe alguma coisa a cerca da sua produção que lhe permita progredir com vista a melhores produções. (HADJI, 1994, p. 108).

Através do objetivo da avaliação que é medir habilidades e competências e olhar para o produto do produtor, a avaliação precisa fazer uma leitura que traga elucidação e orientação que norteie o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades e das competências avaliadas do próprio produtor, que se dará somente a partir da comunicação e de estratégias que lhe permitam avançar do ponto ao qual foi avaliado. Como salienta Raphael (1998), a avaliação tem como preocupação o produto final, o que o aluno conseguiu absorver do que lhe foi transmitido e muitas vezes, no cotidiano escolar após o resultado das avaliações, o que o aluno não conseguiu não é revisto, não é retomado não é reaprendido.

A avaliação torna-se compreendida à medida que devolve ao avaliado e a quem está possibilitando seu aprendizado, no caso, o professor, informações cabíveis a reestruturação do seu planejamento e o professor enquanto norteador de tal ação a possibilidade de retomada em conteúdos não compreendidos pelo aluno, sem descaracterizar, portanto a avaliação em sua função e sem estigmatizar o aluno pelo seu desempenho na prova. Sendo uma rotina da própria ação do professor a avaliação para se obter meios de se avançar ou de se recuar em conteúdos trabalhados com o aluno.

Alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldade em seu percurso escolar em atingir os objetivos propostos pelo currículo escolar da maneira como é apresentado, sem adaptações nas estâncias apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial, o fracasso escolar e o resultado insatisfatório das avaliações acabam sendo atribuído à questão biológica do aluno e não à falta de adaptações que acontecem na escola e nos sistemas e quem responde pelo fracasso é somente o aluno. Os elementos a serem considerados nas Adaptações Curriculares são cuidadosamente expressos no texto das Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica:

[...] flexibilização e adequações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos

de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola da escola, ... (BRASIL, 2001, p. 47).

Sabemos o quanto o currículo da maneira como é apresentado, ressaltando as adaptações devidas para que se possibilite o desenvolvimento da criança com deficiência, gera discussões e também conflitos, porém é uma estratégia que vai além de simples adaptações, tais estratégias revelam respeito às condições cognitivas, aos limites e as possibilidades de cada aluno. Como vimos às adaptações nas avaliações também é citada em vários documentos que se propaga a educação inclusiva e é com este olhar e com esta ação que poderemos falar em educação inclusiva.

Após nos reportarmos à avaliação formativa como sendo um instrumento de parâmetro ao professor na educação básica, faremos um estudo sobre como se processa a avaliação na educação inclusiva e para isso, nos atentaremos para grandes pesquisadores brasileiros que estudam a educação inclusiva.

Apesar de se falar a respeito das diferenças, sejam essas raciais, de gêneros e culturais, ainda encontram-se enraizadas o caráter homogeneizador de lidar com as coisas e com as pessoas.

Segundo Mantoan, “o processo de avaliação que é coerente com uma educação inclusiva acompanha o percurso de cada estudante a evolução de suas competências e conhecimentos,” (2007, p.54).

Observa-se que a finalidade da avaliação na educação inclusiva é o de acompanhar o desenvolvimento do aluno em aspectos de conteúdos pedagógicos, afetivos e sociais.

Mantoan, 2007, descreve o caráter da avaliação,

...muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, é praticada nas escolas e que tem fins meramente classificatórios. A intenção dessa modalidade de avaliar é levantar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos, 2007, p. 54.

Segundo Batista e Mantoan (2007),

“A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos.”(BATISTA e MANTOAN, 2007, p. 19)

A avaliação formativa exige das instituições escolares muito trabalho e disciplina, mais dedicação, mais observação, mais reflexão e menos influências externas. Por isto, neste estudo destacamos a avaliação formativa, através do instrumento portfólio, que tem como objetivo proporcionar o acompanhamento do aluno diariamente, pautado em proporcionar reflexões sobre a prática docente o que possibilita a construção do conhecimento do aluno e do docente. Parte de anotações feitas das

observações dos alunos e dos trabalhos, das atividades, dos exercícios, das produções por eles realizadas.

Para Sá-chaves (2000), o portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de autorreflexão. São laboratórios nos quais os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada. É um resumo da trajetória de aprendizagem.

Esta prática de avaliação ainda não é comum entre os docentes dos sistemas educacionais brasileiros, talvez pela falta de orientação em como proceder e organizar tal documento e também por ser minucioso o que requer tempo e dedicação para fazê-lo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata a avaliação escolar nos seguintes termos:

Artigo 24, Inciso V: A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (Brasil, 1996, p. 12)

As avaliações aplicadas nas escolas são resumidamente transformadas a apenas em obter resultados, são consideradas avaliações formais onde muda apenas a forma de apresentação sendo testes e provas escritas, com a única preocupação nos méritos alcançados e também aos não alcançados, prevalecendo desta maneira o aspecto quantitativo sobre o qualitativo, não seguindo os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, deixando de observar o rendimento escolar do aluno ao longo do período escolar.

Observamos, assim, a necessidade da avaliação ser formativa e transformada para atender as reais necessidades da aprendizagem do aluno, como afirma Perrenoud, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido um projeto educativo” (PERRENOUD 1999, p.103).

Considerando este contexto, o presente artigo propõe levantar e apresentar subsídios para uma reflexão sobre a relevância das avaliações como instrumento de grande potencial para a educação, superando a cultura internalizadora do conceito de avaliação como estigmatizadora e classificadora.

Objetivos

Para atender os objetivos desta pesquisa, que se baseia na experiência em avaliação interna através de registros diários através do portfólio, das avaliações adaptadas ao conteúdo desenvolvido com o aluno com deficiência intelectual e relatórios bimestrais e semestrais sobre desenvolvimento do aluno realizada pela gestão da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, entre os anos de 2009 a 2013, que foi o período em que a rede municipal de educação começou a receber alunos com deficiências das instituições especializadas, tomaram-se as seguintes decisões metodológicas:

- Analisar a importância da avaliação formativa, no ensino fundamental, como instrumento de grande potencial para educação;

- Verificar como está sendo utilizados os resultados das avaliações internas na prática docente e como é utilizado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual;

- Averiguar junto à equipe da escola como está se articulado para ser considerada uma escola que atenda a todos.

Analisar e teorizar essas concepções e práticas, evidenciando as contribuições que oferecem para o aperfeiçoamento do processo de avaliação no ensino e pelas transformações das práticas pedagógicas que as avaliações formativas podem oferecer.

Metodologia

A proposta de trabalho consistiu-se em realizar um estudo qualitativo de natureza empírica interpretativa, na linha da hermenêutica crítica, como proposto por Kincheloe e MacLaren (2006). Nesta abordagem a pesquisa envolveu dois procedimentos de análise: análise documental e análise interpretativa crítica das produções dos alunos com deficiência intelectual na avaliação formativa inclusiva através de portfólios no cotidiano da escola. Na análise documental utilizou-se como fontes primárias, documentos referentes a Instrução CGEB de 14 de Janeiro de 2015 (dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) de que trata a Resolução SE nº 61/2014), bem como normas e diretrizes emanadas de órgãos superiores e como fontes secundárias estudos e pesquisas sobre educação inclusiva de alunos com deficiência, sobre avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, em especial de alunos com deficiência intelectual.

Discussão

Ainda que parciais, os resultados do estudo têm possibilitado averiguar que a avaliação no interior da escola é algo que ainda trás questionamentos, inseguranças e impotência diante da ação de como elaborar uma avaliação que norteie a prática do professor com o aluno com deficiência intelectual. Diante do que é proposto pelos documentos oficiais na garantia de uma escola inclusiva com qualidade mediante o respeito ao desenvolvimento, ao ritmo, ao tempo que cada aluno tem para avançar nos conteúdos propostos pela escola e a adaptação nas atividades. Contemplando informações através do instrumento avaliativo formativo denominado como portfólio voltados especificamente a acompanhar o desenvolvimentos dos alunos com deficiência intelectual juntamente com os relatórios de desenvolvimento bimestrais e semestrais desses alunos. Temas importantes foram preliminarmente extraídos das análises iniciais já elaboradas, dentre os quais destacaram-se diversos questionamentos que o estudo pretende analisar em profundidade ao longo do seu desenvolvimento. De forma sucinta, os primeiros resultados permitem observar a necessidade de investigar as relações pressupostas entre: a) a percepção dos professores com relação à importância de uma avaliação que norteie a sua prática, que acompanhe e registre o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual; b) a avaliação formativa como um instrumento necessário, porém com necessidade de orientação aos professores em sua execução para realmente atender as propostas de educação inclusiva atualmente vigentes; c) uma proposta de avaliação formativa para todos os alunos como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento escolar.

Considerações finais

O presente estudo encontra-se em andamento. Acreditamos que esse trabalho trará contribuições para o campo da Educação Inclusiva, portanto para todos. Além disso, o estudo poderá contribuir para elucidar quais são as percepções dos professores participantes a respeito da avaliação formativa na perspectiva da Educação Inclusiva, o que propiciará um melhor conhecimento da prática pedagógica e um aprofundamento de questões essenciais a respeito à adaptação da avaliação e a reflexão sobre a prática da avaliação formativa na construção do processo pedagógico do professor e no respeito ao desenvolvimento do aluno com deficiência. A pesquisa também se mostra relevante pela possibilidade de discutir vários aspectos e formas da avaliação formativa como um instrumento que pode facilitar e enriquecer a ação da proposta inclusiva nas escolas de Rede Pública Municipal sob a forma de parceria colaborativa, o que poderá favorecer o aprimoramento da prática docente com ação – reflexão-ação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- Lei nº 9394/20.12.96. Brasília: Saraiva, 1996.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. Guia da Escola Cidadã vol. 5. 1ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1994.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. EccoS revista científica, junho, ano/vol.4, número 001 – Centro Universitário Nove de Julho – São Paulo, Brasil. Pp. 17-41, 2009

GREGO, M.S. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. Caderno de formação : formação de professores : Bloco 03 : Gestão Escolar / [Laurence Duarte Colvara (Coord.)]. – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação : Univesp, 2013.

FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN . Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

HADJI, C. A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Ed. Porto Editora, 1994.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

PERRENOUD, Philippe – A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso; trad. Claudia Schilling- Porto Alegre: Artmed Editora, p.55-174, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália (2000): Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade.

Estimulação infantil e bem-estar familiar: avaliação de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência

Tássia Lopes de AZEVEDO¹
Cariza de Cássia SPINAZOLA
Fabiana CIA
Enicéia Golçalves MENDES

Pesquisas nas áreas de Educação Especial e Desenvolvimento Humano têm apontado a relevância de estudar a família (GURALNICK, 2006; CIA, 2012), não apenas no que diz respeito à maximização do desenvolvimento infantil, mas também como suporte social para todos os envolvidos.

O ambiente familiar influencia no desenvolvimento infantil, principalmente de crianças com deficiência, pois essas crianças necessitam de maior envolvimento em seus cuidados e em sua estimulação. Para que os pais consigam desenvolver ambientes que sejam apropriados para o desenvolvimento de seus filhos, muitas vezes, é necessário que sejam oferecidos aos mesmos, suporte e auxílio de profissionais habilitados, em um sistema de cuidados crescentes em serviços que possam proporcionar melhores resultados para as crianças e suas famílias (HADADIAN; TOMLIN; SHERWOOD-PUZZELLO, 2005). Torna-se, portanto, importante que os pais participem desde o nascimento da criança de programas de intervenção, pois além de os programas auxiliarem as crianças, oferecem apoio as famílias. Assim, esta pesquisa aborda a temática da intervenção com mães de crianças com deficiência, sobre o bem-estar familiar e a estimulação infantil.

Referencial teórico

A família é uma estrutura criada pelo homem, que é constituída de acordo com situações e tempos diferentes, de maneira a responder as necessidades sociais, bem como individuais de cada um de seus membros. Os resultados alcançados pela criança com relação ao seu desenvolvimento dependerão grandemente dos padrões de interações familiares, da qualidade das interações pais-filhos, das experiências e vivências que a família proporciona à criança e dos aspectos relacionados aos cuidados básicos de segurança e saúde (GURALNICK, 2006).

Diante da importância da família para o desenvolvimento infantil, os autores Silva, Nunes, Betti e Rios (2008) discutem o impacto das variáveis da família sobre o desenvolvimento infantil, especificamente mecanismos de riscos e proteções, abrangendo também o desempenho escolar. Concluem que as identificações das variáveis familiares que tem influência sobre o desenvolvimento das crianças podem permitir a compreensão da dinâmica familiar, bem como a especificidade do processo

¹Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 18052-780, São Carlos- São Paulo/Brasil.
e-mail: tassia_to@hotmail.com.

Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES, PIBIC/CNPq.

de desenvolvimento dos indivíduos, possibilitando delinear intervenções que favoreçam um adequado desenvolvimento infantil.

Nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, a família passa por transformações, no que diz respeito aos cuidados, envolvimento e práticas. No caso de crianças com deficiência, essas transformações podem ser mais frequentes e mais intensas, pois exigem maior envolvimento dos pais. Pesquisas realizadas na área têm voltado sua atenção para as mudanças que ocorrem no sistema familiar em decorrência de ter um filho com deficiência (TURNBULL, 2001), assim como as implicações que têm para pais e mães.

Na trama familiar, o nascimento de uma criança, por si só, pode gerar modificações em diversas dimensões das relações entre os membros de uma família. Tal situação é sempre um momento de expectativa e reestruturação. Inicia-se com um gradual movimento de preparação do espaço familiar para a vinda deste novo ente (BATISTA; FRANÇA, 2007).

No caso do nascimento de uma criança com deficiência, a família pode passar por processos mais demorados de adaptação. A chegada da criança pode gerar reações na família que dependerão de diversos fatores, alguns dos quais subjetivos ou condicionados por mecanismos de defesa, outros relacionados a fatores sociais, interação entre os membros familiares, redes de suporte e apoio disponíveis. Sendo assim, é possível que o nascimento de uma criança com deficiência seja traumático, podendo causar uma forte desestruturação na estabilidade familiar (BRITTO; DESSEN, 1999).

A família, portanto, podem passar por um longo processo de superação até chegar à aceitação da criança com deficiência. A construção da identidade do grupo familiar e, conseqüentemente, a identidade individual de cada membro poderá ser influenciada pela maneira como cada família enfrenta esse acontecimento (BATISTA; FRANÇA, 2007).

As crianças com deficiência possuem necessidades específicas quanto à sua aprendizagem, desenvolvimento e interação com o meio, tornando-se fundamental que os familiares participem de programas de intervenção que auxiliem seus filhos em atividades educativas e sociais, contribuindo para a superação das barreiras e favorecendo a inclusão social e escolar.

De acordo com McWilliam (2003), os serviços centrados nas famílias devem incentivar os pais nas tomadas de decisões no que diz respeito a si mesmo e as suas crianças. Embora as oportunidades de formações aos pais sejam valorizadas, haverá momentos em que é apropriado oferecer formações e informações direcionadas a temas específicos, dadas as diferenças encontradas em níveis de interesses e necessidades.

Estudos que focam a intervenção familiar são ainda incipientes se comparados com os trabalhos norte-americanos (WILLIAMS; AIELLO, 2004). Porém, esse fato está sofrendo modificações ao longo do tempo, pois pesquisas voltadas para os indivíduos e sua deficiência vêm cedendo lugar aos estudos com abordagens centradas na família (ARAUJO, 2011).

Programas de intervenções com pais, mesmo que ocorram em curto prazo, podem auxiliar na estimulação da criança em relação ao desempenho acadêmico e alguns comportamentos infantis (CIA, 2012). Nesse sentido, Palácios (2002) complementa que a família é eixo fundamental para que o trabalho com crianças se desenvolva, principalmente, aos cuidados e vínculos parentais que proporcionam às crianças com deficiência condições para constituição de si mesmas, de forma rica e plena. Destacam-se também as competências e liderança dos pais para o

desenvolvimento de estratégias e habilidades práticas em relação as necessidades de seus filhos.

Diante da importância que a familiar tem para o desenvolvimento da criança, incluindo a interação e envolvimento, a diferença nos papéis de cada membro da família e os fatores de envolvimento familiar que podem minimizar os efeitos adversos no desenvolvimento infantil, torna-se necessário, principalmente no caso de crianças com deficiência, desenvolver um serviço de intervenção que inclua além das crianças seus familiares (CIA, 2012).

Assim, o presente estudo teve por objetivo avaliar a estrutura e a validade de um programa de intervenção para mães de crianças com deficiência.

Método

Participantes

Essa pesquisa contou com a participação de sete mães (M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7) de crianças com deficiência² (duas crianças com síndrome de Down, duas crianças com autismo, duas crianças com mielomeningocele e uma criança com artrogrifose), na faixa etária de 11 meses a três anos, com média de idade de dois anos e um mês. A média de idade das mães era de 32,6 anos, variando entre 29 a 56 anos.

Quanto ao grau de instrução das participantes (medido pelo instrumento Critério Brasil), três mães cursaram o ensino superior completo, duas mães o ensino médio completo; uma mãe o ensino fundamental completo; e uma mãe cursou até a 3ª série fundamental.

As participantes tinham poder aquisitivo que variava de médio baixo a alto, segundo Critério Brasil - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2008 - (três participantes tinham poder aquisitivo B2 e quatro participantes tinham poder aquisitivo C1).

Para melhor visualizar as informações sobre as participantes, o Quadro 1 apresenta informações do G1 e G2, sobre as mães e seus filhos, com relação à idade das mães e das crianças, as características das crianças, o grau de instrução dos responsáveis e ao poder aquisitivo das famílias.

Medidas avaliativas sobre a avaliação da estrutura e da validade social do programa de intervenção

As participantes preencheram a dois tipos de questionários. O primeiro era preenchido ao final de cada encontro, com o objetivo de as mães avaliarem a metodologia e o conteúdo dos encontros. O segundo questionário foi preenchido no último encontro, com o objetivo de as mães apontarem os aspectos positivos e negativos do programa de intervenção (adaptado de LAERSEN; ATTKINSON; NGYYEN, 1979 *apud* GALLO, 2006).

Programa de intervenção

² A Lei 12.764 de 27 de Dezembro de 2012 considera o indivíduo com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Por essa razão será utilizada a terminologia “criança com deficiência” para toda a população infantil relacionada às mães que participaram deste estudo.

O programa de intervenção ocorreu em 11 encontros semanais, de 120 minutos de duração. A intervenção com as mães ocorreu em dois grupos (G1 e G2), sendo que no G1 participaram quatro mães e no G2 três mães de crianças com deficiência.

O programa de intervenção foi estruturado em duas partes: (a) práticas parentais e desenvolvimento infantil e (b) temáticas de interesse dos pais³. Com relação ao último item, as mães do G1 demonstraram interesse pelos temas que abordam nutrição infantil, relação família-escola e direitos da pessoa com deficiência. Já, as mães do G2 escolheram dois temas iguais ao primeiro grupo, sendo estes os de nutrição infantil e direitos da pessoa com deficiência, diferenciando uma escolha com o tema que fala sobre a sexualidade infantil. As escolhas por diferentes temáticas trouxe além do conhecimento e informação aos pais, o contato com profissionais e com diferentes instituições que atendem crianças com deficiência, estabelecendo uma parceria com as famílias, a fim de permitir trocas de informações.

Por meio dos encontros, as necessidades das famílias puderam ser reconhecidas e trabalhadas para encontrar soluções para os problemas demonstrados pelas mães, além disso, os encontros auxiliaram na busca de serviços de rede de apoio.

Em todos os encontros as mães puderam relatar sobre as suas experiências, sendo que no primeiro encontro do programa de intervenção, solicitou-se que as mães falassem especificamente sobre a sua vivência de ter um filho com deficiência.

Procedimento de análise de dados

Por meio dos instrumentos obtiveram-se dados quantitativos e qualitativos. Com os dados quantitativo foram calculadas as médias. Com os dados qualitativos foram realizadas análises de conteúdo.

Resultados e discussão

Avaliação de diferentes aspectos dos encontros

Os dados da Tabela 01 apresentam os valores médios de um conjunto de aspectos que foram avaliados em cada encontro.

Tabela 1. Valores médios dos aspectos que foram avaliados em cada encontro

Encontros	2	3	4	5	6	7	8	9	10	total
Aspectos avaliados	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Adequação do tempo em que o tema foi abordado.	,4	,0	,5	,0	,5	,0	,6	,4	,7	,2
Assunto que foi abordado na sessão.	,6	,6	,5	,8	,8	,0	,8	,8	,8	,7
Atividade realizada na sessão (exposição do tema e vivência).	,8	,6	,5	,5	,3	,5	,4	,6	,7	,5
Atuação da palestrante.										

³ As temáticas de interesse dos pais foram coletadas no primeiro encontro do programa de intervenção.

Importância das ideias expostas	,0	,7	,8	,7	,8	,8	,8	,8	,7	,8
Clareza das ideias expostas.	,4	,6	,8	,0	,8	,8	,6	,8	,7	,7
Capacidade da palestrante de conduzir a sessão de forma organizada.	,8	,6	,8	,0	,7	,7	,8	,8	,7	,8
Sua participação	,0	,7	,0	,0	,8	,8	,8	,0	,5	,8
Oportunidades que tive para falar.	,8	,0	,0	,0	,2	,0	,4	,2	,8	,2
Importância das ideias expostas pelos outros pais.	,0	,7	,0	,0	,5	,3	,2	,4	,0	,6
Clareza das ideias expostas pelos pais	,6	,6	,0	,8	,5	,3	,4	,4	,3	,5
Total	,8	,6	,0	,8	,5	,3	,2	,4	,2	,5
	,7	,5	,4	,7	,6	,5	,5	,6	,3	,5

Nota: A pontuação varia de 1, ‘muito ruim’ a 5, ‘muito bom’. **Legenda:** Encontro 2 ‘Grupo focal – A experiência de ter um filho com deficiência’; Encontro 3 ‘A importância da família para o desenvolvimento infantil’; Encontro 4 ‘Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais.’; Encontro 5 ‘Estimulação infantil e o papel dos pais’; Encontro 6 ‘Limites e educação

Como mostra a Tabela 1, os aspectos de todos os encontros foram avaliados pelos participantes de forma positiva, com pontuações variando de 4,0 ‘bom’ a 5,0 ‘muito bom’. Sendo assim, os aspectos mais bem avaliados, foram localizados nos encontros 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, recebendo pelo menos uma pontuação máxima de 5,0 em um ou mais aspectos avaliados.

Pode-se verificar que nos encontros 2 (Grupo focal), 4 (Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais), 5 (Estimulação infantil e o papel dos pais) e 9 (Relação família-escola e sexualidade) o aspecto que avalia a *capacidade da palestrante de conduzir a sessão de forma organizada* foi avaliado como ‘muito bom’, recebendo a pontuação máxima de 5,0. Isso demonstra a satisfação das mães com relação a clareza e organização das ideias transmitidas pelas palestrantes de forma oral e/ou expositiva. Tais aspectos são importantes, na medida em que as intervenções ao serem organizadas e programadas se tornam mais eficazes, colaborando no aprimoramento de práticas educativas parentais e na expansão da rede social familiar (SILVA et al., 2008).

Outro aspecto avaliado com pontuação de 5,0 foi a oportunidade que as mães tiveram para falar. Tal avaliação ocorreu no *Grupo focal* (2º encontro) e, nos encontros que abordaram os temas *Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais* (4º encontro) e *Estimulação infantil e o papel dos pais* (5º encontro). Sendo assim, demonstra-se que no 2º, 4º e 5º encontro as mães se sentiram mais a vontade para discutirem sobre as temáticas, trocaram vivências e experiências, além de expressarem seus sentimentos. Como afirmam Peterander (2000), Turnbull (2001), a formação de pais que oferece vivência e troca de experiência entre os participantes é muito importante, pois proporciona um vasto aprendizado sobre um conjunto de habilidades para o empoderamento familiar e para a estimulação das crianças, sob a orientação de um profissional. Além disso, permite que os pais treinem habilidades e exponham a sua opinião, aprendendo por meio da troca de experiência com o grupo.

Comparando com as outras sessões, os encontros 2 (Grupo focal), 5 (Estimulação infantil e o papel dos pais), 6 (Limites e educação dos filhos) e o 7

(Compreendendo seu filho: mudanças de comportamento) obtiveram maior satisfação das mães, isso foi possível afirmar devido a média da pontuação total dos aspectos avaliados. Sendo assim, o encontro 2 e 5 atingiram uma média geral de 4,7 pontos, sendo que os aspectos foram avaliados com pontuação mínima 4,0 'bom' e máxima de 5,0 'muito bom'. Já, os encontros 6 e 7 foram avaliados com 4,6 pontos totais, com a pontuação mínima dos aspectos de 4,2 'bom' e máxima 5,0 'muito bom'.

De maneira geral, os resultados demonstraram que a intervenção atendeu as necessidades e expectativas das mães, desenvolvendo práticas para o bem-estar familiar e formas de enfrentamento das adversidades do cotidiano. Desta forma, como afirmam Willians e Aiello (2004), é importante que os programas de intervenção ofereçam informações que empoderem as famílias, para que sejam agentes de transformação social, concedendo aos familiares ferramentas que possibilitam enfrentar as adversidades do dia a dia.

Aspectos positivos e negativos do programa de intervenção para pais

De maneira geral, as mães apontaram como ponto positivo em todos os atendimentos, que o grupo esclareceu as dúvidas das participantes e ajudou a solucionar dificuldades relacionadas à deficiência do filho. Em contrapartida, a adequação do tempo em que o tema foi abordado, avaliado pelas mães como curto, e a participação das mesmas foram avaliados como ponto negativo da intervenção.

A avaliação positiva dos pais vem a demonstrar que é importante os pais opinarem sobre algumas temáticas a serem trabalhadas, além de terem momentos para oferecer formações e informações direcionadas a temas específicos. Cabe aos profissionais se esforçarem para identificar as necessidades de formação e interesses dos familiares (HADADIAN; TOMLIN, SHERWOOD-PUZZELLO, 2005).

Além disso, para que os pais consigam desenvolver ambientes que sejam apropriados para o desenvolvimento de seus filhos, é necessário que os mesmos recebam capacitações e auxílio de profissionais habilitados, em um sistema de cuidados crescentes em serviços que possam proporcionar melhores resultados para as crianças e suas famílias (HADADIAN; TOMLIN, SHERWOOD-PUZZELLO, 2005).

Assim, para trabalhar com as famílias, é importante saber as características de cada papel, a forma de relação e envolvimento entre os membros e a criança, considerando a quantidade e qualidade do tempo que passam juntos e os aspectos que influenciam essa relação, como por exemplo: situação socioeconômica, estresse, suporte social, entre outros (CIA, 2012).

Conclusão

Conclui-se que programas de intervenção para pais de crianças com deficiência, quando atende as necessidades das famílias podem trazer benefícios, pois poderão desenvolver práticas para o bem-estar familiar e formas de enfrentamento das adversidades do cotidiano, a partir da vivência e da troca de experiência entre os participantes. Os pais também poderão construir conhecimentos sobre o desenvolvimento e deficiência dos filhos.

Referências

ARAÚJO, E.A.C. Parceria família-profissional em educação especial: Promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA M.A.; WILLIAMS L.C.A. (Orgs.). Avanços recentes em Educação Especial. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 175-178.

ARAÚJO, R.M. Empoderando Pais Para A Luta Pelos Direitos De Seus Filhos Com Deficiência. 2011. 187 f. Tese de Doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

BATISTA, S.M.; FRANÇA, R.M. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 3, n. 10, p. 10-15, 2007.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: Um panorama geral. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.

CIA, F. Estimulação precoce e família: Alguns apontamentos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. 1ed. Marília: Editora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. p. 25-40.

HADADIAN, A.; TOMLIN, A.M.; SHERWOOD-PUZZELLO, C.M. Early intervention service providers: What do they say about their infant mental health training needs? Early Child Development and Care, v. 175, n. 5, p. 431- 444, 2005.

PALÁCIOS, A. C. Intervenção precoce e liderança das famílias. In: MASINI, E.F.S. (Org.). Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. São Paulo: Vetor editora, 2002. p. 169 – 180.

PETEAN, E.; MURATA, M. Paralisia cerebral: conhecimento das mães sobre o diagnóstico e o impacto deste na dinâmica familiar. Paidéia, v. 19, n. 10, p. 40-46, 2000.

GURALNICK, M.J. Family Influences on Early Development: Integrating the Science of Normative Development, Risk and Disability, and Intervention. In: MCCARTNEY, K.; PHILLIPS, D. (Orgs.). Handbook of early childhood development. Oxford: Blackwell Publishers, 2006. p. 44-61.

SILVA, N.C.B.; NUNES, C.C.; BETTI, M.C.M.; RIOS, K.S.A. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. Temas em Psicologia, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008.

TURNBULL, A.P., TURNBULL, H.R. Families, professional and exceptional children: Collaboration for empowerment. 4. ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2001.

MCWILLIAM, P.J. Práticas de intervenção precoce centrada na família. In: MCWILLIAM, P.J.; WINTON, P.J.; CRAIS, E.R (Orgs.). Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família. Portugal: Porto. 2003. p. 08-21.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que vem a ser e como medir. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). Temas em educação especial: Avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

ZAMBERLAN, M.A.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Interações familiares: Teoria, pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: Editora UEL, 1996.

Conceitos e discursos sobre inclusão na ótica dos estudantes de licenciaturas

Vanderlei Balbino COSTA¹

A década de 1990 marcou de forma significativa o cenário da educação inclusiva na maioria dos países signatários das diversas declarações surgidas a partir desse período. Só para exemplificar, presenciamos em Jomtien - Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca - Espanha (UNESCO, 1994) e no Brasil, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) que, pela primeira vez na história da educação brasileira, fez aprovar um capítulo específico sobre educação especial.

Historicamente, é necessário assinalar que a educação especial no Brasil teve como marco a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC) e do Instituto dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) em 1857 na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com (MIRANDA, 2003), ambos foram criados pela intercessão de amigos ou mesmo de pessoas próximas ao imperador, prática que configura favor, assistencialismo e caridade, muito comum naquela época.

Em um rápido olhar para a história da educação especial no Brasil, (MAZZOTTA, 1996), citado por (COSTA, 2012), afirma que por volta dos anos de 1872, havia no Brasil aproximadamente 15.848 deficientes visuais (DV) e 11.595 deficientes auditivos (DA). Todavia, é profícuo assinalar que desse contingente populacional, apenas 35 DV e 17 DA eram atendidos por esses dois institutos.

Ao nos reportarmos o paradigma da integração, é profícuo assinalar que o termo nasceu nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, expandindo posteriormente aos Estados Unidos da América e Canadá. Em se tratando do Brasil, o termo integração começa a ser difundido na década de 1970, quando o governo brasileiro já havia assumido a educação especial de forma oficial.

Frente a essa assertiva (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012) apresentam, na prática da integração, a existência de uma ambiguidade provocada pelo desejo de integrar grupos heterogêneos que é a de colocar na mesma sala de aula alunos com diferentes necessidades.

Ao nos reportarmos a problemática da inclusão no Brasil, afirmamos que o termo inclusão não se iniciou referindo às pessoas com deficiência. De acordo com (BATISTA, 2004, p. 11) “no Brasil, o termo inclusão parece ter se difundido, sobretudo a partir de meados dos anos de 1980, entre os grupos políticos de esquerda”. Atualmente é público e notório assinalar que se destacam numerosos usos do termo inclusão, por exemplo, no mercado de trabalho e nos movimentos sociais como sindicatos, partidos políticos, associações, clubes de serviços etc.

Em um rápido olhar para a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994, p. 17-18) “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Prescreve ainda a referida Declaração que

¹Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí. Jataí (GO) - Brasil, CEP: 75.800-000, e-mail: vanderleibalbino@gmail.com

as escolas devem receber crianças com deficiência, bem dotadas, as que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de população distantes ou nômades, crianças de minoria linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou ainda marginalizadas.

No que concerne à legislação educacional brasileira, direcionamos nosso olhar para a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, inciso I, que institui como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, destacando o direito de igualdade e oportunidade de convivência com a pluralidade. Nessa mesma direção a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, garante que os sistemas de ensino devem assegurar aos acadêmicos com necessidades educativas especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades.

A presente pesquisa intitulada “Conceitos e Discursos Sobre Inclusão na Ótica dos Estudantes de Licenciatura” é resultado do processo investigativo realizado junto à disciplina Educação, Inclusão e Exclusão Social, na qual entrevistamos cerca de 30 estudantes que cursaram regularmente essa disciplina durante 64 horas.

Objetivos

Após investigar os conceitos e discursos dos estudantes sobre o que é inclusão, lançamos mão dos seguintes objetivos:

- Conhecer e descrever os diferentes conceitos dos estudantes de licenciaturas sobre o que é inclusão;
- Analisar os discursos dos estudantes a respeito do que é inclusão;
- Averiguar se os discursos sobre inclusão, expressos pelos estudantes matriculados nas licenciaturas, estão de acordo com a literatura que enfatiza essa temática.

MÉTODO

A respectiva pesquisa é de cunho qualitativo e ancorou-se nos pressupostos da análise do discurso de linha francesa. Discurso esse que de acordo com (ORLANDI, 2005), busca nas falas além daquilo que é dito, também o não dito ou o dito nas entrelinhas.

Ao lançar mão da análise do discurso, presente nas falas dos estudantes, é necessário recorrer a (PECHÊUX; FOUCAULT, 2006), quando observam que devemos compreender o discurso como produção social. Produção social aqui entendida nos discursos dos estudantes, quando os mesmos expressam suas opiniões sobre inclusão.

O procedimento para coleta dos dados versou sobre a adoção de entrevista semiestruturada, na qual analisamos trechos dos discursos dos estudantes os quais expressam seus conceitos sobre o que é inclusão.

Resultados e discussões

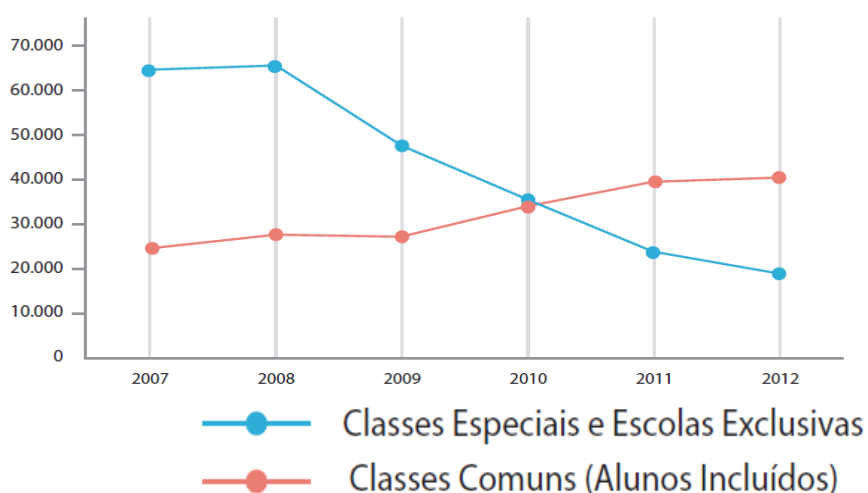
Os resultados expressos não são conclusivos, afinal, o processo de inclusão não é ainda um projeto pronto e acabado, pois está em constante transformação. A escola real que temos não é a ideal que queremos, ela encontra-se ladeada de dificuldades em sua

estrutura física, na aquisição de recursos didático-pedagógicos e na carência de formação docente.

Ao se referir à escola comum, é notório acentuar que essa, na atual conjuntura, não vem alcançando sucesso nem mesmo na educação dos alunos considerados normais. Afirma-se isso em função de que o Brasil tem a 3ª maior taxa de evasão escolar entre os 100 países pesquisados pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (Pnud) em 2012 (UOL Educação, 2013).

Ao analisar os dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2013), é possível aferir que tem sido significativo o número de alunos matriculados nos últimos anos nas classes comuns (2007-2012), conforme figura abaixo.

Figura 1 – Número de matrículas em Educação Especial até 2012.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013.

Os dados revelam que há um considerável crescimento de matrículas nas escolas comuns, isso quer dizer que tem diminuído o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas especiais.

No discurso de alguns estudantes matriculados na referida disciplina em Educação Inclusiva, foi possível aferir que, para um dos estudantes:

Inclusão seria de fato uma interação, onde a professora junto com todos falasse a mesma língua, que ela pudesse aplicar seus conteúdos falando também em libras de forma que todos pudessem aprender - inclusive o surdo.

O discurso expresso tem efeito de sentido quando observamos (ANJOS, 2011, p. 34), ao acentuar que “inclusão aqui significa a inserção do aluno em situação de deficiência no ensino público, as dificuldades encontradas e os esforços para melhorar as condições das escolas no atendimento a esses alunos”.

Em outra perspectiva, os estudantes manifestaram suas concepções sobre inclusão das pessoas com deficiência na escola. Um dos estudantes assim conceituou a

inclusão: “Inclusão é o ato de permitir, favorecer ou facilitar o acesso ao meio comum, indistintamente. É dar direitos iguais a todos independente de cor, religião, sexo, idade, raça”.

Analisando esses discursos, notamos que a noção de inclusão para eles é partilhada por (ANJOS, 2011) ao observar que inclusão é a superação da exclusão escolar, tanto no que se refere ao acesso à escola, quanto ao acesso à aprendizagem.

Notamos também nessas análises, que a inclusão escolar para muitos estudantes, é um tanto quanto distorcida. “Entendo como inclusão, quando aceitamos as pessoas na sociedade, seja pela cor de pele, idade, condição financeira, formação física e cognitiva, sexo, altura ou peso”.

À luz da literatura que enfatiza essa questão, (MANTOAN, 2003, p.23) se manifestou: “é a nossa capacidade de se entender e reconhecer o outro e compartilhar com pessoas diferentes de nós (...)”. Para a autora, inclusão é estar com, é interagir com. Nesse modelo, pensamos que incluir significa permitir que as pessoas com ou sem deficiência possam gozar dos mesmos privilégios, ter os mesmos espaços, enfim, compartilhar das mesmas oportunidades, sendo aceitas não como iguais, mas respeitadas como diferentes.

Ao analisar os discursos desses estudantes, notamos que os mesmos têm a seguinte opinião sobre inclusão:

Inclusão é fazer com que a sociedade se adapte as necessidades de seus cidadãos, não excluindo qualquer um por qualquer motivo físico, mental, racial, social, ou qualquer outro que o torne “diferente” aos olhos da sociedade que se denomina “normal”.

Na ótica dos referenciais acerca da inclusão, (PLAISANCE, 2010) assinala que a educação inclusiva significa o acolhimento de todos na escola regular e deve permitir o desenvolvimento de uma sociedade, por sua vez mais aberta à diversidade, em suma, mais inclusiva. Em geral, essas posições estão estreitamente ligadas à afirmação dos direitos de todos à escolarização no meio regular.

Ao entrevistar os estudantes sobre suas opiniões acerca do que é inclusão, tivemos uma surpresa. Uma das estudantes se manifestou afirmando que a inclusão está relacionada às ações políticas:

No entanto, a inclusão escolar, tão debatida nas políticas públicas tem ocasionado certo constrangimento, pois as crianças especiais são matriculadas normalmente nas escolas regulares e infelizmente apesar da interação que há com as outras crianças não há professores qualificados para lidar com determinadas situações no ambiente escolar com estas crianças especiais.

O discurso da estudante não deixa de ser real, principalmente, ao se referir à literatura que enfatiza essa problemática. De acordo com (MANTOAN, 2003), a inclusão é uma questão de gestão. Desse modo, a autora manifesta que o maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição Federal garante o acesso de todos ao ensino fundamental, sendo que, os alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola regular (BRASIL, 1988).

Em uma visão holística acerca do processo de inclusão, (BARTON; ARMSTRONG, 2007, p. 10) assinalam que "a educação inclusiva, ao contrário da integração, fundamenta-se na ideia de que todas as crianças tem o direito de frequentar a

escola mais próxima, sejam quais forem suas diferenças”. Os autores são unânimes em afirmar que isso implica uma transformação cultural e educativa da escola para acolher todas as crianças.

Nas entrevistas que fizemos com os estudantes, notamos que para eles incluir é adaptar a escola aos alunos com deficiência. Diante disso, um deles se manifestou: “não é o aluno com deficiência que deve se adaptar a escola, mas sim a escola que deve se adaptar para recebê-lo e proporcionar-lhes as mesmas condições que os outros, adaptando seu currículo, adaptando a estrutura física e dando formação aos professores”.

Em consonância com a literatura, que defende as adaptações no espaço escolar (MANTOAN, 2003), assinala que além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local.

Nos discursos dos estudantes, notamos que há uma aviltante necessidade de apreensão do conceito inclusão. Para um dos estudantes, incluir é “fazer com que uma pessoa especial, sinta igual aos demais seres humanos e não diferente pra se sentir inferior ou menos gente”. Diante do discurso, o estudante nos revela que, não há por ele uma compreensão clara do que seja incluir. De acordo com (PLAISANCE, 2010), incluir significaria então buscar as soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, em função das condições locais e, naturalmente, das possibilidades da própria criança. Essa premissa é por nós aceita, na medida em que nos processos inclusivos é a sociedade e a escola que têm que se adaptar às necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não ao contrário, como prescrevia o modelo integrativo.

Ao se referir a literatura especializada que discute se os professores devem ou não ser habilitados para atuar na sala de aula comum, quando nessa se fizer presente alunos com deficiência, há controvérsias. De acordo com (MANTOAN, 2003), o professor não precisa ser habilitado para atuar na sala comum, pois para a autora, o papel do professor é ser regente da classe comum e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado.

Em nossa opinião, pensamos que se o professor for preparado, qualificado e habilitado em educação especial, seguramente ele poderá ensinar melhor a turma toda.

Considerações finais

A polêmica da inclusão está ladeada de muitas reflexões, pois se de um lado, há aqueles que defendem a inclusão total propondo inclusive a abolição dos serviços especiais, há por sua vez, outros segmentos que são incisivos em afirmar que jamais os serviços especiais devam ser abolidos.

Nossa crença na escola que pretende ser inclusiva é a de que ela precisará ser redesenhada, pois, ao se referir à educação inclusiva em todos os níveis, insistimos ser necessário fazer muitas adaptações no currículo que ainda chega às escolas, pronto e acabado; mudanças na sua estrutura física que não é acessível às crianças com deficiência e investimento na formação inicial e continuada dos docentes.

A construção da escola inclusiva que almejamos, necessariamente, deverá passar por uma mudança de mentalidade, cuja meta é a adoção de um novo paradigma educacional, no qual, as crianças, com ou sem deficiência, possam se sentir incluídas sem haver preconceitos, estereótipos e estigmas. O sonho possível é a substituição de uma escola que discrimina por uma escola solidária; de uma escola fechada para uma

escola inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora para ações que se voltam para a diversidade na pluralidade.

É certo que a realidade, na qual estamos inseridos, é outra. É certo também que a inclusão é um processo em construção que requer de nós educadores, gestores, funcionários, pais e comunidade escolar algumas ações políticas. Nesse contexto, é salutar investir na formação inicial e continuada dos docentes. Porém, temos clareza que só isso não basta, pois mudar a opinião de uma sociedade alicerçada pelos pilares da desigualdade, da exclusão que é celetista e conservadora constituída há décadas não é uma tarefa fácil.

Construir uma escola verdadeiramente inclusiva certamente dependerá de um longo processo que irá envolver diversas ações políticas. Essa ação, por sua vez, necessariamente irá exigir de nós educadores, pais, gestores, funcionários e comunidade escolar, muito esforço, pois sem essas parcerias, seguramente encontraremos dificuldades para alavancar um projeto de educação que possa incluir na escola comum todas as pessoas, independente se essas são ou não deficientes.

Não sabemos se somos um tanto quanto pessimistas em relação à implantação da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Nossa dúvida é: será que a inclusão não está sendo nos discursos de muitos professores uma mera retórica? De acordo com (MENDES, 2006, p. 402), “de modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi à integração escolar nos últimos trinta anos”. Nossa luta é por uma escola que possa acolher todos os estudantes, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, afinal, a educação é um direito de cidadania.

Nossas considerações não são finais, nem ao menos conclusivas, afinal, há muito a conhecer, muito mais o que fazer e bem mais sujeitos para incluir. Pensamos que para evoluir o trabalho do professor, será preciso apoio institucional dentro e fora da escola; formação de redes com diversos serviços especializados e investimento máximo na formação inicial e continuada desses. Nesse modelo, somos partidários de que a inclusão só terá futuro se for ladeada de medidas concretas, onde possam estar envolvidos professores, gestores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar. Junto essa rede colaborativa seguramente irá dar conta de alavancar um projeto de educação inclusiva que possa incluir sem excluir e marginalizar.

Referências

ANJOS, Hildete Pereira dos. O conceito de inclusão nas falas de professores: deslizamentos de sentido presentes no discurso. In: ANJOS, H. P.. (Org.). In: Pesquisando a inclusão nas escolas públicas. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011. p. 33-42.

BARTON, L.; ARMSTRONG, F. (Ed.). Experience and change: cross cultural reflection on inclusive education. Dordrecht: Springer, 2007.

BATISTA, C.A.M. (Ed.). Ética da inclusão. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n.º 59/3, p. 01-11, 2012.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular. Pacco editorial: Jundiaí SP, 2012.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 13. ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 01 abr. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez.2006, p. 387-405.

MIRANDA, Arlete A. B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. Tradução: Fernanda Murad Machado. Cad. Pesqui. [online]. 2010, vol.40, n.139, p. 13-43. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01/04/2015. Acesso em 01 abr. 2015.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 01 abr. 2015.

UOL Educação. Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. São Paulo, 14/03/2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>. Acesso em 01 abr. 2015.

Em direção a resultados positivos do uso da comunicação suplementar e alternativa para pessoas com síndrome de down.

Viviane RODRIGUES¹
Danielli Silva GUALDA²
Maria Amélia ALMEIDA³

A Comunicação Suplementar e Alternativa teve seu início por volta dos anos 70 nos Estados Unidos. Antes de 1975 existiam descrições de indivíduos não falantes que utilizavam pranchas de alfabeto, pranchas de figuras e máquinas de escrever para comunicarem suas mensagens. O uso dos sistemas de CSA era limitado a alguns indivíduos com deficiência física ou afasia que tinham capacidade para apontar, independentemente, os símbolos. Com a implementação da lei PL 94-142, as pessoas não falantes que anteriormente tinham sido excluídas da escola, começaram a receber maior atenção (recursos pedagógicos e de comunicação) tanto dos fonoaudiólogos como dos educadores.

Em 1978 iniciaram-se as primeiras ações voltadas ao uso da CSA no Brasil, mais especificamente em São Paulo na escola especial e centro de reabilitação Quero-Quero que atendia indivíduos com paralisia cerebral sem prejuízo intelectual e outros quadros neuromotores. No entanto, outras instituições especializadas como clínicas e escolas especiais também tiveram um papel significativo para a produção do conhecimento em CSA em nosso país, não somente envolvendo a prática com as pessoas, mas também a formação de profissionais (SCHIRMER, 2009).

Observa-se que a CSA, a partir da década de 80, ampliou-se além do âmbito de clínicas e instituições privadas, abrangendo prefeituras municipais de várias cidades por meio das suas Secretarias de Educação e Saúde, além do significativo desenvolvimento de pesquisas e trabalhos no meio acadêmico em algumas universidades brasileiras (CHUN, 2009).

Portanto, nos últimos 40 anos, sistemas alternativos de comunicação têm sido empregados para suplementar ou substituir a linguagem falada, tornando possível ou melhorando o desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, entre outros (VON TETZCHENER, 2009).

A comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) é uma área da tecnologia assistiva que, de acordo com Glennem (1997), é definido por outras formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou de símbolos pictográficos, e até mesmo o uso de sistemas de computadores sofisticados com voz sintetizada. Entretanto, de acordo com Von Tetzchener e Martinsen (2000), a comunicação é suplementar

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Indivíduo Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – CEP: 13570-000 São Carlos, São Paulo, Brasil- viviane_reb@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Indivíduo Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – CEP: 13570-000 São Carlos, São Paulo, Brasil- dany_gualda@yahoo.com.br

³ Professora do Departamento de Psicologia- Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- CEP: 13565-905- São Carlos- SP- Brasil- ameliam@terra.com.br

quando a pessoa utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar limitações que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente. A comunicação é alternativa quando a pessoa utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala, devido à impossibilidade de articular e produzir sons adequadamente.

A CSA, segundo Cesa, Ramos-Souza e Kessler (2010), tem-se apresentado como importante área de conhecimento na prática clínica, educacional e de pesquisa, especialmente entre profissionais da Fonoaudiologia, Educação Especial, Fisioterapia, Terapia Ocupacional favorecendo sujeitos com impedimentos ou limitações para a produção oral de fala, de modo especial em quadros clínicos como a encefalopatia crônica infantil (paralisia cerebral), deficiência intelectual e autismo, dentre outros distúrbios de linguagem e desenvolvimento. Dessa forma, o objetivo da CSA é possibilitar uma maior inclusão do indivíduo ao meio social.

Considerando o avanço da CSA no contexto nacional e internacional, o presente estudo tem por objetivo analisar a literatura voltada para o papel da Comunicação Suplementar e Alternativa no processo de desenvolvimento das habilidades de comunicação das pessoas com SD.

Método

Este trabalho se caracteriza em uma revisão teórica acerca da literatura voltada para o estudo das habilidades de comunicação da pessoa com SD e também de estudos que envolvem a Comunicação Suplementar e Alternativa para esta população. No entanto, a presente revisão será apresentada em três aspectos: As habilidades de comunicação; O desenvolvimento da linguagem e comunicação das pessoas com SD; A comunicação Suplementar e Alternativa para pessoas com SD.

As habilidades de comunicação

A comunicação consiste em uma troca interativa de informações, ideias, sentimentos, necessidades, e desejos. Cada comunicação interativa inclui três elementos: (a) uma mensagem, (b) um remetente que expressa à mensagem, e (c) um receptor que responde a mensagem. O ato comunicativo envolve pelo menos dois participantes, cada um jogando um duplo papel de falante e ouvinte, além de permitir certo grau de controle no ambiente social, sendo essencial para várias funções importantes, dentre elas, a relação com as outras pessoas (HEWARD, 2012).

A fala e a escrita são os elementos da linguagem mais utilizados na comunicação humana, no entanto não são necessariamente as únicas formas. Além dessas duas formas, temos também a comunicação não verbal que desempenha um papel importante na comunicação humana, envolvendo aspectos como a postura corporal, expressão facial, gestos, contato com os olhos, movimentos com as mãos e com o corpo. Alguns estudos estimam que dois terços ou mais das informações nas interações face a face são comunicadas por meios não verbais (VALMASEDA, 2004; KUMIN, 2002). Para Knapp e Hall (1999) a comunicação não verbal são eventos comunicativos que transcendem as palavras escritas ou faladas, sendo um complemento a elas: “a comunicação verbal e não verbal são inseparáveis e, portanto, devem ser tratadas como uma unidade” (KNAPP; HALL, 1999, p. 28).

A comunicação é um direito humano que se faz necessário nas relações sociais, sendo fundamental para a sobrevivência dos homens (VON TETZCHENER, 2009). Neste sentido, a incidência de pessoas com NCC compreende que em cada 200 pessoas, uma é incapaz de se comunicar verbalmente devido a fatores neurológicos, físicos,

emocionais e cognitivos, necessitando de recursos alternativos à fala (AMERICAN SPEECH HEARING LANGUAGE ASSOCIATION, 1981). Estes problemas de comunicação estão associados a uma vasta gama de causas ambientais, sociais e físicas, incluindo pessoas com deficiências congênitas tais como a deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral, afásicos; e/ou adquiridas que ocorrem ao longo da vida, tais como: pessoas que sofreram acidente vascular cerebral (AVC), traumatismo craniano, dentre outros que podem apresentar problemas relacionados às habilidades de comunicação, fazendo-se necessário o uso de estratégias, recursos e técnicas de CSA de forma temporária ou permanente, dependendo da etiologia do distúrbio, das necessidades específicas do indivíduo e das metas a serem atingidas pelo programa de CSA empregado (AMERICAN SPEECH HEARING LANGUAGE ASSOCIATION, 2005).

O desenvolvimento da linguagem e comunicação das pessoas com síndrome de down

Crianças com SD normalmente apresentam características de atraso no desenvolvimento da linguagem. Compreender a origem deste atraso e também como ele ocorre foi o objetivo de muitos estudiosos. Fowler (1990) mostrou que nos estágios iniciais da aquisição da linguagem não são observadas diferenças nas dimensões semânticas, relacionada ao vocabulário e pragmáticas, relacionadas à linguagem social das crianças com SD comparadas com crianças com desenvolvimento típico (DT). No entanto, crianças com SD mostraram um déficit nas dimensões morfológicas e sintáticas (gramática, estrutura, terminações de palavras, etc.), ou seja, apresentam problemas relacionados à aquisição e uso de morfemas gramaticais, como concordância de gênero e número, verbos auxiliares e flexões verbais. Na dimensão fonológica (sistemas de sons) também apresentam dificuldades devido a problemas estruturais da face associado à hipotonia e a problemas respiratórios, portanto os sons produzidos por essas crianças causam dificuldade de inteligibilidade.

Em consonância, Chapman (1995) em seu estudo relata que o atraso na linguagem acompanha o atraso cognitivo durante a infância, conforme a idade da pessoa com SD aumenta, observa-se maior atraso no desenvolvimento da linguagem em detrimento do desenvolvimento cognitivo. No primeiro ano de vida o desenvolvimento da linguagem está bem próximo de uma criança com DT da mesma faixa etária, do segundo ano ao quarto ano em diante já aparece mais atrasado. Quanto às primeiras palavras, estas são produzidas em menor quantidade do que as crianças com DT e também são mais difíceis de serem entendidas. O autor sugere que neste período de aprendizagem da linguagem a intervenção esteja voltada para o uso da comunicação suplementar e alternativa (CSA) com a finalidade de potencializar a produção da linguagem expressiva, objetivando tornar as pessoas com SD comunicadores eficientes.

Rondal (1993) demonstrou que sujeitos com SD tendem a usar frases mais curtas e de menor complexidade sintática nas quais as preposições, artigos, pronomes, adjetivos e conjunções são frequentemente omitidas. A sintaxe expressiva (a fala) é considerada uma área de particular dificuldade para indivíduos com SD. Há maior comprometimento na linguagem expressiva em detrimento da linguagem receptiva.

Estudos apontam que o desenvolvimento das habilidades de linguagem e comunicação das pessoas com SD segue o mesmo caminho e sequência das pessoas com desenvolvimento típico, só que em um ritmo mais lento e atrasado (MILLER, 1995; RONDAL, 1993; ANDRADE; LIMONGI, 2007).

A origem do atraso no desenvolvimento da linguagem das crianças com SD pode ser decorrente de alguns aspectos tais como: a) deficiência intelectual, b) hipotonia e c) associação da síndrome com déficits auditivos. Estes aspectos não devem ser considerados isoladamente, mas a relação entre eles pode esclarecer o desenvolvimento da linguagem na pessoa com SD.

a) A deficiência intelectual está presente em todas as pessoas com SD (MUSTACCHI, 2009; LEFÈVRE, 1988; KORENBERG et al., 2002). Esta característica causa um atraso adicional na linguagem expressiva (capacidade de se expressar, de forma verbal ou não) e na memória de curto prazo (CHAPMAN; HESKETH, 2001). Considerando que nos indivíduos com SD o hipocampo, região do cérebro responsável pela aprendizagem e memória, tende a ser menor, observa-se dificuldade em manter a atenção, déficits na memória de curto prazo, memória auditiva e visual e, conseqüentemente, dificuldades em reter informações e aprender novos conceitos. Devido às alterações nas regiões do córtex pré-frontal, hipocampo e cerebelo decorrente da deficiência intelectual, os indivíduos com síndrome de Down apresentam problemas na linguagem e mais especificamente na fala.

b) A hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios (STRAY-GUNDERSEN, 2007) podem ocasionar atraso na aquisição e no desenvolvimento da fala, além de tartamudez (gagueira), respiração inadequada, alteração da voz e distúrbios articulatórios (CHAPMAN; HESKETH, 2001). Contudo, torna-se mais difícil para estes indivíduos controlar os movimentos dos lábios, mandíbula e da língua, proporcionando um atraso na articulação e retardando a linguagem expressiva (ALVARENGA, 1999). Uma das conseqüências dos problemas motores e da hipotonia é a inteligibilidade da fala que permanece baixa na maioria das pessoas com esta síndrome; verifica-se maior inadequação no controle da frequência da fala e na entonação da frase (CHAPMAN; HESKETH, 2001).

c) Estudos apontam que muitas pessoas com SD apresentam perdas auditivas que influenciam de forma direta o desenvolvimento da comunicação e da linguagem (TRISTÃO; FEITOSA, 1998; MILLER, 1995). Estes indivíduos frequentemente sofrem de infecções no ouvido médio que podem causar perdas auditivas afetando diretamente a percepção dos sons, limitando a construção de uma representação fonológica adequada e também a produção da fala. Déficit de audição comum em indivíduos com síndrome de Down são responsáveis por cerca de 2% a 4% das alterações na compreensão, produção e na alteração da inteligibilidade (CHAPMAN, 1995; CHAPMAN; HESKETH, 2001).

Rondal (1995), Lefèvre (1988) e Alvarenga (1999) concordam em dizer que há importantes variações em relação ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação nas crianças com SD, algumas podem não atingir uma fluência normal até a idade adulta e a fala pode permanecer inarticulada e pobre durante grande parte da vida.

Embora existam crianças com SD com características físicas, cognitivas e de linguagem semelhantes não significa que elas apresentam as mesmas limitações e capacidades para se comunicar. “As interferências físicas, cognitivas e emocionais que a síndrome determina influenciarão de forma diferente cada criança no aspecto da linguagem. Existem sintomas da SD que podem influenciar a aquisição da linguagem, mas não determiná-la” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 208).

A comunicação suplementar e alternativa para pessoas com síndrome de down

Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem de uma pessoa com SD não é determinado somente por suas condições genéticas, mas pela interação destas com a

estimulação das habilidades comunicativas que a pessoa recebe ao longo da vida. No entanto, a estimulação das habilidades comunicativas segundo Stray-Gundersen (2007) pode vir das técnicas, recursos, estratégias de comunicação que tendem a auxiliar no desenvolvimento da linguagem.

Uma possibilidade seria o uso da comunicação suplementar e alternativa (CSA) como forma de estimulação da comunicação e interação das pessoas com SD. Os profissionais envolvidos no trabalho com estas pessoas devem buscar alternativas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de comunicação, a interação com o maior número de pessoas possíveis, da forma mais natural que se puder elaborar.

Schwartzman (2003) descreve os benefícios do uso da CSA para uma pessoa com SD visto que esta pode oferecer um aumento do vocabulário, além de facilitar a aquisição da sintaxe da língua, devido ao fato de que a CSA marca concretamente as relações sintáticas. A CSA pode compensar as dificuldades fonológicas e articulatórias esclarecendo palavras que seriam de difícil produção e permitindo à criança a oportunidade de se comunicar.

A utilização da CSA para indivíduos com SD é visto como uma oportunidade de promover a comunicação oral uma vez que oferece um suporte por meio do processamento visual, o que contribui, inclusive para minimizar os problemas relacionados à memória. O uso da CSA pode ser uma estratégia transitória para ajudar as crianças a compreenderem a ideia de que palavras representam objetos, pessoas, pensamentos e que podem ser usadas para interagir e se comunicar com as outras pessoas (MILLER et al., 1999).

Como há variações entre as crianças com SD em relação às habilidades comunicativas, às pessoas com SD que nunca poderão falar a CSA pode ser um recurso que lhes permitam sair do silêncio. Para aquelas que falam, mas apresentam limitações poderão utilizar a CSA como um auxílio para o desenvolvimento da mesma. Já para aquelas pessoas que ultrapassaram esse limite, a CSA pode constituir-se em um degrau para a facilitação da aquisição da sintaxe (SCHWARTZMAN, 2003). Ou seja, dependendo da dificuldade da pessoa com SD em se comunicar, ela necessitará de um uso temporário ou permanente da CSA. Para tanto, o que de fato é a CSA, quais são os tipos e sistemas que existem serão objetos de estudo nos tópicos seguintes.

Embora as crianças com SD tenham a intencionalidade para a comunicação, esta habilidade não é suficiente para que os mesmos se organizem e se expressem, necessitando de algo mais que lhes possibilitam manter a comunicação com as outras pessoas e não somente iniciar. Em concordância, Bird et al. (2000) observaram que as crianças com SD são mais efetivas em imitar e aprender novas palavras quando a fala é associada à CSA.

Foreman e Crews (1998) sugerem que sem a CSA as crianças com atrasos na fala que são capazes de entender muito mais do que eles podem expressar verbalmente, tornam-se muito frustradas e utilizam meios inaceitáveis de comunicação como birras, gritos, ou mesmo desistem de se fazer entender. Kumin (2002) sugere que a CSA ao permitir que uma criança se comunique também reforça os conceitos básicos da linguagem, fazendo progressos no desenvolvimento do vocabulário e nas áreas semânticas e morfossintáticas, além de proporcionar à criança a capacidade de se comunicar antes que ela seja capaz de usar a fala. Para a maioria das crianças com SD, a fala será o seu sistema de comunicação primário, mas para outras crianças com SD que não apresentam a fala ela necessitará de um sistema que permita a sua comunicação.

A CSA apresenta-se um caminho tanto para as crianças com ausência de fala, como para aquelas que são verbais, mas que apresentam problemas relacionados à inteligibilidade. A CSA pode ser uma possibilidade de inserir estas pessoas na

sociedade, pois a partir dela o indivíduo com SD poderia expressar seus desejos e necessidades, desenvolvendo sua capacidade de iniciativa para a comunicação e participando ativamente da sociedade, deixando a posição de passividade.

Considerações finais

Este artigo possibilitou, do ponto de vista prático, mostrar aos profissionais e pais os benefícios que a Comunicação Suplementar e Alternativa pode oferecer às pessoas com SD; e do ponto de vista teórico, compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem nesta população por meio da literatura, bem como os estudos voltados para o uso da CSA nesta população. Diante das pesquisas que tratavam da CSA e SD, torna-se evidente que a CSA traz muitos benefícios para a pessoa com SD e não inibe ou desencoraja o desenvolvimento da fala ou sua produção.

Embora as crianças com SD tenham a intencionalidade para a comunicação, esta habilidade não é suficiente para que os mesmos se organizem e se expressem, necessitando de algo mais que lhes possibilitam manter a comunicação com as outras pessoas e não somente iniciar. Em concordância, Bird et al. (2000) observaram que as crianças com SD são mais efetivas em imitar e aprender novas palavras quando a fala é associada à CSA.

Referências

ALVARENGA, A. S. L. *A avaliação da comunicação oral de adultos portadores de Síndrome de Down alfabetizados*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

AMERICAN SPEECH HEARING LANGUAGE ASSOCIATION (ASHA). Position statement on non-speech communication. Ad Hoc Committee on communication Processes and Nonspeaking Persons, 1981. In: Capovilla, F. C. et al. A memória de trabalho do paralisado cerebral pré-alfabetizado. *O Mundo da Saúde*, 21, p. 98-102, 1997

AMERICAN SPEECH LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (ASHA), Oxfordshire; 2005. Disponível em: <http://www.asha.org>. Acesso em: 17 out. 2014.

AMERICAN SPEECH LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (ASHA). *Social language use: Pragmatics*. Rockville, 2011. Disponível em: <http://www.asha.org/public/spech/development/Pragmatics>. Acesso em 15 julho 2015.

ANDRADE, R.V.; LIMONGI, S. C. O. A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 19, n. 4, p. 387-392, 2007.

BIRD, E. K.; GASKELL, A.; BABINEAU, M. D.; MACDONALD, S. Novel word acquisition in children with Down syndrome: does modality make a difference? *Journal Communication Disorders*, 33, p. 241-66, 2000.

CESA, C.C.; RAMOS-SOUZA, A. P.; KESSLER, T. M. Novas perspectivas em comunicação suplementar e/ou alternativa a partir da análise de periódicos internacionais. *Revista CEFAC*, 12, p.870-880, 2010.

CHAPMAN, R. S. Language development in children and adolescents with Down syndrome. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Eds.) *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 1995, p. 641-663.

CHAPMAN, R. S.; HESKETH, L. J. Language, cognition, and short-term memory in individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2001.

CHUN, R. Y. S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangências e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 21, n.1, p.69-74, 2009.

FOREMAN, P; CREWS, G. Using augmentative communication with infants and young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, v. 5, p. 16-25, 1998.

FOWLER, A. E. Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In: CICCHETTI, D.; BEEGLY, M. (Orgs.) *Children with Down syndrome: A developmental perspective*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990. p. 302–328.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D. (Orgs.) *The handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego: Singular, 1997.

HEWARD, W.L. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. The Ohio State University, Pearson, 2012.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN Editora, 1999.

KORENBERG, J. R. The genetic origins of cognition and heart disease in Down syndrome. In: COHEN, W. I.; NADEL, L.; MADNICK, M. E., editors. *Down syndrome: Visions for the 21st century*. New York: Wiley-Liss; 2002. p. 275-294.

KUMIN, L. Starting out: speech and language intervention for infants and toddlers with down syndrome. In: COHEN, W. I.; NADEL, L.; MADNICK, M. E., editors. *Down syndrome: Visions for the 21st century*. New York: Wiley-Liss; 2002. p. 395-406.

LEFÈVRE, B. H. *Mongolismo: orientação para famílias*. 2. Ed. São Paulo: Almed, 1988.

MILLER, J. F. Individual differences in vocabulary acquisition in children with Down syndrome. *Progress in clinical and Biological Research*, 393, p. 93-103, 1995.

MILLER, J. F. Profiles of language development in children with Down syndrome. In: MILLER, J. F.; LEDDY, M.; LEAVITT, L. A. (Orgs.) *Improving the Communication of People with Down Syndrome*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1999.

MUSTACCHI, Z. *Síndrome de Down: depoimento*. [13 de novembro, 2009]. TV Brasil. Entrevista concedida a Rosângela Santos.

RONDAL, J. A. Down's syndrome. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. (Eds.), *Language development in exceptional circumstances*. Hove: LEA. 1993.

SCHIRMER, C. R. Formação de professores para atuar na área de comunicação alternativa: uma proposta de abordagem problematizadora. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática e tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p.264-274.

SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 2003.

STRAY-GUNDERSEN, K. *Crianças com síndrome de down: guia para pais e educadores*; tradução: Maria Regina Lucena Borges-Osório. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Linguagem na síndrome de Down. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, p. 127-137, 1998.

VALMASEDA, M. Os problemas da linguagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 72-89.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática e tecnologia e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.14-27.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introduction to augmentative communication*. London: Whurr/Wiley, 2000.

Sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) para pessoas com síndrome de down

Viviane Rodrigues¹
Maria Amélia Almeida²

O Sistema de comunicação por Troca de Figuras (PECS) tem por finalidade específica a comunicação e todo o seu processo envolve o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Foi desenvolvido por Bondy e Frost (1994), como manual de treinamento em comunicação alternativa para aumentar as habilidades de comunicação dentro do contexto social, principalmente de pessoas com dificuldades severas de comunicação. Inicialmente foi utilizado com crianças autistas, que não apresentavam fala funcional ou socialmente aceitável. É aplicado com a apresentação de seis fases, sendo que cada uma delas é composta por objetivo final, justificativa, ambiente de treinamento estruturado, podendo ser utilizado de forma individual ou em grupo, em vários lugares como em casa, na sala de aula ou na comunidade. Sua principal vantagem diz respeito ao baixo custo em sua elaboração e execução.

O PECS tem por finalidade ensinar os usuários a se aproximarem do parceiro de comunicação antes de introduzir lições de vocabulário. O fato das pessoas que não apresentam a fala usarem as figuras para se comunicar, faz com que muitos pensem que esse procedimento pode interferir ou retardar o desenvolvimento da fala. No entanto, não há estudos que comprovem a ocorrência de atraso na aquisição e desenvolvimento da fala, pelo contrário, estudos comprovam que o PECS aumenta a probabilidade da produção de fala por seus usuários (BONDY; FROST, 2012).

Muitos estudos têm demonstrado os efeitos do PECS como um sistema para o ensino de habilidades de comunicação para indivíduos com Deficiência Intelectual. Schwartz, Garfinkle e Bauer (1998) realizaram dois estudos envolvendo crianças com autismo, síndrome de Down, transtorno invasivo do desenvolvimento - não especificado. No primeiro estudo, 31 crianças com idades de três a seis anos foram ensinadas a utilizar o sistema PECS em diferentes ambientes e com vários parceiros de comunicação. Este estudo mostrou que crianças pequenas com atrasos na comunicação podem aprender a usar o PECS rapidamente e de forma eficiente. No segundo estudo, envolveram uma amostra de 18 crianças do primeiro estudo, as quais foram observadas três vezes por semana durante um período de 12 meses em momentos de lanche e atividades livres. Os resultados de ambos os estudos mostraram que o uso do PECS se expandiu para ambientes naturais e teve efeitos concomitantes em relação à linguagem funcional.

Chambers e Rehfeldt (2003) tiveram como objetivo de estudo definir qual modalidade de comunicação (sinais manuais ou PECS) era mais efetiva no ensino de habilidades de mando a quatro adultos com deficiência intelectual. Para tanto, aos participantes eram ensinados as habilidades de mando por meio de quatro itens

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Indivíduo Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – CEP: 13570-000 São Carlos, São Paulo, Brasil. viviane_reb@hotmail.com Apoio financeiro: CAPES.

² Professora do Departamento de Psicologia- Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- CEP: 13565-905- São Carlos- SP- Brasil- ameliama@terra.com.br

reforçadores usados nas duas modalidades de CSA. Os resultados deste estudo demonstram que os adultos com deficiência intelectual severa e profunda podem adquirir com sucesso as habilidades de mando após o treinamento do PECS (considerando que neste trabalho foi ensinado o PECS até a fase III) e sinais manuais. Mais especificamente, dois dos quatro participantes completaram com sucesso tanto o treinamento do PECS como o de sinais manuais.

Rehfeldt e Root (2005) desenvolveram um estudo com o objetivo de determinar se três adultos com deficiência intelectual profunda seriam capazes de solicitar por meio da aplicação das fases de I a III. Os resultados demonstraram que a relação entre reforço e resposta foi suficiente para que os participantes fossem capazes de fazer pedidos de um item desejado. As habilidades de discriminar e fazer correspondência entre imagem e palavras foram observadas em todos os participantes e um participante mostrou habilidades de fazer correspondência entre palavra ditada e imagem e também habilidades de leitura.

No estudo de Bock et al. (2005) participaram seis meninos da educação infantil, de quatro anos com diagnóstico de atraso no desenvolvimento que não falavam e que não usavam nenhum sistema de CSA para se comunicarem funcionalmente. O objetivo deste estudo foi comparar duas estratégias de comunicação: o PECS e o *Voice Output Communication Aids* (VOCA). Os resultados mostraram que o desempenho das crianças apontou a importância de individualizar os programas de intervenção e que todas as crianças devem ser incentivadas a desenvolver a sua própria voz ativa. O PECS apresentou-se mais eficaz em ensinar iniciações comunicativas.

Stoner et al. (2006) realizaram um estudo com cinco adultos não verbais com deficiência intelectual que não estavam usando nenhum tipo de comunicação funcional. Um delineamento ABAB foi utilizado para avaliar a eficácia do PECS em melhorar as habilidades de comunicação funcional desses indivíduos. Três indivíduos progrediram até a fase IV do PECS de forma relativamente rápida e desenvolveram habilidades funcionais em casa e em ambientes comunitários. Os dois outros indivíduos demonstraram progressos limitados, e o treinamento PECS não alterou significativamente o seu nível de competência comunicativa.

Lima (2008) descreveu os efeitos de um programa de intervenção com PECS-Adaptado associado ao PCS dentro de uma abordagem naturalística. Os participantes deste estudo foram 10 indivíduos, destes somente três eram os participantes alvo da sua pesquisa. Os participantes alvos tinham diagnóstico de Deficiência Intelectual com severos distúrbios da comunicação. Os resultados mostraram que os participantes utilizaram os recursos de comunicação com êxito, embora uns demonstrassem melhor aprendizagem e desempenho que outros.

Buratto; Almeida e Costa (2012) realizaram um estudo de caso com uma adolescente de 13 anos da população indígena Kaingang com Deficiência Intelectual não-verbal. Citaram algumas readaptações do PECS, tais como: consideração da cultura, língua e etnia Kaingang, com elementos próprios da etnia e também da língua portuguesa, neste sentido, as figuras eram bilíngues, ou seja, com as palavras em português e kaingang. Como resultados obtiveram um aumento significativo da comunicação da adolescente, o programa de comunicação alternativa favoreceu a sua inclusão no ambiente educacional e social da comunidade.

Embora a produção científica acerca do PECS esteja crescendo no âmbito internacional, percebe-se que a nível nacional existem poucos trabalhos que envolvem a aplicação do PECS. De acordo com a revisão bibliográfica realizada por Mizael e Aiello (2013) sobre os artigos publicados no Brasil acerca do PECS até 2011 demonstraram que nas bases de dados: SciELO, PePSIC, BIREME e Banco de Teses e Dissertações

CAPES, com as palavras-chave: PECS, *Picture Exchange Communication System*, Autismo e PECS, foram encontrados seis artigos. Destes artigos, quatro utilizaram o PECS-Adaptado desenvolvido por Walter (2000).

A partir da produção científica acerca do uso do PECS para pessoas com Deficiência Intelectual, o presente estudo tem por objetivo analisar os efeitos do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) acerca do vocabulário de crianças com síndrome de Down.

Método

Participantes e local

Participaram do estudo três crianças: P1, P2 e P3, com diagnóstico de síndrome de Down e comprometimento nas habilidades de comunicação, com idades variando de nove a 12 anos. Todos estavam matriculados na Escola Especial localizada em uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo, nenhum dos três participantes frequentava o ensino regular.

Materiais e equipamentos

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: pasta de comunicação para que as figuras fossem afixadas. As figuras foram confeccionadas por meio do *software Boardmaker* (versão 6) e após a impressão foram plastificadas. Foram utilizados brinquedos, alimentos e objetos diversificados de interesse dos participantes.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os dados foram obtidos a partir das seguintes etapas:

Etapa 1- Realizou-se a avaliação dos reforçadores por meio da **Planilha de seleção de vocabulário**, retirado do manual de treinamento de Bondy e Frost (2002) com o objetivo de determinar o que o aluno gosta. Envolve algumas categorias como: comida, bebida, atividades, brincadeiras sociais, lugares que gosta de frequentar, o que gosta de fazer no tempo livre, pessoas importantes, coisas que não gosta. Com esta avaliação a pesquisadora pode observar quais itens eram reforçadores para o aluno.

Etapa 2- Deu-se início ao estudo com os participantes em que se realizou a Linha de base, Intervenção e Manutenção, que serão descritos a seguir nos procedimentos de intervenção. Para cada momento dos procedimentos de intervenção fez-se uso da **Folha de vocabulário** que foi desenvolvida por Walter (2000) com o objetivo de mostrar o vocabulário adquirido pelos participantes durante a etapa de intervenção. Contém tópicos a serem preenchidos em cada sessão realizada, tais como: itens, figuras, fala, fase do PECS, data e observações.

Delineamento experimental

Para determinar a relação entre a variável dependente (vocabulário) e independente (aplicação do PECS) a presente pesquisa foi conduzida por meio do delineamento de Linha de Base Múltipla cruzando com sujeitos. Segundo Lourenço, Hayashi e Almeida (2009) e Gast (2010) este delineamento é composto por pelo menos duas condições: Linha de base (A) e Intervenção (B). A linha de base (A) descreve o

desempenho do participante e o prediz caso a intervenção não seja aplicada. Terminada a linha de base inicia-se a intervenção (B), neste momento a variável independente é manipulada para a modificação do comportamento mensurado na condição de linha de base. Em seguida inicia-se a manutenção que consiste na retirada da intervenção para que se possa observar se a aprendizagem se manteve.

Procedimento de análise dos dados

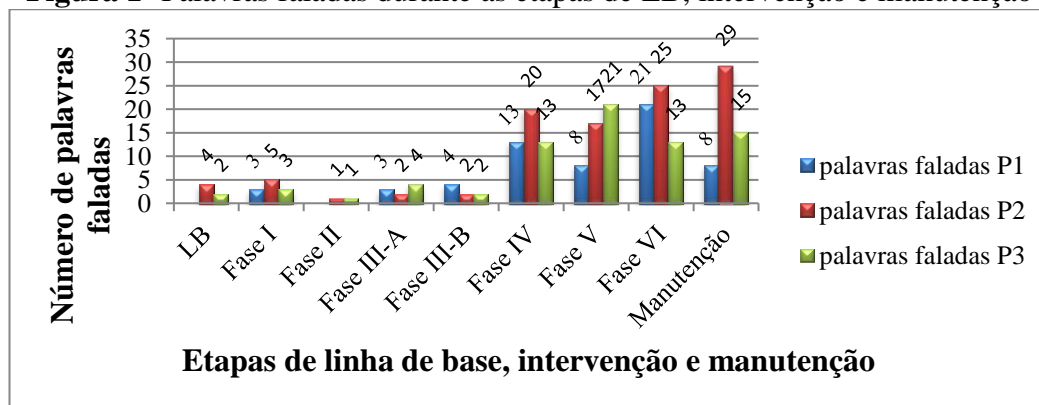
Os dados foram analisados considerando o monitoramento do vocabulário dos participantes (palavras, figuras e frases), nas etapas de linha de base, intervenção e manutenção. Os dados apresentados por meio da Folha de vocabulário puderam ser analisados quanto ao aumento da fala, emissão de palavras e frases, além do número de figuras utilizadas durante todo o processo. Demonstrando em gráficos de barra o vocabulário apresentado em todas as sessões de todas as etapas.

Resultados e discussão

A literatura vem apontando para o aumento do vocabulário dos usuários PECS, em consonância, neste estudo foi possível constatar um aumento significativo na produção da fala dos participantes, bem como no uso de figuras para se comunicar, principalmente a partir da fase IV, ou seja, o uso do PECS proporcionou uma ampliação do vocabulário, incluindo um aumento da produção da fala.

O resultado deste estudo, como se observa na Figura 1, vem ao encontro dos trabalhos de Canella-Maloni, Fant e Tullis (2009); Charlop-Christy et al. (2002); Magiari e Howlin (2003); Ganz e Simpson (2004) e Tincani et al (2006) que demonstram que o PECS promove aumento na linguagem falada. Neste sentido, é possível compreender que o uso da CSA favorece o aparecimento e o aumento da fala para aqueles que apresentam necessidades complexas de comunicação, pois fornece a estes indivíduos meios eficientes de responder, pedir, comentar, ou seja, comunicar-se (MACE et al. 1990).

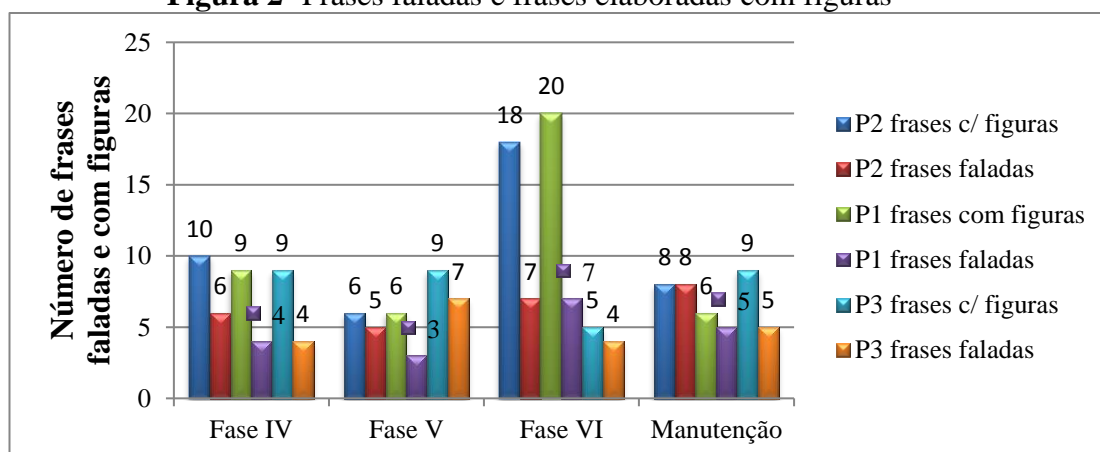
Figura 1- Palavras faladas durante as etapas de LB, intervenção e manutenção



A partir dos resultados da fase IV, de acordo com a Figura 2, é possível observar um aumento de vocabulário em todos os três participantes, considerando a quantidade de figuras utilizadas (Figura 3), frases elaboradas com figuras, frases faladas (Figura 2) e palavras faladas (Figura 1). Este aumento de figuras utilizadas deve-se à necessidade de mais figuras para que as frases fossem elaboradas. O aumento na produção da fala pode ser decorrente do uso da estratégia de Atraso Constante que consiste em uma

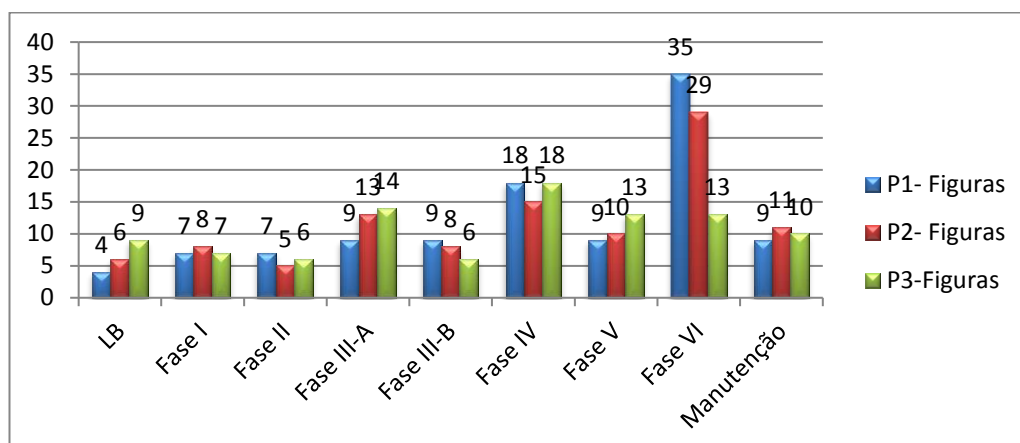
pausa durante a leitura da tira de sentença, por exemplo: a criança aponta para a figura “Eu quero” e o PC lê, “Eu quero...”, em seguida a criança aponta para a figura do item, o PC não lê, dá um tempo de aproximadamente 3 a 5 segundos para que a criança complete verbalmente o restante da frase. Após o término deste passo, o PC inicia o oferecimento do atraso já na figura “Eu quero” para que o aluno tente falar a frase completa. Geralmente é neste momento que se começa ouvir o aluno falar (BONDY; FROST, 2002). Neste estudo foi exatamente o que ocorreu, iniciou-se o atraso primeiro no momento de apontar o item e depois no iniciador de sentença “Eu quero”, todos os participantes finalizaram esta fase falando a frase completa e apontando enquanto falavam, algumas palavras eram mais complexas de serem pronunciadas, mesmo nestas houve a tentativa pelos participantes, no momento do atraso, de pronunciá-las.

Figura 2- Frases faladas e frases elaboradas com figuras



Um dado interessante é que no caso de P1 e P3, mesmo sendo verbais pouco interagiam com os colegas e professora, faltava-lhes um apoio que subsidiasse a interação, principalmente a forma de iniciar a comunicação. Algumas questões surgem acerca do uso do PECS para pessoas que produzem a fala, segundo Frost e Bondy (2012), nem toda a fala representa uma comunicação funcional, ou seja, se as vocalizações de uma pessoa não estão direcionadas a um ouvinte, o comportamento verbal não ocorreu mesmo na presença de fala. “Assim, algumas crianças podem ser verbais e se beneficiar do uso do PECS porque é um bom caminho para a aquisição do comportamento verbal” (FROST; BONDY, 2012, p. 802). Portanto, é possível afirmar que o PECS pode e deve ser usado em pessoas verbais que apresentam limites significativos nas suas habilidades de comunicação, como é o caso dos participantes da presente pesquisa.

Figura 3- Figuras utilizadas durante as etapas de LB, intervenção e manutenção



O aumento do vocabulário em todos os três participantes foi um resultado positivo, pois no início do estudo e durante as observações da pesquisadora na sala de aula, observava-se que, principalmente P1 e P3, passavam o período todo sem dizer nenhuma palavra, quando diziam eram sempre as mesmas, variando entre duas e três palavras e estas ainda não eram completas. Quando se deu início à fase IV, o salto na produção da fala foi relevante, quando eles viram que eram capazes de falar mais palavras e que as pessoas eram capazes de entendê-los, mais queriam falar. Em relação à P2, embora ela falasse mais palavras e interagira mais do que os outros dois participantes, não conseguia produzir sentenças, ao iniciar a fase IV houve um aumento na produção de frases, e a participante começou a falar mais devagar para que os outros tentassem compreendê-la.

Considerações finais

A partir deste estudo, conclui-se que os efeitos do PECS em relação ao vocabulário de crianças com síndrome de Down foram positivos no que se refere ao uso de figuras para se comunicarem, bem como no auxílio para a melhora e aumento na produção da fala.

Os participantes no início do estudo demonstraram que a fala estabelecer elos comunicativos com seus pares, profissionais e também com seus familiares e a comunicação por meio de figuras era completamente desconhecida para os mesmos. A partir do uso do PECS foi possível observar que as figuras serviam de apoio para a fala e também facilitavam a compreensão dos parceiros de comunicação, pois estes conseguiam compreender melhor a mensagem que os participantes estavam querendo transmitir. Enfim, todos conseguiram utilizar o PECS independentemente.

Referências

BOCK, S. et al. Increasing functional communication in non-speaking preschool children: Comparison of PECS and VOCA. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, p. 264–278, 2005.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. *PECS: The Picture Exchange Communication System*, Manual de Treinamento do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Pyramid Educational Consultants, 2002.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. *PECS: The Picture Exchange Communication System*, Manual de Treinamento do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Pyramid Educational Consultants, 2002.

BONDY, A. S.; FROST, L. A. The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9, p. 1–19, 1994.

BURATTO, L. G.; ALMEIDA, M. A.; COSTA, M. P. R. Programa de comunicação alternativa readaptado para uma adolescente Kaingang. *Revista Paidéia*, v. 22, n. 52, p. 229-239, 2012.

CANNELLA-MALONE, H. I.; FANT, J. L.; TULLIS, C. A. Using the picture exchange communication system to increase the social communication of two individuals with severe developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, p. 149–163, 2010.

CHAMBERS, M.; REHFELDT, R. Assessing the acquisition and generalization of two mand forms with adults with severe developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, p. 265–280, 2003.

CHARLOP-CHRISTY, M. H. et al. Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, p. 213–231, 2002.

FROST, L.; BONDY, A. Talking with pictures? Using PECS to teach functional communication skills. In: HEWARD, W.L. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. The Ohio State University, Pearson, 2012

GANZ, J.; SIMPSON, R. Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, p. 395–409, 2004.

GAST, D. *Single Subject Methodology in Behavioral Sciences*. New York and London: Routledge, 2010.

LIMA, C. S. *Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado em grupo de escolares com deficiência intelectual*. 2008. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LOURENÇO, E. A. G.; HAYASHI, M. C. P. I.; ALMEIDA, M. A. Delineamentos intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEs/UFSCar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 2, p. 319-336, 2009.

MACE, F.C.; LALLI, J.S.; SHEA, M.C.; LALLI, E.P.; WEST, B.J.; ROBERTS, M.; NEVIN, J.A. The momentum of human behavior in a natural setting. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, p. 54, 163–172, 1990.

MAGIARI, I.; HOWLIN, P. A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 7(3), p. 297-320, 2003.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 4, p. 623-636, 2013.

SCHWARTZ, I. S.; GARFINKLE, A. N.; BAUER, J. Communicative outcomes for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, p. 144–159, 1998.

STONER, J.; BECK, A.; BOCK, S.; HICKEY, K.; KOSUWAN, K.; THOMPSON, J. The effectiveness of the Picture Exchange Communication System with nonspeaking adults. *Remedial and Special Education*, 27, p. 154–165, 2006.

TINCANI, M. Comparing the Picture Exchange Communication System and sign language train for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 19, v. 3, p. 152-163, 2004.

WALTER, C. C. F. *Adaptação para o Brasil do sistema de comunicação por trocas de figuras (PECS), com pessoas portadoras de autismo infantil*. 2000. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000

.

Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil

Washington Cesar Shoiti NOZU¹
Marilda Moraes Garcia BRUNO²
Eladio Sebastián HEREDERO³

O princípio da **educação inclusiva**, amplamente divulgado em declarações internacionais a partir da década de 1990, tem defendido o direito fundamental à educação de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, étnicas, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – documento considerado como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – indica que a escola, constituindo-se num espaço heterogêneo, deve criar estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades dos alunos.

De acordo com Sebastián Heredero (2010, p. 197),

O movimento pela inclusão constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças.

Cumprido salientar que, embora todos os estudantes sejam virtualmente considerados sujeitos de uma educação inclusiva, a materialidade mostra que algumas populações têm sido historicamente alijadas do gozo ao direito à educação e de outros direitos sociais (saúde, trabalho, lazer, alimentação, moradia, entre outros). Dentre estas populações, destacam-se, neste estudo, aquelas que vivem no campo e as que se encontram em situação de deficiência.

Em face desta realidade, já que a educação inclusiva “[...] refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49), é preciso que o poder público garanta, fundamentado em razões plausíveis, “políticas de diferença” (HALL, 2011) para efetivar o direito à educação destas populações marginalizadas, deslocadas e estigmatizadas.

No caso das pessoas em condição de deficiência e das pessoas que vivem no campo, a garantia do direito social à educação tem se configurado, no Brasil, até certa medida, como atuação tímida, descentrada e ambivalente de ambas as modalidades de educação: a especial e a do campo.

Entretanto, o histórico brasileiro para com estas duas áreas educacionais é de descaso (CAIADO, 2015): de um lado, a educação especial constituiu-se como um

¹ UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados – Mato Grosso do Sul – Brasil. wcsn1984@yahoo.com.br

² UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados – Mato Grosso do Sul – Brasil. MarildaBruno@ufgd.edu.br

³ UAH – Universidad de Alcalá. Departamento de Didáctica. Guadalajara – Castilla La Mancha – Espanha. eladio.sebastian@gmail.com

“apêndice indesejável” da educação comum (MAZZOTTA, 2005); por outro lado, a educação do campo é considerada um “resíduo” do sistema educacional urbano (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Dessa maneira, se trabalhar com estas duas modalidades educacionais, de forma isolada, já denota atividade árdua, face as suas peculiaridades e complexidades, dispor-se a trabalhar na interface dessas duas áreas significa adentrar numa arena de grandes desafios (CAIADO; MELETTI, 2011). Desafios que têm sido recentemente assumidos, ainda que timidamente, pelas pesquisas e pelas políticas educacionais brasileiras.

Neste contexto, com vistas a refletir acerca das possibilidades diante daquilo que ainda não é, mas que poderá vir a ser (SANTOS, 2007), o presente trabalho busca apresentar, nos limites de um artigo, o cenário político e epistemológico da interface entre a educação especial e a educação do campo no Brasil. Para tanto, inicialmente, o texto seleciona nos documentos político-normativos os dispositivos relativos à educação especial e à educação do campo, bem como aqueles que tratam da interface entre estas duas modalidades educacionais. Na sequência, delinea um breve panorama da produção de conhecimento acadêmico que trata desta interface. Por fim, estabelece aproximações entre a educação especial e a educação do campo a acena para alguns desafios políticos e epistemológicos.

O cenário político: as diretrizes brasileiras para a interface educação especial – educação do campo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) conceitua a **educação especial** como “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Os sujeitos considerados público-alvo da educação especial compreendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

Diante desta perspectiva, a educação especial tem voltado sua atuação para a realização do atendimento educacional especializado, “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL 2011). O atendimento educacional especializado tem “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a).

O atendimento educacional especializado deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização, na própria escola comum, em outra escola de ensino regular ou em centro especializado que realize tal serviço (BRASIL, 2009). Ademais, os dispositivos recomendam que este atendimento não tenha caráter substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2008a; 2009), buscando complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) dispõem que este serviço seja ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais – definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Na sequência, apresentar-se-á alguns elementos para a compreensão da **educação do campo**. De logo, vale salientar que definição da educação do campo não é “fixa” nem “fechada num conjunto de palavras” (MUNARIM, 2011), mas está num movimento de construção teórica. Trata-se de uma concepção de educação que está sendo configurada “[...] a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo” (MUNARIM, 2011, p. 10)

A Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, dispõe, em seu Art. 1º, que

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida [...] (BRASIL, 2008b).

O mesmo artigo da referida Resolução considera como sujeitos da educação do campo as populações do campo, que compreendem “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008b).

Para a oferta da educação básica do campo, conforme o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os sistemas de ensino deverão atentar-se às peculiaridades da vida no campo e prever: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo (BRASIL, 1996).

Conforme Munarim (2011), as escolas do campo compreendem não somente aquelas classificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com sede nos espaços geográficos rurais, mas também aquelas situadas em áreas urbanas que se identificam com o campo, atendendo as suas populações. Em outras palavras, “[...] a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam”. (MUNARIM, 2011, p. 12).

Entretanto, o Movimento de Educação do Campo, no bojo de suas lutas e resistência, tem defendido uma educação no e do campo (CALDART, 2011, p. 149):

[...] “no campo”, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter que submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. (MUNARIM, 2011, p. 12, grifos do autor).

Considerando o exposto, busca-se, neste momento, elucidar a **interface entre a educação especial e a educação do campo**. A importância desta interface está disposta em diversos documentos político-normativos brasileiros (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b; 2014).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu Art. 2º, fazem previsão para que as escolas do campo adequem seu projeto institucional às diretrizes da educação especial.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 estabelece, no parágrafo 5º do Art. 1º, a necessidade dos sistemas de ensino adotarem providências para que as crianças e adolescentes com necessidades especiais, que vivem no campo, tenham acesso à educação básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008b).

Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, grifos nossos) dispõe que

A **interface da educação especial** na educação indígena, **do campo** e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas **diferenças socioculturais** desses grupos.

Diante do dispositivo do texto da política supracitado, cabe questionar como tem se dado a observância das “diferenças socioculturais” na elaboração da interface educação especial – educação do campo no contexto político da prática, ou seja, no “chão da escola”. Em outras palavras, cumpre, na avaliação da política, verificar se a atuação da educação especial nas escolas do campo tem se atentado, quando da elaboração de estratégias e recursos pedagógicos, aos princípios, valores, culturas e especificidades dos alunos oriundos do campo ou se tão-somente tem reproduzido um modelo de educação especial “urbanocêntrico” nas escolas do campo.

Por fim, vale destacar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, no que tange à previsão da interface. O Plano propõe, em sua Meta 4, a universalização, para o público alvo da educação especial, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo. Nesse sentido, prevê, como uma de suas estratégias: “[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) reitera a tendência da política atual de educação especial com orientação inclusiva em focalizar a sua atuação para a oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Tendência esta que tem enfrentado críticas por pesquisadores da área (MENDES; MALHEIRO, 2012; BRUNO, 2012; NOZU, 2013). Mendes e Malheiro (2012) entendem a política de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais como um tipo de “serviço tamanho único” que explicita uma simplificação dos serviços de apoio da educação especial e que não encontra, na literatura científica da área, sustentação em termos de efetividade. Por sua vez, Bruno (2012) tem compreendido que este “modelo único” representa uma tática geral de governamentalidade que coloca em funcionamento a lógica do mercado e a instrumentalização da educação especial.

O cenário epistemológico: a produção do conhecimento acadêmico na interface

A articulação da educação especial com a educação do campo é tema pouco explorado nas produções acadêmicas na seara da educação. Caiado e Meletti (2011) e

Jesus e Anjos (2012) revelam a escassez de produções científicas referentes à interface entre educação especial e educação do campo. Da mesma forma, Marcoccia (2011, p. 64) afirma que “a pouca quantidade de trabalhos acerca da interface educação do campo e educação especial revela que a trajetória da temática no campo das pesquisas em educação no país está em fase inicial, portanto, é uma história que precisa ser construída”.

Em busca realizada no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre pesquisas acadêmicas que relacionam a articulação da educação especial com a educação do campo, foram encontradas a tese de Gonçalves (2014) e as dissertações de Marcoccia (2011), Souza (2012) e Gonçalves (2012).

A tese de Gonçalves (2014), intitulada Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: Experiências do PRONERA, defendida junto à Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Katia Regina Moreno Caiado, analisou a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência oriundas do campo, trabalhando, assim, com a interface entre a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

A dissertação de Marcoccia (2011), sob o título Escolas Públicas do Campo: Indagações sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, vinculada à Universidade Tuiuti do Paraná e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Antônia de Souza, buscou compreender a educação especial pelo prisma da inclusão educacional vivenciada nas escolas estaduais do campo do Estado do Paraná.

Souza (2012), em sua dissertação Educação do Campo e a Escolarização de Pessoas com Deficiência: uma Análise dos Indicadores Sociais do Paraná, apresentada junto à Universidade Estadual de Londrina, com orientação da Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, mapeou e analisou os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no Estado do Paraná.

Por sua vez, Gonçalves (2012), também, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, defendeu sua dissertação, junto à Universidade Estadual de Londrina, com o título Escolarização de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros, na qual identificou e analisou as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Além destas produções, Caiado (2015, p. 84) registra quatro dissertações que tratam desta interface:

“Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi acompanhar, observar, descrever, descrever e analisar as experiências no processo interativo com alunos da classe especial e com alunos da classe regular desenvolvidas em quatro encontros, na Fazenda Santa Maria, município de Taubaté, no Vale do Paraíba, em São Paulo (RICHE, 1994). Silva (2001), com a dissertação intitulada “O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, interessada em analisar as condições materiais e subjetivas de vida de trabalhadores com deficiência física. Em 2007, a dissertação intitulada “Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, apresentou pesquisa em uma escola rural na cidade de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, com um aluno residente num assentamento rural

que se classificou em 3º lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMP). Em 2009 surgiu a pesquisa “As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o objetivo de analisar as políticas municipais de formação do professor para atuarem em escolas do campo com alunos da educação especial, no município de Guarapari/ES (PONZO, 2009).

Ainda, considerando que os povos indígenas são considerados sujeitos da educação do campo, destacam-se as dissertações que tratam da interface entre a educação especial e a educação indígena, desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, orientadas pela Profª. Drª. Marilda Moares Garcia Bruno: o trabalho de Michele Aparecida, defendido em 2011, intitulado O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região da Grande Dourados, MS: um Estudo sobre a Efetivação do Direito à Educação; a dissertação de Luciana Lopes Coelho, apresentada em 2011, sob o título A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: os Processos Próprios de Interação e Comunicação na Família e na Escola; a pesquisa A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: um Estudo sobre as Formas de Comunicação e Inclusão na Família e na Escola, de Juliana Maria da Silva Lima, defendida em 2013; também em 2013, o estudo de Maria do Carmo Encarnação Costa de Souza, denominado A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias Indígenas de Dourados/MS: um Estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais; e dissertação de João Henrique da Silva, defendida em 2014, com o título Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas.

Ademais, para ilustrar o cenário de produção do conhecimento no que tange às áreas da educação especial e da educação do campo, realizou-se busca no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, mediante consulta parametrizada⁴.

Ao utilizar o termo de busca **educação especial** para consultar os grupos de pesquisa certificados e não-atualizados, tendo como filtro a Área da Educação, foram registrados o total de 155 grupos em que o termo educação especial consta no Nome do Grupo, Nome da Linha de Pesquisa ou como Palavra-Chave de Linha de Pesquisa. O mesmo procedimento foi realizado com o termo **educação do campo**, para o qual foi apontado o total de 150 grupos de pesquisa.

Em consulta em que os descritores **educação especial** e **educação do campo** foram combinados, o Diretório registrou somente dois grupos de pesquisa, ambos vinculados à Universidade Federal de São Carlos: o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo – GEPEC/HISTEDBR, que tem como líder o Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto; e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial, coordenado pela Profª. Drª. Katia Regina Moreno Caiado e pela Profª. Heulália Charalo Rafante.

Rabelo e Caiado (2014) destacam outros grupos de pesquisa que têm divulgado trabalhos na interface educação especial – educação do campo: a Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, coordenada pela Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira da Universidade Estadual do Pará; e o Grupo de Estudos e Pesquisas em

⁴Consulta realizada em 27/08/2015 no site http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

Educação Inclusiva, coordenado pela Prf^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno da Universidade Federal da Grande Dourados.

Ante o exposto, fica evidente, tal como já apontaram Marcoccia (2011), Caiado e Meletti (2011) e Caiado (2015), que a produção do conhecimento na interface entre a educação especial e a educação do campo ainda é escassa e está em processo de construção. Cabe, em momento oportuno, para aprofundar o campo epistemológico, mapear as temáticas e as tendências teórico-metodológicas que estão utilizadas para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas que tratam desta interface.

Interface educação especial - educação do campo: desafios políticos e epistemológicos

Considerando que tanto a educação especial quanto a educação do campo são historicamente marginalizadas no cenário educacional brasileiro (CAIADO; MELETTI, 2011; MAZZOTTA, 2005; CALDART, 2011), a seguir serão elucidadas aproximações entre estas duas áreas educacionais e alguns desafios para a construção da interface.

Marcoccia (2011, p. 157) destaca alguns aspectos que delineiam a interface entre educação especial e educação do campo:

- 1) ambas são fruto das contradições oriundas dos condicionantes históricos estruturais, a exemplo da concentração da terra e da riqueza;
- 2) são também fruto das lutas de organizações e movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social;
- 3) ambas evidenciam a luta pelo reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas;
- 4) colocam em evidência as relações socioculturais excludentes que foram construídas historicamente no Brasil;
- 5) as lutas e demandas desencadeadas pelos diversos sujeitos sociais têm desencadeado respostas dos governantes, que aparecem no formato de parcerias e programas com temporalidade prevista.

Por sua vez, Oliveira (2014) aponta a existência de uma relação teórica entre a educação especial com perspectiva inclusiva e a educação do campo, considerando que ambas compartilham das seguintes matrizes educacionais: autonomia, trabalho, cultura, eticidade e criticidade.

Ainda, é possível elencar outras aproximações entre educação especial e educação do campo: ambas sofrem descaso na seara das ações governamentais (CAIADO; MELETTI, 2011; CAIADO, 2015); são historicamente atingidas por práticas assistencialistas (MAZZOTTA, 2005; CALDART, 2011); tem seus públicos alvos inferiorizados, estigmatizados e estereotipados (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; SANTOMÉ, 2013); encontram-se em situação de invisibilidade (MARCOCCIA, 2011); são vozes ausentes na seleção da cultura e do currículo escolar (SANTOMÉ, 2013).

Caiado (2015) aponta alguns desafios para definição de políticas públicas na área, tais como: a revisão da definição de urbano e rural para definir as políticas públicas; a ampliação da produção do conhecimento na área, de modo a “[...] avançar na reflexão sobre um projeto e uma prática pedagógica do campo em que pessoas com deficiência, sujeitos do campo, também se constituam sujeitos da educação do campo” (p. 86); a ampliação de políticas públicas de financiamento da educação do campo, já que esta modalidade é marcada pelo descaso; o conhecimento da educação do campo para a organização de propostas relevantes para a interface.

Ademais, outras problematizações podem ser estabelecidas para se pensar os desafios da interface educação especial – educação do campo no contexto do “chão da escola”: estariam muitos alunos oriundos do campo, matriculados em escolas urbanas, sendo identificados como “deficientes” em função de diferenças socioculturais? Estão as escolas do campo atendendo seus alunos em conformidade com as especificidades das populações do campo, no que tange aos aspectos socioculturais e educacionais especiais? O atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas do campo tem sido realizado com base nas premissas de existência do homem do campo ou tem reproduzido um modelo de educação especial “urbanocêntrico”?

Ante estas questões, salienta-se a necessidade de que a articulação entre a educação especial e a educação do campo seja pautada em propostas pedagógicas fundamentadas no princípio da educação inclusiva (RABELO; CAIADO, 2014). Assim, a propositura de uma **interface inclusiva** que atenda as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial oriundos do campo irá requerer “[...] mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos” (SEBASTIÁN HEREDERO, 2010, p. 197).

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/ CNE/CEB, 2008b.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

BRUNO, M. M. G. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, v. 1, p. 99-114.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas*

perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 43-63, 2008.

CAIADO, K. R.M.; MELETTI, S. M.F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do Estado de São Paulo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 50 (especial), p. 179-193, maio 2013.

CAIADO, K. R. M. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 75-89.

CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 147-158.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-62.

GONÇALVES, T. G. G. L.. *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199 F. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JESUS, D. M.; ANJOS, C. F. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1820-1829.

MARCOCCIA, P. C. P. *Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MUNARIM, A.. Prefácio: Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. et al. *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

NOZU, W. C. S. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não*

discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, I. A. A educação especial em escolas multisseriadas do campo: matrizes educacionais e processo de inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Orgs.). *Inclusão escolar e o atendimento educacional*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, p. 125-144

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M.. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. *Revista Cocar*, Belém, v. 8, n. 15, p. 63-71, Jan-Jul. 2014.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 155-172.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Rev. Acta Scientiarum*, Maringá, v. 32, n. 2, 193-208, 2010.

SOUZA, S. R. C. *Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

Classe hospitalar: um relato de experiência¹

Zulmira Alves HORTÊNCIO²
Eliane MAHL³

Segundo Libâneo (2001, p. 6) a Pedagogia é o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais”. O autor acrescenta que a origem da palavra Pedagogia deu-se na Grécia, sendo *paidós* (criança) e *agodé* (condução).

Deste modo, a Pedagogia se refere à arte, ciência e profissão de ensinar, ou seja, é por meio da Pedagogia e dos pedagogos que o conhecimento é conduzido e transmitido ao aluno. A Pedagogia é uma ciência ou área do conhecimento que tem por objetivo a reflexão, classificação, a sistematização e a análise do processo educativo.

Libâneo ainda afirma que

a Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Ainda conceituando Pedagogia, Ferreira (2012) corrobora mencionando que a conceituação e definição da palavra Pedagogia se refere a um conjunto de teorias, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático, é a ciência da educação e do ensino. Ao tratar de ensino sabe-se que a Pedagogia remete a vários campos de atuação, tais como: Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Superior e Ensino Técnico Profissionalizante.

Dentre estes vários campos de atuação contemplados pela Pedagogia, o que nos chamou mais atenção foi o da Educação Especial, especificamente a temática sobre a Pedagogia Hospitalar, que se constitui em um grande desafio para os pedagogos, pois o mesmo precisa conhecer tanto a modalidade de ensino da Pedagogia Hospitalar quanto da Educação Especial. Além disso, deverá ampliar seus conhecimentos, para assim, atuar adequadamente, atendendo especificamente a necessidade do público a que se destina a Pedagogia Hospitalar. De acordo com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP)

¹Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido em 2014 na Escola Superior de Tecnologia e Educação de Porto Ferreira (ASSER) no Curso de Pedagogia. O Título do trabalho completo é “Classe Hospitalar: o papel da educação escolarizada e do pedagogo nos processos de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados”.

²Professora Auxiliar no Colégio Cooperativo de Porto Ferreira/SP. E-mail: zu.estrela@hotmail.com

³Professora nos Cursos de Pedagogia e Educação Física da Asser Porto Ferreira/SP e orientadora da pesquisa. E-mail: do_mahl@hotmail.com.

o pedagogo deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao pedagogo adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (BRASIL, 2002, p. 22).

Matos e Mugiatti (2012, p. 31) especificam que “Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação conceituada que ultrapassa o conceito formal da escola, é uma educação intencional, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando”. Rodrigues (2012, p. 43) acrescenta que a Pedagogia Hospitalar é “uma inovação comunicativa no âmbito hospitalar, quebrando barreiras do ensino e atendendo às novas exigências da educação”.

Diante de tais entendimentos, convém mencionar que o interesse pela temática surgiu em função das pesquisadoras terem participado do desenvolvimento de um projeto semelhante aos “Doutores da Alegria”. Os “Doutores da Alegria” tem como missão

promover a experiência da alegria como fator potencializador de relações saudáveis por meio da atuação profissional de palhaços junto a crianças hospitalizadas, seus pais e profissionais da saúde. E compartilhar a qualidade desse encontro com a sociedade através da produção de conhecimento, formação e criações artísticas (DOUTORES DA ALEGRIA, 2012, s/p).

Com estas compreensões e pela participação em um projeto similar ao supramencionado, descobriu-se a existência das Classes Hospitalares, as quais eram compostas por crianças/adolescentes que recebiam atendimento educacional de pedagogos no próprio hospital. Este atendimento é conhecido como Pedagogia Hospitalar, por meio da qual o pedagogo desenvolve um trabalho ajudando pacientes prejudicados na sua escolarização, tendo como princípio o atendimento personalizado à criança/adolescente, onde se trabalha uma proposta pedagógica com as necessidades e limitações dos mesmos. Desta maneira, as crianças/adolescentes em período de longa internação não deixam suas atividades escolares de lado e os pedagogos atuam nos hospitais em Classes Hospitalares, auxiliando-os nas atividades escolares, ensinando-os de forma lúdica e, assim, estes alunos acompanham o ano letivo.

Segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1995), a Pedagogia Hospitalar poderá atuar nas unidades de internação ou na ala de recreação do hospital, sendo um dos direitos da criança/adolescente, “desfrutar de alguma recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital” (BRASIL, 1995, p. 59). Sendo assim, a inserção da escola em hospitais deve ser uma ação conjunta entre os órgãos de Saúde e Educação.

As crianças/adolescentes internadas, pelo fato de estarem impossibilitadas de frequentar as classes regulares, poderão receber atendimento escolar em ambiente hospitalar. O hospital é um espaço que necessita de Classes Hospitalares, pois a educação escolarizada é fundamental e deve estar presente independente das condições

que a pessoa se encontre. A Pedagogia Hospitalar contribui possibilitando que a criança/adolescente continue aprendendo sem perder o ano letivo.

Diante destas reflexões, esta pesquisa, tem por objetivo compartilhar experiências das observações de Classes Hospitalares, estimulando, quiçá, que demais pedagogos se interessem em atuar na Pedagogia Hospitalar. Assim, segue a apresentação deste relato de experiência.

Classe hospitalar: relatando experiências

Ao chegar ao Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto (HCRP) localizado no estado de São Paulo, fui recepcionada pela pedagoga Cidinha. Ela foi muito acolhedora e bem receptiva, levando-me até o andar onde se localiza a pediatria e me apresentou a assistente social, a qual me informou que neste hospital existem Classes Hospitalares que atendem crianças/adolescentes desde a fase da alfabetização até o Ensino Médio. Em seguida fui conhecer algumas pedagogas das Classes Hospitalares. Ao chegar à primeira Classe Hospitalar fiquei encantada, pois era um ambiente muito organizado e acolhedor.

Na própria Classe Hospitalar conversei com as pedagogas e elas me informaram sobre o trabalho que realizam nestas Classes, mencionando que atuam tanto em salas regulares nas escolas públicas quanto nas Classes Hospitalares, uma vez que o atendimento nas Classes Hospitalares acontece no período matutino, pois elas lecionam nas escolas públicas em período vespertino.

Apresentam-se posteriormente algumas figuras das Classes Hospitalares do HCRP para melhor conhecer este ambiente.

Figura 1 – Mesa /cadeiras (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 2 – Armário/Alfabeto/Cartazes



(Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

As pedagogas relataram que as Classes Hospitalares são multisseriadas⁴ e trabalham de acordo com as limitações de cada criança/adolescente, sendo que algumas não querem estudar no hospital, mas aos poucos elas (as pedagogas) vão conversando e conquistando as crianças/adolescentes hospitalizados, conseguindo levá-los para a

⁴ No sistema educacional brasileiro as classes multisseriadas são aquelas cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor e no mesmo ambiente.

Classe, onde as mesmas descobrem que é muito “legal” estar participando, pois se aprende de uma forma diferente., sendo que depois disso as crianças/adolescentes querem até se arrumar e trocar de roupa para irem à aula na Classe Hospitalar.

Segundo o relato das pedagogas e observações realizadas, percebi que as mesmas ao desenvolverem projetos e trabalhos com as crianças/adolescentes internados o fazem juntamente com a escola de origem das crianças/adolescentes, uma vez que algumas escolas enviam atividades a serem realizadas no período de internação. Já outras escolas relatam o conteúdo a ser trabalhado e a pedagoga elabora e desenvolve as atividades, como é proposto pelo documento “Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, proposto pelo MEC/SEESP, no qual enfatiza-se que

cumpre às Classes Hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas (BRASIL, 2002, p. 13).

Neste mesmo documento, consta ainda que é de extrema importância “o contato efetivo da Classe Hospitalar, seja com a escola de origem do educando, seja com o sistema de ensino responsável por prover e garantir seu acesso escolar” (BRASIL, 2002, p.16). Deste modo, nota-se que as pedagogas do HCRP estão em consonância com o que é apregoado pela legislação.

Uma das pedagogas me relatou que ministra muitas de suas aulas nos leitos, devido à limitação e quadro clínico das crianças/adolescentes impossibilitados de irem até a Classe Hospitalar. Ela me contou que diversas vezes chegou para ministrar aula e a criança/adolescente não tinha condições, estava muito debilitada, ou até mesmo havia falecido. Para ela, no início, lidar com o falecimento de um aluno foi difícil, disse que até chorava, mas hoje com o passar dos anos encara isso de forma diferente, ou seja, naturalmente.

Após esta conversa inicial, fui visitar a segunda Classe Hospitalar, que era muito pequena, porém aconchegante, havia vários brinquedos que vieram de doações e dispunha, também, de um computador na sala para auxiliar nas aulas. A pedagoga atuante nesta Classe Hospitalar tinha três alunos matriculados, porém impossibilitados de estarem na Classe naquele dia, devido à medicação, a qual provocava sonolência, indisposição, irritabilidade dentre outros efeitos.

Para conhecer a Classe Hospitalar mencionada, apresentam-se mais algumas figuras:

Figura 3 – Porta da Classe Hospitalar (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 4 – Cartaz (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisador)

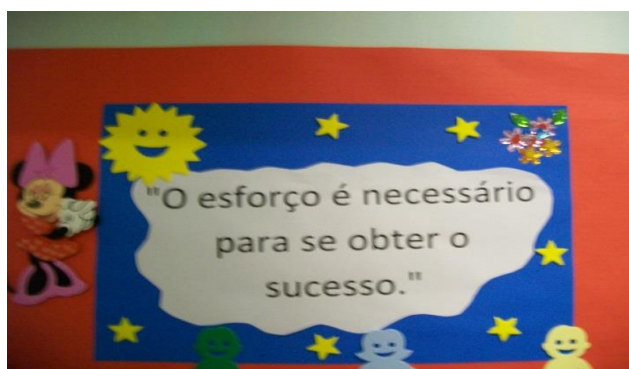


Figura 5 – Porta/sala de recreação (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 6 – Mural/sala de recreação (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)



Figura 7 – Computadores (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 8– Cantinho da leitura (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)



As figuras observadas anteriormente, nos mostram um pouco de como é uma Classe Hospitalar, um espaço semelhante ao de uma sala de aula regular, pois contém decoração, cantinho de leitura, mesa e cadeiras, dentre outros. Nesta visita também conheci uma recreadora, graduada em Pedagogia, que desenvolve oficinas com as mães das crianças/adolescentes hospitalizados. Nestas oficinas as mães confeccionavam bolsas, porta moedas, entre outros trabalhos artesanais, tudo é feito com materiais doados por funcionários do próprio hospital. As oficinas são realizadas para que as mães destas crianças/adolescentes em período de internação tenham momentos de descontração, pois há crianças/adolescente que ficam meses hospitalizados. Essas oficinas auxiliam muito as mães que acompanham seus filhos nesse período de internação, uma vez que

o familiar por causa da doença da criança/adolescente, também se encontra “internado”, mais e mais os hospitais vêm se adaptando a esta nova realidade, buscando melhor e mais adequadamente

acomodar o acompanhante. Isso contribui para a redução do seu estresse e do seu cansaço, e reflete uma facilitação da comunicação entre a família da criança/adolescente doente e a equipe de saúde, além de ser objeto de atenção da proposta de assistência humanizada dos hospitais (FONSECA, 2008, p. 35).

Após conversa com a recreadora, a pedagoga Cidinha me levou até o andar de ortopedia, onde fica localizada outra Classe Hospitalar. Neste andar estavam as crianças/adolescentes que passaram por cirurgia ortopédica, ou seja, que crianças/adolescentes que passaram por cirurgia no quadril, nas pernas, pés e braços. A sala da pedagoga Cidinha era maravilhosa e tudo bem organizado, como pode ser visualizado nas figuras a seguir:

Figura 9 – Classe Hospitalar (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 10 – Porta da sala (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

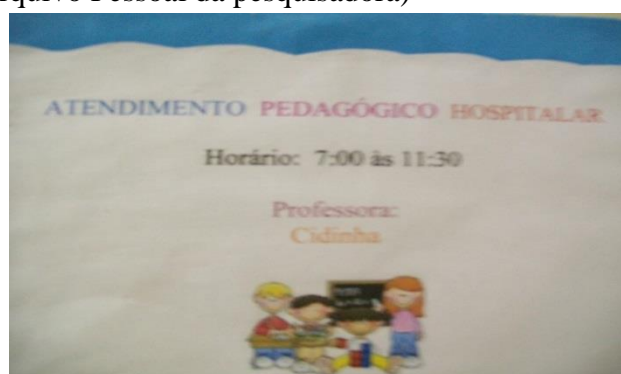
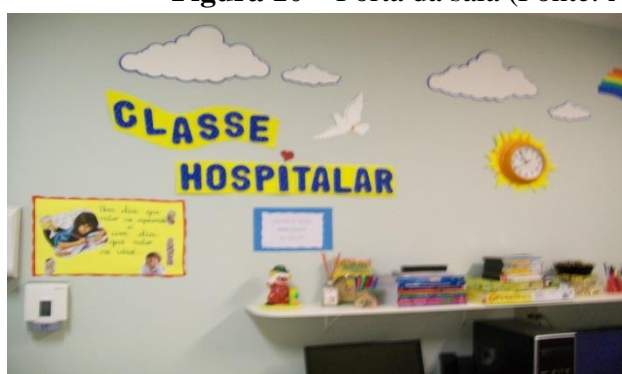


Figura 9 – Computadores/Materiais (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 10 – Cartaz (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)



Figura 11 – Recurso Didático (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)

Figura 12 – Recurso Didático (Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora)



A sala da pedagoga Cidinha era excelente, a mesma me mostrou algumas atividades realizadas com os alunos e disse que ama o *que* faz. Explicou-me um pouco sobre a rotina dela na Classe Hospitalar e tirou muitas dúvidas, enfatizando que as aulas são realizadas diariamente enquanto a criança/adolescente estiver hospitalizado, seguindo a rotina de uma sala regular, porém dentro das condições clínicas de cada aluno.

Foi um dia incrível, pois tive a oportunidade de conhecer mais um pouco da Pedagogia Hospitalar, um tema pelo qual me apaixonei e se possível desejo me tornar uma pedagoga hospitalar. De acordo com minhas observações, pode-se afirmar que as Classes Hospitalares do HCRP estão de acordo com o que propõe a legislação, pois as Classes Hospitalares do HCRP estão embasadas no artigo 13º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na qual consta que

os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001, p. 4).

As mesmas estão vinculadas a uma escola de Ribeirão Preto, a qual dá apoio as pedagogas atuantes nas Classes Hospitalares. As Classes Hospitalares do HCRP são ambientes agradáveis, muito semelhantes a uma sala de aula regular, as mesmas dispõem de ótimos recursos didáticos, tais como: livros, computadores, salas decoradas, materiais adequados e pedagogas capacitadas para atuarem em uma Classe Hospitalar.

Percebe-se, então, as mesmas estão de acordo com o que é apregoado pelo MEC/SEESP, ao declarar que o ambiente das Classes Hospitalares deverá ser diante de

projetado com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais. Uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas. Além de um espaço próprio para a Classe Hospitalar, o atendimento propriamente dito poderá desenvolver-se na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que restrições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim requeiram (BRASIL, 2002, p. 15-16).

tais explanações, pode-se afirmar que HCRP possuiu Classes Hospitalares projetadas e totalmente embasadas na legislação. Portanto, de acordo com a pesquisa realizada compreende-se que a Pedagogia Hospitalar é uma modalidade de ensino diferenciado, fundamentado em leis que garantem que as crianças/adolescentes hospitalizados tenham direito à educação no ambiente hospitalar e, de possível aplicabilidade.

Considerações finais

O principal objetivo desta pesquisa foi o de compartilhar experiências das observações de Classes Hospitalares, estimulando, quiçá, que demais pedagogos se interessem em atuar na Pedagogia Hospitalar. Diante deste objetivo, constatou-se que a Pedagogia Hospitalar vem para contribuir na superação dos desafios impostos à criança/adolescente hospitalizado por alguma doença, ocasionando o afastamento de seu ambiente escolar e familiar.

Todavia, o principal intuito da Pedagogia Hospitalar é o de proporcionar a educação escolarizada e/ou atividades educacionais as crianças/adolescentes internados. Esta educação escolarizada deve seguir os conteúdos curriculares propostos pela escola de origem da criança/adolescente em período de internação, principalmente por meio de momentos lúdicos ou brincadeiras, facilitando assim a compreensão da situação da doença, contribuindo para a humanização do atendimento hospitalar, para a melhoria da qualidade de vida durante e após o tratamento das crianças/adolescentes, bem como para com seu aprendizado dos conhecimentos escolares.

Em função disso, a Pedagogia deve ser trabalhada juntamente com a saúde, podendo-se afirmar que a Pedagogia inserida no ambiente hospitalar tem somente a acrescentar, pois é por meio dela que as crianças/adolescentes em período de longa internação têm suprido suas necessidades de aprendizagem, para assim dar continuidade aos estudos sem perder ano letivo.

Portanto, entende-se, assim, que é assegurado pela legislação que às crianças/adolescentes hospitalizados, pelo fato de estarem impossibilitadas de frequentar as classes regulares poderão e deverão receber atendimento escolar em ambiente hospitalar. Entretanto, mesmo existindo vários documentos que garantem o direito de todas as crianças/adolescentes em período de longa internação de receberem atendimento educacional pedagógico no hospital acredita-se que seja de suma importância proporcionar maiores compreensões de que a Pedagogia Hospitalar é uma modalidade de ensino diferenciada, com fundamentos em leis que estão a favor das crianças/adolescentes hospitalizados, avalizando assim o direito à educação no ambiente hospitalar.

Mas para que isso aconteça é imprescindível que os hospitais, as escolas e as famílias que tem crianças/adolescentes hospitalizados em idade escolar sejam informadas pelos órgãos governamentais ou por campanhas publicitárias sobre este direito das crianças/adolescentes, para que possam desta maneira usufruir do que consta na legislação.

Além disso, há necessidade de maiores aprofundamentos em pesquisas que envolvam a temática em questão, para que esta modalidade de ensino seja divulgada e passe a ser conhecida, pois a mesma é de suma relevância às crianças/adolescentes que necessitam de continuidade a educação escolarizada, para não ficarem aquém daqueles que dela usufruem.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente. Resolução Nº 41/1995. **Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados.** Disponível em: < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacoeducacaosaude/classes/hospitales/WEBLEGISLA%C3%87%C3%83O/resolucao%20n%C2%BA%20%2014-1995.pdf>.>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial de União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.**/ Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC; SEESP, 35p. 2002.

DOUTORES DA ALEGRIA. Disponível em <http://www.doutoresdaalegria.org.br/Drs_Alegria_Balanco_2012_final-baixar_pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa.** 8ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2012.

FONSECA, Eneida S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2008. 104 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando educação e saúde.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 181 p.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares: O Espaço Pedagógico nas Unidades de Saúde.** Rio de Janeiro: Wak, 2012. 140 p.

A (in)exclusão de um aluno surdo na escola pública

Carla TESCARO¹
Shirley Alves GODOY²

Trabalhar com alunos que apresentam perdas auditivas certamente é um grande desafio para o professor do ensino regular, principalmente quando o sentido da audição encontra-se gravemente comprometido. As dificuldades relacionadas à aquisição da aprendizagem das diversas áreas do conhecimento agravam-se, sobretudo devido à necessidade da comunicação em Libras e em Língua Portuguesa.

Por estas questões, o trabalho se deu pelas reflexões levantadas pela professora especialista bilíngue da Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez (SRMI-A.S.)³, ao acompanhar um aluno deficiente auditivo⁴ em sua trajetória escolar em escolas regulares, com apoio pedagógico em contraturno na sala de recursos.

Dentro da perspectiva da inclusão escolar de alunos surdos defendida por pesquisadores como Silva (2001); Brasil (2008) e Carvalho (2011), que sugerem mudanças estruturais na escola, de postura, de valores e atitudes em relação à diversidade de alunos matriculados em escolas regulares, deve ser ofertado à esses alunos, (...a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (Declaração de Salamanca, 1994), o que também é apresentado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso III, o dever do Estado em assegurar a educação efetivada mediante a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, *preferencialmente* (grifo nosso), na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), sendo a educação inclusiva consolidada na Conferência de Educação para Todos – ocorrida na Tailândia em 1990 – com a proposta de se criarem mecanismos, sem distinção, que contemplassem a todos. A seguir caracterizamos a perda auditiva.

Fundamentação teórica

Conceituação de perda auditiva

A perda auditiva é constatada por perda total ou parcial de resíduos auditivos ocasionadas no ouvido externo, ouvido médio ou ouvido interno, por doenças congênitas ou adquiridas, dificultando assim a compreensão da fala através da orelha.

¹ Mestre em Ensino pela UNOPAR, Docente Universitária, Neuropsicopedagoga, Especialista em Educação Especial- Surdez/LIBRAS, professora bilíngue de SRMI-Surdez. carlatescaro@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Especial, Pedagoga, Guia-intérprete, Instrutora-Mediadora, professora do CAE-SC da Rede Regular de Ensino do Estado do Paraná. shirley.alvesgodoy@gmail.com

³ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve promover o acesso escolar dos alunos com surdez a duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico, subsidiando-o em estratégias curriculares escolares.

⁴ Para os grupos culturais surdos e usuários da Libras, a perda auditiva é identificada com o termo surdez ou Surdo. Para a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o deficiente auditivo não é faz uso da Libras.

De acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI - 1989), a deficiência auditiva (diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural) pode manifestar-se como: a) surdez leve: 25 a 40 dB; surdez moderada: 41 a 70 dB; surdez severa: 71 a 90 dB e surdez profunda: acima de 90 dB, segundo o Decreto nº 3.298 de 20/12/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24/10/1989, além do Decreto nº 5.626/200 (Brasil, 2005) em que “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” em uma classificação clínica, com a possibilidade de reabilitação; acompanhamento do aluno surdo no aspecto pessoal; de aquisição de linguagem (perda da audição na fase pré-linguística ou pós-linguística) e educacional.

Porém, vê-se a necessidade da utilização desses conhecimentos em uma perspectiva sociocultural, ou seja, na construção social e cultural do sujeito surdo (com possibilidades educacionais e sociais) e não enquanto sujeito biologicamente deficiente em uma visão médico-assistencialista: limitação permanente e irreversível, em que a surdez o torna incapaz e incompetente em seu desenvolvimento intelectual.

Para o sujeito surdo, cuja audição não é funcional, necessitará de um trabalho de estimulação precoce e contato com a língua de sinais por meio de surdos adultos; e, para o sujeito parcialmente surdo, cuja capacidade de ouvir, ainda que deficiente, necessitará de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e atendimento fonoaudiológico.

Em se tratando da escolarização, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 preconiza o atendimento especializado a alunos com perda auditiva acima de 40 dB em ambas orelhas, e o Decreto nº 5.626/05 oficializa a Libras como língua oficial dos grupos surdos, considerando a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula de suma importância, embora não substitua o ensino da língua portuguesa escrita.

A inclusão do aluno surdo no ensino regular

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem implementado ações que priorizam a ampliação do acesso e do AEE, a fim de proporcionar condições necessárias ao processo de inclusão de alunos surdos em escolas de ensino regular, definindo o processo educativo desses na aprendizagem, possibilitando avanços acadêmicos em todas as etapas e níveis de ensino, e apoiando a realização de programas de formação continuada de professores (SEESP/MEC, 2006).

Uma das propostas didático-pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa escrita se dá pela concepção bilíngue – Libras e Português na modalidade escrita, em vários níveis de desenvolvimento, com o objetivo de desenvolver competência gramatical ou linguística, bem como a textual, para alunos surdos em atendimento na sala de recursos.

Esse atendimento consiste em um “serviço de apoio pedagógico especializado, para alunos surdos, que funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e particular de ensino, que compõe a rede de apoio à inclusão, que “[...] em um conjunto de serviços ofertados pela escola e comunidade em geral, objetiva dar respostas educativas para as necessidades educacionais do aluno” - , segundo a Lei vigente LDB nº 9.394/96, que vê a Educação Especial como modalidade de ensino, não mais como um sistema paralelo: apoiar, complementar, suplementar e até substituir quando for o caso) desde o ano de 2005.

A compreensão desse atendimento ao aluno deficiente auditivo facilitará o nosso estudo e comparação sobre os avanços e regressos acadêmicos de nosso objeto de estudo em escolas públicas do ensino regular, visando atingir os seguintes objetivos:

Objetivo:

Objetivo geral:

Descrever a trajetória acadêmica e o processo de (in)exclusão de um aluno deficiente auditivo no sistema regular de ensino.

Objetivo específico:

Demonstrar os avanços ofertados ao aluno deficiente auditivo pelas práticas pedagógicas de escolas de rede regular e do atendimento especializado na SRMI-A.S.

Metodologia:

Para o desenvolvimento deste trabalho, a proposta metodológica configura-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, de acordo com Chizzotti (1991, p.80), em que a relação entre o sujeito e o objeto são valorizadas.

A coleta de dados ocorreu durante o serviço itinerante proposto pela SRMI-A.S. onde as pesquisadoras mantiveram contato direto com os professores, gestores e equipe técnico-pedagógica de escolas localizadas na área urbana de um município de médio porte do norte do Paraná, em que um aluno recebeu a educação básica no ensino regular.

O presente caso foi analisado entre os anos de 2005 a 2015, tendo as pesquisadoras acompanhado o processo de inclusão no ensino regular, contando com a professora especialista bilíngue da SRMI-A.S., uma professora especialista na área da Surdocegueira, uma professora particular de língua portuguesa e uma fonoaudióloga, complementando a rede de apoio, visando à compreensão e aquisição dos conteúdos curriculares propostos pelas escolas regulares e a real situação escolar do aluno.

Para a coleta dos dados foi utilizada os seguintes procedimentos:

Etapa 1

Nessa etapa foram realizadas observações em salas de aula e conversas com os professores participantes, especialmente devido à possibilidade de relataram suas experiências, permitindo que emitissem respostas espontâneas, livres e, tornando o trabalho mais rico em informações.

Etapa 2

Nessa etapa realizamos a observação na sala de aula e intervalos do recreio, no período de (2005 a 2012). Nessa ocasião identificamos a prática dos professores, o envolvimento do aluno com as atividades escolares e seu desempenho acadêmico.

Etapa 3

Nessa etapa buscamos Informações adicionais obtidas com outros profissionais da área de audiologia, de professora especialista bilíngue da SRMI-A.S, da Surdocegueira, e da Secretaria de Educação (direção, fonoaudióloga e departamento de educação especial).

Relato do caso

O aluno Bruno (nome fictício que passaremos a utilizar para o estudo de caso) foi encaminhado à SRMI-A.S. pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com laudo audiológico de perda auditiva severa bilateral e fazia uso do Aparelho Auditivo de Amplificação Sonora Individual (AASI).

No processo avaliativo inicial na SRMI-A.S, em 2005, aos 06 anos, utilizava gestos indicativos e representativos para a comunicação com as pessoas e com a família e, sem o AASI, não conseguia discriminar os ruídos de palmas até avião.

A professora especialista, representada por PESR1, pode observar na área da linguagem e cognição, que “Bruno se expressava por meio de palavras isoladas, demonstrando por meio de gestos naturais compreender ordens simples com o uso do AASI.” Nas habilidades percepto-linguísticas encontrava-se adequado à sua idade, e não apresentava estranhamento com os colegas.

Diante desses resultados e conforme solicitação da SEMED à escola em que cursava a pré-escola, foi elaborado um plano de ação específico às suas necessidades na área auditiva, desenvolvimento cognitivo e linguístico, com atendimento duas vezes por semana com duração de seis horas, visando o apoio pedagógico com possibilidades a corrigir defasagens em sua aprendizagem e os pré-requisitos da pré-escola.

A PESR1 verificou que as atividades propostas ao aluno na classe regular eram inadequadas e sem estímulos visuais necessários em cada série. Sentava-se na companhia de um colega que o ajudava nas atividades. Constatou as dificuldades das professoras em atender o aluno incluído (ou segregado?), como também o isolamento do aluno, que somente copiava a tarefa, “*não cumpre e não acompanha as atividades propostas para sua idade em sala de aula*”, foi o relato de uma coordenadora a qual nominamos CP1 onde o aluno foi reprovado na primeira série, no ano de 2006, em uma escola municipal.

No Ensino Fundamental I (EF1), a ação pedagógica da professora, representada por PR1, não era diferenciada, sem flexibilizações curriculares necessárias as condições do aluno, uma vez que, segundo relato da docente: “*trabalhava normalmente com todos, pois ele acompanha, faz atividades às vezes copiando, e às vezes fazendo por si só. Mas sempre olho em seus olhos e coloco a mão no seu queixo para explicar o que será feito.*” No entanto, procurava informações sobre a surdez com outros colegas e a mãe do aluno

A professora da sala de apoio (PSA1) relatou que “*É difícil diagnosticar o nível de aprendizagem que o aluno se encontra, pois são poucas as atividades que ele realiza.*”

Os dispositivos legais que definem, por si só, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, e é a realidade escolar que permite a sua implementação e a resposta educativa à diversidade, o professor deverá:

“...aceitar a diversidade como uma condição inata aos seres humanos. Existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-las às diferenças dos alunos. [...] A flexibilidade e a abertura do currículo devem caracterizar os processos de planejamento e desenvolvimento, objetivando racionalizar os recursos, de modo a permitir a adaptação curricular às necessidades individuais dos alunos. (Torres Gonzáles, 2002).”

Sobre a forma de comunicação utilizada pelo aluno ao se dirigir à professora e aos colegas, e ao nível de atenção e concentração em sala de aula na execução das

tarefas propostas, PR1 informou que “Olho no olho e fala normal, toca o amigo e fala do seu jeito, pois todos o compreendem e ajudam no que for necessário. Geralmente (Bruno) presta atenção e faz tudo corretamente e ainda mostra para mim e aos colegas, tem dias que não faz nada e não deixa ninguém trabalhar”.

Segundo os relatos da PE1, Bruno acompanhava o aprendizado junto com a turma, no mesmo nível de conhecimento dos conteúdos da série em que se encontrava. Porém, com a análise dos relatórios apresentados, as observações feitas em sala de aula e as avaliações do aluno na SRMI-A.S, constatamos que o aluno não estava no nível de escolarização que informavam, e a sua fala era incompreensível. Segundo o objetivo da avaliação para a identificação das necessidades educacionais do aluno, ela deverá ser:

“...realizada no contexto escolar contando com a participação do professor e da equipe técnico-pedagógica da escola, de modo processual e contínuo, com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios, a capacidade / potencialidade, as possibilidades, assim como as necessidades que comprometem o processo de aprendizagem.”
(BRASIL, LDB nº 9.394/06)

Considerando o olhar crítico do profissional especialista, duas das atribuições do profissional da SRMI-A.S., consiste em:

- 1) indicar, ao professor do ensino regular, critérios de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- 2) realizar relatório descritivo do desenvolvimento linguístico do aluno (Libras e Língua Portuguesa escrita), da apropriação do conteúdo acadêmico, além de outros aspectos julgados relevantes.

Segundo os relatos de professores do Ensino Fundamental II, houve benefícios no atendimento individual de Bruno na sala de recursos, apesar de transferências de uma escola para outra. Porém, o aluno apresentava desinteresse no aprendizado, pouca concentração às atividades propostas e somente finalizava as tarefas se houvesse acompanhamento individual:

Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. (SANTOS E PAULINO, 2008, P. 33)

O AEE garantido pela Constituição Federal de 1988, não substitui a proposta de uma

“educação de qualidade” e “para todos” em escolas regulares, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), preconiza, em seu art. 53, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

Partindo dessas considerações do ECA e da formação da PESR1 em educação especial, durante os serviços itinerante, contribuía com o necessário. Porém, muitas

vezes não era bem recebida pelos profissionais da escola que afirmavam que “*seu (de Bruno) desenvolvimento em relação ao ano anterior praticamente continua o mesmo.*”

A família de Bruno se posicionou de maneira positiva em relação às instruções da PESR1, que, segundo Beyer (2005, p.66) [...] Para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores, etc.).

Entretanto, a família sempre resistiu aos pedidos das pedagogas na transferência de Bruno para uma Escola de Educação de Surdos, que oferta a Educação Básica na modalidade de Educação Especial para alunos surdos, atendendo da Educação Infantil ao Ensino Médio, com a proposta do ensino bilíngue. A PP1, mesmo sendo orientada pela PESR1, resistia à proposta de letramentos e bilinguismo na educação do aluno.

Resultados obtidos

No ano de 2013, Bruno foi matriculado em uma escola de educação para surdos, sem apresentar conhecimento linguístico em Libras suficiente para estar em sala de aula, a transferência foi motivada pela inadequação de estímulos; defasagem cognitiva; histórico de sequência de reprovações; inadequações metodológicas; processo de exclusão; e por anos de expectativas frustradas da família sobre o processo de inclusão sugerido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), pela “educação para todos”, e pela qualidade de ensino em escolas públicas que não ocorreram.

Embora o aluno utilizasse o aparelho de frequência modulada (F.M.)⁵, acoplado ao AASI, e participasse de atividades com outros profissionais especialistas que o auxiliaram no processo acadêmico, precisou ser transferido para uma escola estadual para surdos.

As escolas especiais existem, em relação ao ensino regular, numa relação subsidiária, ou seja, elas não devem ter uma existência própria. A existência das escolas especiais não pode ser justificada a priori, senão como contraponto (na medida do possível, temporário) às escolas regulares. (BEYER, 2010, p. 35)

Não pudemos afirmar a ocorrência de “princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem” (BEYER, 2010, p. 30), nem tão pouco a existência de interlocução com os profissionais educadores, constatamos, sim, a falta de um modelo pedagógico inclusivo e de formação continuada em serviço dos professores para atuarem com o aluno.

Considerações

O cenário da inclusão desde os anos 80 e 90, vem sofrendo grandes transformações para garantir a educação a todos, não pelas leis que deliberam os sistemas escolares, mas pelos direitos do cidadão. Entendemos que esse cenário dependerá de transformações que se adequem aos desafios contemporâneos, e a escola,

⁵ Um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil usado pelo professor, que capta sua voz e transmite diretamente ao receptor de FM conectado ao AASI e/ou IC do estudante, permitindo-o ouvir a fala do professor de forma mais clara, eliminando o efeito negativo do ruído e reverberação, típicos do ambiente escolar e suprimindo a distância entre o sinal de fala do professor e a criança (NOTA TÉCNICA Nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE).

por sua vez, no intuito de incluir alunos surdos na rede regular de ensino, deve primeiramente aprender a lidar com esse tipo de desafio e buscar novos procedimentos e metodologias com o intuito de satisfazer as necessidades educacionais desse alunado, especialmente quanto as barreiras linguísticas, e ampliar e aprimorar a formação em serviço do professor, a fim de se obter novas especialidades de aprendizagem.

A família apresenta um papel indiscutível neste processo de inclusão, pois junto com os professores, poderão compartilhar a tarefa de preparar os filhos para a inclusão. Essa interação auxiliará na formação da identidade, socialização e desenvolvimento comportamental dos alunos.

Em que pesem as leis federais e do estado do Paraná, o aluno foi transferido para uma escola que oferta educação básica para surdos, por não ter apresentado avanços pedagógicos no ensino regular, e se encontrou em um processo de exclusão, por também não ter se adaptado à escola, contrariando a proposta inclusiva.

Pensarmos na transformação do plano imaginário das escolas regulares partindo do que é estabelecido pelas diretrizes políticas, seria ingenuidade. Sabemos que o caminho a ser percorrido dependerá além das ações do MEC, das condições humanas, pedagógicas, físicas, e da conscientização de toda a comunidade escolar e em geral, em um processo de construção e reconstrução de novos valores pedagógicos necessários à valorização e formação da identidade do sujeito, uma vez que era tratado como ouvinte na escola regular e como surdo na sala de recursos, e não sendo visto como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Instrução nº 002/2008: Centro de Atendimento Especializado na área da surdez. SUED/SEED

BRASIL. Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível

BRASIL. Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BUCCIO, Maria Isabel; BUCCIO, Pedro Augustinho. Educação especial: uma história em construção. Educação Especial e Educação Inclusiva. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008. p. 99.

CAPOVILLA, Fernando et al. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 10, n. 1, Apr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2015

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

PARANÁ. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2006.

RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade**. São Paulo: Porto, 2003. (Coleção Educação Especial).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. Cadernos Cedes, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. Revista Espaço. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18.htm>. Acesso em 05 set. 2015. Série Audiologia – INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, 2005.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: _____MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

TORRES GONZÁLES, José Antonio. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Análise das produções sobre educação musical especial no ensino regular em dois periódicos, três universidades e seis reuniões da ANPED, do início de 2008 à agosto de 2015¹

Daniel Bianconi PREVIATO

O ensino de música na escola regular brasileira teve seu início no ano de 1854, onde o aprendizado musical foi reconhecido como “necessário para a formação do cidadão” (OLIVEIRA, FARIA e GOMES, 2013, p. 742). O Decreto nº 981, de 20 de novembro de 1890, que aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Brasil (na época Estados Unidos do Brasil), tinha como exigência que o professor da disciplina de música apresentasse formação específica para tanto. Além disso, discriminava de maneira organizada os conteúdos e conceitos musicais que deveriam ser trabalhados em cada nível de escolaridade.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que tratou da organização do ensino secundário nacional, colocou a música como disciplina obrigatória da 1ª, 2ª e 3ª séries do curso fundamental, tendo esta o canto orfeônico como conteúdo basilar.

Entretanto, conforme apontam Oliveira, Faria e Gomes (2013, p.742), “faltavam profissionais habilitados na área para atender a demanda das escolas brasileiras”, fato este que veio a dificultar a presença da disciplina de música na instituição escolar.

Dessa forma, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 – LDB 5692/71 – (BRASIL, 1971), a Educação Musical foi banida dos currículos escolares e substituída pela Educação Artística, apostando na polivalência do professor que, mesmo sem preparação, deveria ter o domínio de todas as linguagens artísticas (artes cênicas, artes plásticas, música e desenho).

Como consequência e até mesmo pelo fato da inexistência de cursos de graduação específica em música na época, as artes plásticas e o desenho prevaleceram e o ensino de música foi, pouco a pouco, deixando de existir nas atividades escolares.

Entretanto, o ensino de música voltou para o currículo escolar no ano de 2008, com a Lei nº 11.769, ao afirmar que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Dessa forma, cerca de quarenta anos depois, o ensino de música deparou-se com uma realidade escolar que, segundo Carícol (2012), “desacostumou-se” a ter aula de música. Reforçando tal ideia, Lemos Júnior (2012, p.79) afirma que as instituições de ensino básico “ainda não estão preparadas integralmente para a aplicação de tal legislação, impedidas pela carência de materiais, espaços adequados para a prática musical e, principalmente, de professores qualificados para atuar com música na educação básica”.

Neste sentido, Viana (2013, p.3501) coloca que a volta do ensino de música na escola regular “traz à tona diversas questões, entre elas a formação do educador

¹ Essa pesquisa é parte de uma Dissertação intitulada “Professores de Música e inclusão de alunos alvo da Educação Especial: analisando uma proposta de formação”, sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, CEP 14800-901, Campus – Araraquara, São Paulo, Brasil, sob orientação da Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua. Email: danielpreviato@yahoo.com.br

musical, que deve ser adaptada às mudanças e realidade deste novo século, e ao papel da educação musical na sociedade atual”.

Dentre as mudanças que podem ser vistas na educação musical deste novo século, uma das mais significativas é a inclusão que, reafirmando o direito de todas as crianças e jovens em idade escolar de frequentarem a escola regular, inseriu um número considerável de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) para salas regulares e que, segundo Mittler (2003, p. 184), “é importante que (...) não seja vista apenas como uma outra inovação”. Dessa forma, o professor de música que passou a atuar em sala de aula regular encontrou um novo desafio, que é a realização de suas aulas de maneira a contemplar todos os seus educandos, inclusive alguns PAEE, de maneira a dar condições para que todos participem e aprendam o conteúdo trabalhado.

Uma vez que a realidade atual em uma sala de aula regular é diferente daquela encontrada antes de 1971, mostra-se evidente que a formação atual do professor de música também precisa ser diferenciada, de modo a capacitá-lo para lidar com os contextos da atualidade, como, por exemplo, a inclusão. Louro, Alonso e Andrade (2006, p. 27) vão ao encontro dessa ideia quando afirmam que “a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social”. Todavia, Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 28), colocam que “os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimento acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos”. Como consequência, Soares (2006) aponta uma falha na estruturação do sistema educacional, em que a inclusão é exigida sem o fornecimento da formação necessária para realizá-la.

Tais dados mostram que a inclusão, a educação especial e o ensino de música são fatores (dentre outros) que devem fundamentar a prática docente do educador musical em salas regulares de ensino e, portanto, também apontam para a necessidade de pesquisa e produção sobre o assunto. Trabalhos como o de Montoan (2003), Soares (2006), Louro (2006), Kebah e Duarte (2008), Souza (2010) e Viana (2013) são evidências de que tais temas estão em uma crescente expansão no interior das pesquisas e produções acadêmicas, contudo, é importante ressaltar a relevância de estarem unidos, de maneira a propiciar pesquisas e produções acadêmicas que tenham a educação especial, o ensino de música e a inclusão escolar de maneira entrelaçada, agindo em conjunto, em um mesmo contexto.

De maneira individual, os três temas já mencionados também são relevantes e pertencentes à realidade do educador musical. No entanto, de maneira isolada, tornam-se incompletos e insuficientes. A Educação Especial versa sobre alunos PAEE, mas não necessariamente no contexto de inclusão escolar ou da educação musical. Ela pode se referir a estudos de caso em que o aluno não está em sala regular ou mesmo a contextos escolares não relacionados ao ensino de música.

Conforme escreve Souza (2010), a inclusão escolar é uma realidade inevitavelmente vivida pelo educador musical que atua em salas regulares de ensino, entretanto, muitas vezes é trabalhada na formação desse educador sem relação com o ensino de música. Se essa relação ocorresse, haveria maior possibilidade de tanto a inclusão quanto o ensino de música acontecerem de maneira mais eficaz.

Dessa forma, mostra-se necessária a realização de um levantamento bibliográfico sobre o que já foi produzido a respeito, com o intuito de formar o educador musical nesse contexto da prática docente em salas regulares onde estão matriculados alunos PAEE.

Descrição do trabalho desenvolvido

Visando contemplar a realidade descrita, o presente trabalho objetivou realizar um levantamento sobre o que foi produzido em periódicos, teses e dissertações a respeito do contexto mencionado, desde 2008 (ano em que a Lei 11.769 foi sancionada) até o momento atual (agosto/2015).

Portanto, o objetivo pautou-se na busca de artigos, teses, dissertações, trabalhos e pôsteres que tivessem como foco Educação Especial, Inclusão Escolar em salas regulares e Educação Musical de maneira conjunta, ou seja, a presença dessas três temáticas em uma mesma publicação. O termo Inclusão Escolar em salas regulares foi assim escrito não por aparente redundância, mas para explicitar que o foco e o referencial teórico desta pesquisa estão pautados na perspectiva da inclusão e da educação inclusiva, calcado em autores que defendem a construção social da deficiência, como Almeida (2000), Aranha (2000 e 2004), Bueno (2008), Dall'Acqua (2002 e 2014), Mendes (1995 e 2001) e Omote (2006), a destacar portanto o interesse pelas salas regulares de escolas de ensino básico, de forma que escolas específicas de música ou cursos técnicos, por exemplo, não se enquadraram no critério de seleção aqui utilizado.

Os termos escolhidos para a realização das pesquisas nesses bancos foram “música”, “inclusão” e “educação especial”, de maneira a serem utilizados de maneira separada e também combinada, podendo estes estarem presentes no título, no resumo, nas palavras-chave ou no texto em si. Cada termo utilizado proporciona a busca pelas derivações nas quais está inserido; dessa forma, “música” está em “**musicalização**”, “**musical**”, “**musicalidade**”, etc. não havendo, portanto, a necessidade da utilização de tais variações.

Os periódicos escolhidos foram para a análise foram a Revista de Educação Especial da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e a Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). As universidades que tiveram seus bancos de teses e dissertações pesquisados foram a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Também foram analisados todos os trabalhos e pôsteres das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que ocorreram desde 2008. Além destas, serviu como fonte de pesquisa o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nessa ideia de frisar a produção a respeito da realidade do educador musical que leciona em salas regulares da educação básica que contêm alunos PAEE, a busca foi realizada com base nos resumos das produções que apresentaram de maneira conjunta as temáticas aqui elencadas, de maneira a fornecerem maiores dados e ferramentas para a análise sobre a quantidade de publicações encontrada e as maneiras como esta relação temática foi trabalhada.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, na medida em que “objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”, visando “levantar um novo problema que será esclarecido através de uma pesquisa mais consistente” (OLIVEIRA, 2012, p.65), ou mesmo “proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo explícito ou de facilitar a formulação de hipóteses” (VILELAS, 2009, p. 119). Embora existam ainda muitas outras fontes a serem pesquisadas, as que aqui foram escolhidas e analisadas já fornecem indicativos a respeito da produção sobre o assunto, devido à diversidade de fontes e de tipos de produções, além da relevância que possuem no cenário nacional e internacional a respeito dos temas trabalhados.

Ao passo que a pesquisa exploratória, muitas vezes, “se constitui em um primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais aprofundada” (OLIVEIRA, 2012, p. 65), o presente trabalho foi realizado como parte do levantamento bibliográfico para uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, na qual a questão motivadora foi definida como sendo a busca por explicitar formas de preparar a escola, por meio do professor, para que alunos PAEE matriculados em salas regulares possam participar de todas as atividades, tendo em foco as aulas de música. Como construir sistemas inclusivos, visando favorecer políticas de inclusão escolar que caracterizam a educação inclusiva?

Resultados

Na Revista da ABEM, que é um dos mais relevantes periódicos sobre Educação Musical, desde 2008, até a publicação mais recente, a nº 34, que corresponde ao primeiro semestre de 2015, foram realizadas 16 edições, que reuniram 178 publicações de artigos, documentos e debates, nas quais em nenhuma delas foi encontrado o foco sobre Educação Especial, Inclusão Escolar em salas regulares e Educação Musical de maneira simultânea.

A Revista de Educação Especial, editada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), teve 22 edições publicadas desde o início de 2008 até agosto de 2015, totalizando 270 artigos e resenhas, onde também em nenhum deles esteve presente a correlação temática que aqui se busca.

No banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde existe o curso de Licenciatura em Música e as linhas de pesquisa em Educação e Educação Especial, foram encontrados 68 registros referentes à busca pela palavra música e seus derivados, dos quais somente um corresponde ao contexto que aqui se busca. Contudo, seu ano de publicação é 2006, anterior ao ano estabelecido como critério (2008). Mais termos de busca foram utilizados, entretanto não houve algum resultado que já não aparecera anteriormente.

No banco de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 19 registros apareceram em resposta aos termos “Música e Inclusão” e “Música e Educação Especial” (soma dos resultados de maneira a não considerar duas vezes os resultados repetidos). Todavia, nenhum deles se encaixou nos critérios estabelecidos. Outros termos foram empregados sem relevantes diferenças nos resultados.

A mesma pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foram encontrados 69 registros referentes à palavra música, dentre os quais dois se enquadraram nos critérios estabelecidos.

O primeiro, escrito por Souza (2010), é uma dissertação que objetivou analisar a situação da educação musical em face à legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, de maneira a situar o educador musical no contexto mencionado, averiguando suas dificuldades e o modo com qual ele se encontra em sua prática docente, tanto em escolas regulares quanto especializadas. Por fim, a autora realiza um relato de sua experiência no ensino de música para alunos cegos em uma instituição especializada, visando fornecer ao leitor as estratégias de ensino e a maneira com a qual concebeu sua prática docente.

O segundo trabalho é uma tese escrita por Melo (2014), em que a meta foi analisar o processo de ensino da música para alunos com deficiência visual, no intuito de entender como a educação musical está sendo ensinada às pessoas com deficiência visual e identificar procedimentos de acessibilidade que poderão contribuir para a prática da educação musical para esse alunado. As conclusões apresentadas são de que a

educação inclusiva não tem encontrado um espaço amplo nas práticas escolares e o número de escolas regulares preparadas para a realização de uma inclusão verdadeira dos educandos deficientes visuais na aula de música é muito restrito.

As publicações das reuniões da ANPED são divididas em 23 grupos de trabalhos com temáticas diferentes, dentre as quais estão “Educação Especial” e “Educação e Arte”. Desde 2008 até a presente data houve seis reuniões (2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013), que reuniram um total de 2565 publicações, sendo elas 2116 trabalhos e 449 pôsteres. No intuito de averiguar a presença da contextualização temática dessa pesquisa em todos os grupos de trabalhos, todas as publicações foram analisadas e nenhuma se enquadrou nos critérios estabelecidos.

Por fim, foi também analisado o banco de teses da CAPES. Houve 60 registros em referência ao termo “música”, dos quais somente 1 teve alguma relação com Educação Especial, mas não houve a correlação do ensino de música com a inclusão em salas regulares.

Conclusões

A presente pesquisa analisou as publicações em dois periódicos, três universidades, seis reuniões da ANPED e também no banco de tese da CAPES, no período de 2008 até agosto de 2015. Somente duas reuniram em um mesmo contexto a Educação Musical, a Educação Especial e a Inclusão em salas regulares, ambas da Universidade Federal da Bahia e com enfoque no deficiente visual.

Pesquisas como a de Kebah e Duarte (2008) e Lemos Júnior (2012) colocam em pauta a dificuldade que os professores de música que lecionam em salas regulares onde estão matriculados PAEE possuem na busca pela efetiva inclusão escolar. A dissertação de Soares (2006, p. 106) afirma que a escassa formação que os professores de música têm sobre inclusão não permite sequer que consigam entender o seu verdadeiro significado. Dentre outros fatores, agrava-se a situação em decorrência do pequeno número de trabalhos de pesquisa e as decorrentes publicações que contemplem essa realidade, na qual a Educação Especial, Educação Musical e Inclusão Escolar em salas regulares coexistam e, portanto, precisam ser analisadas de maneira conjunta.

Dessa forma, o trabalho aqui realizado proporcionou evidências que vão ao encontro desse ideário ao passo que encontrou, perante variados bancos de dados, pouquíssimas publicações que trouxessem como temática principal a coexistência da Educação Musical, da Inclusão Escolar e da Educação Especial, temas estes que são fundamentais na formação do educador musical ao passo que são encontrados de maneira conjunta em sua prática como professor de música em salas regulares onde alunos PAEE são matriculados.

Dessa forma, os resultados acabam por revelar a carência na produção e, portanto, na formação dos profissionais que lidam com esta realidade.

Referências

ALMEIDA, M. C. de; TISSI, M. C.; OLIVER, F. C. Deficiências e atenção primária em saúde: do conhecimento à invenção. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v.11, n.1, p.33-42, 2000.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. (org). Educação Especial: temas atuais. Marília: UNESP, 2000, p.1-11.

_____. Educação Inclusiva: Transformação ou Retórica? In: Inclusão: Intenção e Realidade. Organização de Sadao Omote. Marília: Fundepe, 2004.

BRASIL. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Diário oficial da União, Palácio do Governo Provisório, 8 nov. 1890. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 15 jul. 2015.

_____. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40440&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 15 jul. 2015.

_____. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: _____. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: Capes, 2008. p.43-63.

CÁRICOL, K. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, Gisele; ALUCCI, Renata et.al. *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 19-39. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

DALL'ACQUA, M. J. C. *Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

_____. (Org.). *Tópicos em educação especial e inclusiva: formação, pesquisa, escolarização e famílias*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

KEBAH, P.; DUARTE, R. Educação Musical e Educação Especial: Processo de inclusão no sistema regular de ensino. *Revista Textos & Debates*, n 15, p. 98-111. Boa Vista, Roraima, 2008.

LEMOS JÚNIOR, W. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 27, p. 67-80. jan./abr. 2012.

LOURO, V. dos S., ALONSO, L. G., ANDRADE, A. F. de. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, M. W. S. *Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula*. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MENDES, E. G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387 p. Tese de doutorado em psicologia, 1995. Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. *Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Ed. da UEL, p.53-64, 2001.

- MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Tradução de W. B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, P. M. G. de; FARIA, L. C. F de; GOMES, E. A. A música no ensino básico: uma perspectiva histórica da presença da música nas escolas brasileiras. In: Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 738-746
- OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. Editora Perspectiva, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, 48p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf> Acesso em: 08 mar. 2014.
- SOARES, L. Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- SOUZA, C. S. L. de. Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.
- VIANA, A. C. de L. A formação do educador musical e sua atuação junto a alunos público alvo da educação especial. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013.
- VILELAS, J. Investigação, o processo de construção do conhecimento. Lisboa, Editora Sílabo, 2009.

Escolarização inclusiva e segregada: envolvimento entre família-escola de crianças com deficiência na educação infantil

Danielli Silva **gualda**¹
Viviane **rodrigues**²

Entende-se que a colaboração entre família-escola varia conforme os níveis de ensino, pois as expectativas e objetivos dos pais e professores modificam-se nas diferentes fases e idade das crianças. No entanto, o constante contato entre pais e professores é fundamental nos primeiros anos de vida, para que as crianças sintam-se protegidas por seus adultos de referência e comprovem sua relação de afetividade, além da necessidade dos professores obterem informações para compreender a conduta infantil (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Considerando assim a relação família-escola no desenvolvimento infantil, a ação destes contextos não possui um efeito neutro, podendo ser favorável ou desfavorável aos processos evolutivos da criança (POLONIA; DESSEN, 2005). Na maior parte das relações família-escola de crianças com deficiência, além dos sentimentos de colaboração e confiança, existem também conflitos muito frequentes nesta etapa de ensino. As dificuldades e os desencontros dessa relação estão presentes, por exemplo, devido à separação dolorosa dos pais quando os filhos vão frequentar a escola, mesmo sabendo que é uma estimulação necessária e valiosa; construção de certa rivalidade com o profissional, na maior parte dos casos despertada nas mães, diante do fato de se sentirem substituídas em suas funções maternas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Em um estudo de revisão de literatura, Fan e Chen (2001) evidenciaram que o envolvimento parental compreende uma ampla variedade de padrões comportamentais e de práticas parentais, demonstrando uma inconsistência na definição social deste constructo. Os autores destacaram alguns exemplos que abrangem tal relação, como: (a) a aspiração dos pais em relação ao desempenho acadêmico dos alunos e transmissão de suas aspirações às crianças; (b) as comunicações entre pais e filhos sobre a escola; (c) a participação dos pais em atividades escolares; (d) a comunicação entre pais e professores sobre o aluno e (f) os sistemas de regras impostas em casa que estão relacionadas à educação escolar.

Deste modo, para Bouchard (1997), as nossas representações sociais, quer enquanto profissionais de uma escola, ou enquanto elementos de uma família irão condicionar nosso papel em qualquer que seja a relação que estabelecamos. Muitas vezes, os conhecimentos que a família detém não possui ligação imediata com a ação da escola, ou então, os pais não conseguem prestar um acompanhamento aos seus filhos em virtude da cultura previamente estabelecida. As representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento tendem a influenciar nos relacionamentos com os alunos e familiares.

¹ Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – CEP: 13570-000 São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: dany_gualda@yahoo.com.br. Apoio financeiro: CAPES.

² Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – CEP: 13570-000 São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: viviane_reb@hotmail.com. Apoio financeiro: CAPES.

Com isso, sabe-se que a relação estabelecida entre a família e a escola vem sendo constantemente alterada e, apesar de toda disparidade entres essas duas instituições, ambas necessitam estar em consonância na missão de educar, com princípios e valores que favoreçam de forma ativa o processo de aprendizagem da criança, seja ela com desenvolvimento típico ou atípico. Diante dessas questões, o objetivo do presente estudo foi descrever e comparar o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores e pais-alunos, segundo familiares de pré-escolares com deficiências matriculados no ensino comum, matriculados em instituição de ensino especializado e daqueles cujos filhos frequentam ambas às instituições de ensino.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 55 pais ou responsáveis de crianças com deficiência³. Os participantes foram divididos em três grupos: GEC composto por 20 pais ou responsáveis que tinham seus filhos matriculados em pré-escolas de ensino comum; GIÉ composto por 15 pais ou responsáveis que tinham seus filhos matriculados em uma instituição de ensino especializado e GA composto por 20 pais ou responsáveis que tinham seus filhos matriculados em ambas as instituições de ensino (comum e especializado).

Local de coleta dos dados

A coleta de dados junto aos participantes ocorreu em 34 pré-escolas municipais e duas instituições especializadas, localizadas em diferentes regiões de dois municípios do interior do estado de São Paulo.

ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 16042113.0.0000.5504).

Instrumento

Foi utilizado como instrumento de pesquisa o Checklist de rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola versão para pai, mãe ou responsável (DESSEN; POLÔNIA, 2009), que visou coletar informações considerando as dimensões acadêmicas, caracterizadas pelas atividades diretamente relacionadas ao desempenho e aprendizagem formal da criança nas relações diádicas entre pais-professores e pais-filhos.

Procedimento de coleta dos dados

A coleta de dados nas pré-escolas municipais foi autorizada pela secretária de educação dos municípios alvo. Após, a identificação das crianças foi realizado um contato inicial com suas famílias via telefone e para as que não o possuíam, foram enviados bilhetes por meio da professora do ensino comum, que solicitava o comparecimento da mãe ou responsável na pré-escola. Para aqueles que aceitaram

³ Vale ressaltar que foram encontrados diversos tipos de diagnósticos nos três grupos de participantes.

participar foram agendados, individualmente, os dias, os horários e os locais de preferência pessoal para que fosse respondido o instrumento sob a forma de entrevista. Os participantes do GA, que tinham seus filhos matriculados na escola comum e na instituição especializada, responderam o referido instrumento por duas vezes, relacionando as respostas aos diferentes tipos de escolarização que a criança recebia.

Nas duas instituições de ensino especializado, a autorização foi fornecida pelo diretor e coordenador pedagógico respectivamente, que encaminharam a pesquisadora para a equipe de assistência social. Por meio destes profissionais foi possível entrar em contato com as famílias das crianças com deficiência, assim o procedimento de contato inicial e agendamento das entrevistas ocorreram da mesma forma que das escolas de ensino comum.

Procedimento de análise dos dados

Por meio do Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola foram obtidos dados quantitativos. Para comparar esses dados entre os três grupo de participantes foi utilizado o teste ANOVA⁴.

Resultados e discussões

A Tabela 1 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professor, em relação à área acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 1. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores (área acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão	GEC	GIE	GA	
	(%)	(%)	(%)	
Pais-professores (área acadêmica)	Ensino comum	Inst. especializada	Comum/especializada	
	N=20	N=15	N=20	
Procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do filho	95,0	73,3	100	65,0
Os pais e o professor conversam sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola	90,0	86,6	70,0	40,0
Procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana, na escola	60,0	40,0	40,0	30,0
Recebe orientações do professor para acompanhar o processo de avaliação escolar	50,0	46,6	50,0	35,0
Recebe orientações do professor para desenvolver hábitos de estudo com o filho	45,0	66,6	50,0	40,0

⁴ Para fins desta análise de dados, considerando o número reduzido de participantes por grupo, foi considerado o $p < 0,1$ como tendência a diferença estatisticamente significativa.

Recebe orientações do professor para realizar o acompanhamento dos conteúdos escolares	40,0	35,0	35,0	25,0
Escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para o professor, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares	40,0	60,0	45,0	15,0
Pais e professores discutem questões relacionadas à formação acadêmica em geral	40,0	46,6	30,0	15,0
Os pais e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula	20,0	46,6	30,0	15,0
Os pais e o professor conversam sobre as dificuldades da família que afetam o aluno	20,0	33,3	40,0	20,0
Participa do conselho de classe e da entrega de boletins	15,0	06,6	15,0	20,0
Os pais e o professor trocam ideias sobre os problemas de aprendizagem da turma do filho	10,0	20,0	20,0	15,0
Oferece ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula	05,0	13,3	10,0	05,0
Participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto	00,0	06,6	15,0	20,0

De acordo com os dados da Tabela 1, na área acadêmica, em relação ao GIE, os participantes do GA (ensino comum) apresentaram uma relação com a escola estatisticamente maior na dimensão pais-professores, no seguinte item: você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho ($\chi(1) = 6,02, p < 0,05$). Ainda assim, quando comparados com o GIE, os pais ou responsáveis do GEC apresentaram uma maior relação com a escola na dimensão pais-professores, no seguinte item: procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do filho ($\chi(1) = 3,27, p < 0,1$).

Estes dados podem estar relacionados a duas hipóteses: se a escola comum era mais exigente com os pais ou se os pais exigentes buscavam mais a escola comum. Vários documentos (BRASIL, 1988; 1996; 2008) apontam para importância da participação familiar no processo de inclusão escolar, mas não há orientações claras e específicas sobre as atuações que interligam as famílias, o Estado e os professores. De tal modo, existe a necessidade de mudanças ao nível macrossistêmico para auxiliar os níveis mais internos aos quais as crianças encontram-se inseridas (NARVAZ; KOLLEER, 2004).

As famílias do GEC apontaram relações com a escola na área acadêmica, estatisticamente maiores, quando comparados com as famílias do GA (instituição especializada), na dimensão pais-professores dos seguintes itens: você e o professor do

seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral ($\chi(1) = 3,14$, $p < 0,1$), você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho ($\chi(1) = 5,63$, $p < 0,05$), você procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana na escola ($\chi(1) = 3,17$, $p < 0,1$), conversa com o professor sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola ($\chi(1) = 10,98$, $p < 0,01$), você escreve no caderno do seu filho ou envia bilhetes para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares ($\chi(1) = 3,14$, $p < 0,05$).

Estas relações significativamente maiores das famílias do GEC, quando comparadas com as do GA (instituição especializa), somadas às variáveis do tipo, sobrecarga de atendimentos (PANIAGUA, 2004; FIAMENGHI; MESSI; 2007; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007), postura assistencialista da escola e postura passiva da família (BHERING; DE NEZ, 2002), podem ter influenciado neste resultado.

Ao contrário ocorreu com as famílias do GA (instituição especializada), que apresentaram relações estatisticamente maiores, quando comparadas com o GEC no item: você participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto ($\chi(1) = 4,44$, $p < 0,1$). Possivelmente, tal dado pode ocorrer pela instituição especializada dar maior oportunidade dos pais de partilharem experiências com os demais pais, quando compradas as escolas comuns.

As dimensões pais-professores do GIE apontaram uma relação com a escola na área acadêmica, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), nos seguintes itens: você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral ($\chi(1) = 4,21$, $p < 0,1$), você e o professor conversam sobre as dificuldades que seu filho apresenta na escola ($\chi(1) = 7,79$, $p < 0,01$), escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares ($\chi(1) = 7,71$, $p < 0,01$), você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula ($\chi(1) = 4,21$, $p < 0,05$).

Os participantes do GA (ensino comum) na dimensão pais-professores apontaram uma relação com a escola, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), na área acadêmica dos itens: você oferece ajuda ao professor no desenvolvimento de atividades em sala de aula ($\chi(1) = 8,49$, $p < 0,01$), você e o professor conversam sobre as dificuldades que seu filho apresenta na escola ($\chi(1) = 3,64$, $p < 0,1$), você escreve no caderno do seu filho ou envia bilhetes ao professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares ($\chi(1) = 4,29$, $p < 0,05$).

Ao comparar o relacionamento dos pais, cujos filhos frequentavam instituições especializadas notou-se que, o fato destas famílias matricularem os filhos nestas duas modalidades de ensino (comum e especializada), simultaneamente, não significou enriquecimento na parte de envolvimento parental. O que se observou foi a instituição especializada (GA) funcionando como um apêndice para as famílias, no qual talvez acreditassem que a presença dos filhos nestes dois tipos de atendimento seria o suficiente para seu desenvolvimento.

A Tabela 2 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-aluno, em relação à área acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 2. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-alunos (área acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão	GEC	GIE	GA	
	(%)	(%)	(%)	
Pais-alunos (área acadêmica)	Ensino comum	Inst. especializada	Comum/especializada	
	N=20	N=15	N=20	
Orienta o filho quando tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar	90,0	73,3	80,0	45,0
Estimula seu filho a copiar, ler escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares	85,0	73,3	95,0	55,0
Solicita ao filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula	80,0	66,6	60,0	40,0
Você lê livros, revistas e jornais para seu filho	75,0	86,6	90,0	50,0
Você acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho	65,0	53,3	45,0	20,0
Seu filho o procura para falar do desempenho dele na escola	55,5	46,6	90,0	50,0
Você e seu filho conversam sobre os conteúdos estudados em sala de aula	55,0	60,0	55,0	50,0
Você e seu filho trocam ideias sobre o professor e a dinâmica de sala de aula	35,0	13,3	45,0	40,0
Você e seu filho identificam as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares	30,0	40,0	40,0	35,0
Você e seu filho planejam a agenda (dia e horário) de estudos	05,0	20,0	25,0	15,0

A Tabela 2 compara os três grupos em relação à dimensão pais-alunos na área acadêmica. Nesse sentido, quando comparados com os pais ou responsáveis do GEC, os participantes do GA (ensino comum) apresentaram uma relação estatisticamente maior com a escola na área acadêmica, no item: você e seu filho planejam a agenda (dias e horários) de estudo ($\chi(1) = 3,14, p < 0,1$). Provavelmente, o fato das crianças do GA frequentarem duas escolas fez com que os pais deste grupo, quando comparados com os do GEC, se organizassem melhor em relação à agenda de estudos do filho. Por serem crianças da educação infantil, consideraram-se nesta amostra que esta categoria estaria relacionada aos atendimentos recebidos, as tarefas disponibilizadas pelas escolas de

ensino comum e as atividades consideradas não escolares que algumas crianças usufruíam, segundo a opinião dos próprios participantes. Torna-se fundamental que as famílias saibam coordenar os diversos atendimentos que a criança venha a receber, para não chegar a ser um motivo de sobrecarga entre os membros envolvidos (PANIAGUA, 2004).

Em relação ao GIE, os familiares do GA (ensino comum), também apresentaram uma relação com a escola estatisticamente maior na área acadêmica, nos itens: você estimula o seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares ($\chi(1) = 3,29, p < 0,1$), você e seu filho trocam ideias sobre o professor e a dinâmica da sala de aula ($\chi(1) = 3,98, p < 0,05$).

Deste modo, observa-se que tanto na díade pais-professores (dados da Tabela 1), quanto na díade pais-alunos, os participantes que possuíam os filhos matriculados no ensino comum, demonstravam-se mais exigentes em relação ao contexto escolar e familiar do que o GIE, mesmo considerando o bom envolvimento deste último grupo. Além disso, outra hipótese levantada sugere também que a escola comum poderia exigir mais destas famílias.

Quando os membros familiares são responsivos e transmitem sentimentos aos seus filhos, as relações de apego e vínculo tornam-se mais recíprocas e carregadas de contextos estimuladores (BRONFENBRENNER, 1996; GURALNICK, 1998; BEE, 2008). O diálogo estabelecido desde cedo entre pai-filho, estimula a comunicação e favorece o desenvolvimento linguístico das crianças (CIA; WILLIAMS; AIELLO, 2005).

Os participantes do GEC apontaram uma relação com a escola estatisticamente maior, quando comparados com os participantes do GA (instituição especializada), nos seguintes itens da área acadêmica: você acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho ($\chi(1) = 8,27, p < 0,01$), você estimula o seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares ($\chi(1) = 4,29, p < 0,05$), você orienta o filho quando tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar ($\chi(1) = 9,23, p < 0,01$), você solicita que o filho mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula ($\chi(1) = 6,67, p < 0,05$).

Nas atividades da área acadêmica, os familiares do GIE assinalaram uma relação com a escola, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), nos itens: você acompanha semanalmente as tarefas escolares do seu filho ($\chi(1) = 4,23, p < 0,05$), você orienta o seu filho quando este tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar ($\chi(1) = 2,81, p < 0,1$), você e seu filho trocam ideia sobre o professor e a dinâmica da sala de aula ($\chi(1) = 2,98, p < 0,1$).

Por meio destes dados é possível afirmar que, tanto as famílias do GEC quanto do GIE estabeleciam melhores relações na díade pais-alunos, do que as famílias do GA (instituição especializada). Notou-se que o descomprometimento destes participantes estendia, também, para as dimensões acadêmicas dos filhos, por exemplo, trocar ideia sobre os fatos ocorridos na instituição, é um aspecto considerado importante para os pais saberem o que ocorreu no outro ambiente em que a criança encontra-se inserida (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ao mesmo tempo, alguns fatores podem ter influenciado nestes resultados, pois os próprios participantes informaram que a instituição especializada não fornecia tarefas escolares e não disponibilizava as atividades produzidas (apenas no final do ano). Além disso, constatou-se que os professores do GA (instituição especializada) transmitiam aos pais poucas informações sobre a criança e, também, há hipótese da sobrecarga destas famílias pelo motivo de frequentarem dois tipos de ensino ao mesmo tempo, o que poderia ter acentuado as diferenças nestas díades.

A literatura tem apontado a importância na qualidade das interações estabelecidas entre pais e filhos para seu desenvolvimento (CIA et al. 2004; CIA et al. 2006). Contudo, o desafio estaria na maneira de como orientá-los, pois cada família possui peculiaridades específicas, com necessidades baseadas nas vivências dos diferentes contextos que frequentam e recebem influências, mesmo que seja indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996). Por este motivo, os pais carecem de auxílio de profissionais com competências adequadas para ampará-los em algumas situações ou, até mesmo, para orientá-los sobre o processo de desenvolvimento dos filhos, bem como os serviços e apoios mais indicados para educabilidade dos mesmos (AZEVEDO, 2014; GUALDA, et. al., 2014).

Considerações finais

Os dados sugerem que as famílias menos sobrecarregadas conseguem cuidar melhor do seu filho, já que disponibilizam de mais tempo livre para estabelecer relações de qualidade, o que conseqüentemente, permite a formação dos processos proximais.

Além disso, a educação infantil é uma importante etapa de aproximação das famílias. A presença dos pais em situações formais e informais, de maneira organizada, é uma manifestação de abertura e transparência por parte da escola, pois estes envolvimento possibilitam espaços de formação prática que facilitam a continuidade de atividades em casa. Deste modo, tais momentos devem ser muito bem planejados para não gerarem nos pais, a sensação de incompetência perante o filho.

Referências

- AZEVEDO, T.L. *Programa de intervenção precoce com pais: impactos no bem-estar familiar e na estimulação infantil*. Relatório disponibilizado pelo autor, 2014.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOUCHARD, J. M. *Problemática da família – Contributo para uma reflexão da família na sociedade atual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, 1997.
- BHERING, E.; DE NEZ, B. T. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n.1, p. 63-73, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996. p. 267.
- CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, v.14, n. 29, p. 277-286, 2004.
- CIA, F., WILLIAMS; L.C.A.; AIELLO, A.L.R. Influências paternas no envolvimento infantil: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 225-233, 2005.
- CIA, F.; PEREIRA, C.S.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais (mãe, pai ou responsável). In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá Editora – 1ª reimpressão, p. 199-2002, 2009.

FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

FIAMENGHI, G.A.J.; MESSI, A.A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-329, 2014.

GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, v. 102, n. 4, p. 319-345, 1998.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. KOLLER (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-78.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

A prática de atividades físicas para as pessoas com deficiência física adquirida: busca pelo corpo belo?¹

Eliane MAHL²
Gabriela dos Santos GOES³
Drielly Cristina MOREIRA

A partir das experiências e dos contatos que cada ser humano estabelece, nos diferentes contextos sociais, criam-se quadros de referências, os quais vão permitir simplificar a realidade em que se vive e, incluir ou excluir cada pessoa numa determinada categoria, de acordo com as suas características, com as suas diferenças e/ou semelhanças.

Atualmente, observa-se que a sociedade impõe estereotipificações⁴ sobre os modelos de vida que cada ser humano deve seguir, ou seja, as pessoas padronizam um modelo de “normalidade” e quem não se enquadra nesse modelo não está apto a pertencer à sociedade ou a determinados grupos sociais, e são, na maioria das vezes, excluídos ou ridicularizados.

Todavia, acredita-se que nossa sociedade é uma massa orgânica e heterogênea e, deste modo, não se deveriam estipular modelos de vida social, de forma que cada pessoa no mundo se encaixe em uma categorização baseada em suas características, diferenças e/ou semelhanças, sejam estas de comportamentos, hábitos, *status*, valores, atividades, gênero, orientação sexual, etnia, atributos físicos ou intelectuais, dentre outros.

Omote (2008) relata que a história da humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de lidar com determinadas diferenças e/ou semelhanças e, estas poderiam estar atreladas tanto ao temor ou medo quanto a admiração e veneração.

As mais variadas diferenças receberam os mais variados e diversos tratamentos, no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes (OMOTE, 2008, p. 17).

¹Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida na disciplina de Processos Investigativos em Educação Especial do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

²Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar e orientadora da pesquisa. E-mail: do_mahl@hotmail.com.

³Alunas do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mails: santos.gabrielagoes@gmail.com e drielly_cmoreira@hotmail.com.

⁴ Atribuição de defeitos, qualidades e outras características com base em conceitos preconcebidos. Aplicação de ideias depreciativas a um grupo de modo genérico. Transformação em estereótipo. Impressão pelo processo de estereotipia. Transformação em algo fixo ou inalterável. Ação ou resultado de estereotipar (FERREIRA, 2010).

Deste modo, observa-se que os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante diferentes dependendo do momento histórico e dependendo dos interesses e circunstâncias envolvidas. Entretanto, de uma maneira geral, a globalização ou evolução histórica não estipulou modelos de vida social embasado na heterogeneidade ou diversidade, pelo contrário, estipulou a um pequeno grupo de pessoas brancas, socioeconomicamente mais favorecidas, pertencentes ao gênero masculino, heterossexuais, que apresentam um corpo belo e funcional, maiores privilégios de aceitação, afeição, veneração, simpatia e inclusão.

As pessoas que não se enquadravam nestes atributos eram, e ainda são obrigadas a se enquadrar neste modelo pré-estabelecidos que a sociedade estipula como padrão, caso não busquem seguir tais padrões são perseguidas, excluídas socialmente ou estereotipificadas.

Dentre as várias estereotipificações mencionadas, atualmente, nota-se que as questões relacionadas aos atributos físicos (corpo belo e funcional) estão em evidência. Convém ressaltar que, o conceito de belo é entendido como a perfeição de formas, harmonia das proporções, algo bom, agradável, sublime, elevado (FERREIRA, 2010), porém o conceito de belo é mutável e subjetivo, dependendo do contexto histórico e cultural que está inserido, obedecendo, muitas vezes, ao que os filósofos chamam de juízo estético, que seria a nossa capacidade de julgar a beleza de um objeto ou pessoa.

De forma geral, o belo é entendido contemporaneamente como algo que agrada, satisfaz os sentidos e gera diferentes percepções de prazer. Freitas *et al* (2010) corrobora com este pensar enfatizando que o corpo belo é aquele considerado como exemplo de “perfeição”, um modelo a ser seguido, avaliando esse modelo em relação as medidas, o peso e outras variáveis estéticas, ou seja, o belo é considerado tudo aquilo que agrada aos observadores em um ou mais aspectos.

E um dos recursos utilizados para alcançar este corpo belo, vislumbrado atualmente, é por meio da prática de atividades físicas regulares, as quais promovem uma série de benefícios, tais como: a colaboração no bem estar físico, mental, social, espiritual, ajuda na prevenção e/ou na recuperação da saúde, combate a obesidade, melhora a circulação sanguínea, diminuiu os riscos de doenças cardíacas, aumenta a resistência dos ossos, previne a osteoporose, melhora a coordenação dos movimentos e do equilíbrio; aumenta a boa disposição e humor; diminuiu o estresse, o risco de ansiedade e depressão, promove uma maior interação social, melhora a imagem corporal e a autoestima, melhorar a capacidade de aprendizagem, dentre outros benefícios (NAHAS, 2006).

Já o entendimento de corpo funcional, de acordo com Pereira (2009), é uma padronização humana, ou seja, as pessoas colocam como “certo” aquele que possui um corpo “normal”, sem nenhuma diferença física, intelectual, sensorial ou mental, e que seja apta a corresponder critérios de independência/autonomia e cooperação em relação ao meio em que vive. Considerando os entendimentos a respeito de corpo belo e funcional, surgem as questões norteadoras deste estudo: As pessoas com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais também buscam a prática de atividades físicas com os mesmos objetivos supramencionados?? Quais são os benefícios e/ou contribuições da prática de atividades físicas para as pessoas com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais? Quais os entendimentos das pessoas com deficiência física em relação ao corpo belo e funcional?

Buscando responder a alguns destes questionamentos, Diehl (2006) argumenta que no tocante às pessoas com deficiência o acesso às atividades físicas para esta população é restrito em função de muitas pessoas pensarem na deficiência como doença. Além disso, a prática de atividades físicas para as pessoas como deficiência

exige alguns cuidados, desde a adaptação de atividades e materiais até a utilização de recursos para locomoção (DIEHL, 2006).

Mauerberg-de Castro (2005) contribuiu, ainda, afirmando que as pessoas com deficiência podem e devem participar de atividades físicas desde que se atendam aspectos de melhorias na autoestima, na autoimagem, que com essas práticas as pessoas com deficiência consigam buscar sua independência, e a interação social, além de se beneficiarem a melhoria da condição física, com aprimoramento das capacidades, e prevenção de outras deficiências.

Ressalta que, as atividades físicas destinadas às pessoas com deficiência ficaram conhecidas como Atividade Física Adaptada (AFA), a qual é entendida como um corpo de conhecimentos *cross*-disciplinar dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo da vida das pessoas com deficiência. A AFA contribuiu para a melhoria da saúde e qualidade de vida, contribui para um estilo de vida ativo, na reabilitação de funções, como exemplo, a maximização da independência, melhoria no bem estar físico e social, facilitando a inclusão das pessoas com deficiência (MAUERBERG-DE CASTRO, 2005).

Buscando refutar, respaldar ou encontrar outros benefícios e contribuições da prática de atividades físicas para as pessoas com deficiências, tem-se por objetivo geral desta pesquisa investigar se as pessoas que adquiriram deficiência física praticam atividades físicas buscando um corpo respaldado nos padrões atuais de beleza.

Ressalta-se que se optou, especificamente, por investigar quais as contribuições da prática de atividades físicas para as pessoas que adquiriram deficiência física no decorrer de sua vida, por, primeiramente, observar que as pessoas com deficiências físicas têm suas deficiências evidenciadas/confirmadas/cunhadas em seu corpo, ou seja, as deficiências físicas são visíveis ou visualizadas pelas demais pessoas logo no primeiro contato, causando, muitas vezes, certo desconforto ou sentimentos de piedade pelas demais pessoas.

Já a escolha por deficiência adquirida e não congênita deu-se em função de o acometimento da aquisição de uma deficiência acarretar não somente uma mudança abrupta no corpo da pessoa, mas também uma série de alterações físicas, psicológicas, sociais e comportamentais em seu cotidiano.

Método

A fim de responder aos objetivos supramencionados esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, contando com a participação de seis pessoas com deficiência física adquirida, de ambos os sexos, que participam de projetos voltados à prática de atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual em um município paulista de pequeno porte.

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado pelos pesquisadores e a análise dos dados se processou pelo modelo descritivo em categorias. Convém destacar que esta pesquisa foi submetida, apreciada e aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, intencionando sua validação ético-acadêmica, além de preservar os participantes da pesquisa quanto a sua identidade e integridade.

Apresentação, discussão e análise de dados

Os dados oriundos das entrevistas foram divididos em categorias, a saber: perfil dos participantes, experiência com atividades físicas antes e depois da deficiência, entendimentos de corpo belo e funcional. Ressalta-se que os seis participantes da pesquisa, foram nomeados com designações fictícias respeitando assim sua identidade e integridade.

Perfil dos participantes e informações da deficiência

As informações pertinentes ao perfil e informações da deficiência dos participantes da pesquisa são apresentados, posteriormente, no quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Nome	Silva	André	Júnior	Saulo	Paulo	Rosa
Idade	21	33	38	26	51	58
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Tipo de deficiência física	Amputação perna direita	Espondilite anquilosante	Não soube responder	Amputação perna esquerda	Traumatismo e infecção no cerebelo	Escoliose
Como adquiriu a deficiência	Câncer	Não tem diagnóstico da origem	Acidente de cavalo	Acidente de moto	Acidente de trabalho	Não tem diagnóstico da origem

Analisando os dados apresentados no quadro 1 observa-se que todos os participantes são maiores de idade, pois este foi um dos critérios de inclusão utilizados na pesquisa e a média de idade foi de 37,8 anos, sendo que o participante de menor idade possuiu 21 anos (Silva) e a de maior idade 58 anos (Rosa). Percebe-se, também, que a maioria dos participantes é do sexo masculino e apenas um entrevistado é do sexo feminino. De acordo com Goellner (2006) isso se deve ao idealismo cultural de que a mulher é destinada a cumprir deveres como ser mãe, ser esposa e cuidar do lar.

Ao analisar os diferentes contextos sociais, principalmente o brasileiro, nota-se que existe a predominância do sexo masculino praticando atividades físicas e esportivas em comparação com o sexo feminino. Talvez, isso aconteça em função do maior incentivo familiar aos pertencentes do sexo masculino para a prática de atividades físicas quando a família presenteia seus filhos em alguma data comemorativa, destinando aos meninos presentes como carros, bicicletas, skates e patins e às meninas quites de cozinha, bonecas e outros brinquedos que orientam comportamentos de atividades domésticas e não atividades físicas ou esportivas.

Sobre o tipo de deficiência física que cada participante apresenta, destaca-se que 50% dos participantes (Júnior, Saulo e Paulo) sofreram acidentes. Júnior foi acometido quando voltava do trabalho e foi atingido por um cavalo carregando uma carroça. Este participante não soube nomear o termo médico de sua deficiência, apenas descreveu o que lhe ocorreu após sair do coma. Pesquisando sobre os diversos tipos de deficiência física, encontrou-se em Diehl (2006) que o caso de Júnior pode ser nomeado como uma paralisia parcial dos membros superiores e inferiores do lado direito.

Saulo se acidentou de moto, não mencionando detalhes de seu acidente, mas que resultou na amputação de sua perna esquerda. Já Paulo acidentou-se enquanto trabalhava, estava em uma caminhonete descarregando equipamentos, desequilibrou e caiu, batendo a cabeça, ocasionando traumatismo craniano e infecção do cerebelo. Os

participantes Rosa e André têm deficiências que se manifestaram no início da adolescência, não apresentando um relatório ou diagnóstico de origem da manifestação. O participante Silva foi o único que desenvolveu câncer ao longo da vida, sendo que foi necessária a realização de amputação da sua perna direita.

Experiências com atividade física e seus interesses na prática

Dos seis participantes cinco realizavam alguma atividade física antes da aquisição da deficiência, apenas Silva não praticava. Somente um deles, no caso o Saulo, buscou a prática da atividade com o intuito de exercê-lo como prática esportiva e de treinamento, os demais participantes praticavam esporadicamente atividades físicas aos fins de semana, em especial o futebol com os amigos.

Quanto às práticas atuais de atividade física todos praticam. Silva tem como atividades físicas a prática do handebol, atletismo e natação. Já Saulo joga handebol. André, Junior, Paulo e Rosa praticam natação. Destaca-se que que Silva, André, Júnior, Saulo e Paulo a praticam visando exercitar o corpo para torná-lo saudável, porém suas visões de “corpo saudável” variam conforme suas especificidades. Por exemplo, André e Silva relatam que praticam atividades físicas visando à saúde, como pode ser observado em seus relatos.

Eu procurei por saúde mesmo e pra doença não avançar, porque o médico me disse que tomar medicamento sem fazer exercício é pior, até em gente normal, se você parar de fazer exercício, por exemplo, um mês, quando você volta você se sente mais cansado. Agora imaginem eu, que tenho essa doença que vai limitando as articulações, nossa, é horrível, eu não posso ficar sem fazer (André).

Eu comecei a praticar atividade física para que não acontecesse mais a minha doença, pra que ela não avançasse. O médico me disse que minha saúde melhoraria se eu fizesse alguma atividade então foi o que eu fiz (Silva).

Entretanto, Rosa pratica atividades físicas com o intuito estético, pois menciona que sempre foi muito vaidosa, então “o meu interesse hoje é ficar magra. Nunca quero comer muito para não engordar”. A procura de Rosa por atividades físicas deve-se ao seu desejo desde a adolescência para tornar-se modelo, por ter esse sonho, ela conta que sempre cuidou de si, sendo muito vaidosa.

Nos relatos e nas informações apresentadas pelos participantes, também, percebeu-se que os mesmos procuram praticar atividades físicas visando principalmente a saúde corporal de maneira que a mesma auxilie na diminuição do comprometimento de suas funções fisiológicas advindas da deficiência física, tais como: atrofiamento muscular, dores e espasmos musculares, dentre outras.

Ainda, notou-se que em seus relatos os participantes mencionam que por meio da prática de atividade física existe o aumento das interações sociais, auxiliando na socialização, na aquisição de novas amizades e novos círculos sociais. Isso ficou extremamente evidente quando o participante Paulo relata que “a atividade física é o único motivo para minha saída de casa”. Deve-se ressaltar que Paulo não sai de sua residência por não sentir interesse, uma vez que tem uma acompanhante que o auxilia em seus deslocamentos, mas o mesmo diz sentir-se “incomodando de ficar pedindo tudo

a toda hora” e prefere não sair de sua residência, só o fazendo para realizar atividades relacionada a natação.

Em relação às contribuições esperadas pela prática de atividades físicas a grande maioria dos participantes relatou que a maior contribuição seria o bem estar. Por esta definição ser subjetiva, acredita-se que o bem estar esteja atrelado ao bem estar físico, cognitivo, afetivo e social. Este último mencionado principalmente por Saulo e Paulo ao relatarem que as contribuições das atividades físicas estão atreladas a interação social como já ressaltado anteriormente.

Quando questionados se a busca pela prática de atividades físicas alcançou os objetivos esperados todos os participantes responderam que não, ou seja, que ainda poderiam melhorar mais a funcionalidade de seus corpos e que as atividades praticadas não representam nenhum aspecto negativo, visto que todas contribuem para a melhora de sua saúde e completaram que não se imaginam, atualmente sem realizar alguma atividade física, ou seja, a prática tem grande significado em suas vidas, o que pode ser verificado a seguir em algumas falas dos participantes.

Eu não me vejo hoje sem praticar atividades físicas. A vida inteira eu gostei, mas hoje a natação faz parte de mim (Júnior).

Eu se pudesse iria todos os dias porque só me faz bem aquele lugar. E quando chega o verão então, me dá uma saudade da natação que eu peço pra encher a piscina aqui em casa e fico o dia todo, porque pra mim faz muito bem (Rosa).

Não fico sem praticar atividade física. É ruim ficar parado né? Aqui tem muito tempo de férias, então é ruim (Saulo).

Rapaz, é difícil eu ficar parado ou sem fazer atividade física. Não, não da para imaginar isso (Silva).

Os relatos dos participantes em relação aos interesses e contribuições da atividade física vão ao encontro do que é apregoada por Mauerberg-de Castro (2005) e Nahas (2006). Estes autores afirmam que a prática de atividades físicas regulares por parte das pessoas com e sem deficiência promove a melhoria no bem estar físico, mental, social, espiritual, contribui para um estilo de vida ativo, ajuda na prevenção e/ou na recuperação da saúde, na reabilitação de funções, combate a obesidade, melhora a circulação sanguínea, diminuiu os riscos de doenças cardíacas, aumenta a resistência dos ossos, previne a osteoporose, melhora a coordenação dos movimentos e do equilíbrio; aumenta a boa disposição e humor; diminuiu o estresse, o risco de ansiedade e depressão, promove uma maior interação social, melhora a imagem corporal e a autoestima, a independência, melhorar a capacidade de aprendizagem e a própria condição física, com aprimoramento das capacidades, e prevenção de outras deficiências, dentre outros benefícios (MAUERBERG-DE CASTRO, 2005; NAHAS, 2006).

Como esta pesquisa também tem por objetivo averiguar se as pessoas que adquiriram deficiência física praticam atividades físicas buscando um corpo dentro dos padrões atuais de beleza, foi perguntado aos participantes da pesquisa quais eram seus entendimentos de corpo belo e funcional.

Notou-se certa hesitação por parte dos participantes ao responderem o que entendiam por corpo belo e funcional, deixando transparecer que possuem certo receio em se visualizarem como belos ou buscarem alguém belo de acordo com o padrão dos

atributos físicos (corpo belo e funcional) evidenciados pela sociedade, principalmente porque segundo os participantes eles não se enquadrarem no que é entendido como belo, que seria a perfeição de formas, harmonia das proporções, algo bom, agradável de ver.

Por fim, a maioria dos participantes, respondeu que corpo belo é um corpo bonito de se olhar, aquele que está entre “o magro e o gordo”, ou seja,

O que é bonito, no caso de uma mulher, creio que é aquele corpo que não seja nem gordo nem magro. Também não precisa ser atlética, musculosa (Saulo).

Corpo bonito é um corpo magro (Rosa).

Você se enquadra no meu padrão de corpo belo (Júnior apontando para a pesquisadora).

Pontua-se que a pesquisadora citada no relato de Júnior corresponde ao perfil de um corpo de estatura de 1 metro e 65 centímetros, moreno, pesando 65 quilos, ou seja, um corpo considerado magro. Salienta-se que apenas um dos participantes ressaltou que beleza é o equivalente “ao olhar da pessoa”, como pode ser observado em seu relato.

Quando perguntados sobre o que representa um corpo funcional, notou-se que as respostas dos participantes foram condizentes com o que suas limitações os impediam de fazer. Em uma proporção de 5x1, os participantes responderam que é um corpo que funcione, ou seja, que pode se locomover, se exercitar e realizar tarefas e atividades diárias sem utilizar recursos. Júnior foi o único participante divergente dos demais quando perguntado sobre corpo funcional. Ele respondeu que “corpo funcional é um corpo bem cuidado”.

Analisando as respostas, pode-se perceber que Júnior, por ser uma pessoa mais vaidosa e que está sempre preocupado com sua beleza, considera-se de acordo com seu padrão de corpo funcional independente do estereótipo imposto socialmente em as pessoas devem apresentar um corpo magro, saudável, malhado, delineado e com todas as funções físicas, sensoriais, intelectuais e mentais em perfeito funcionamento. Júnior não considera suas limitações um impasse para a funcionalidade e beleza de seu corpo visto que em seu relato ele considera que corpo funcional é o bem cuidado e ele afirma se cuidar muito.

Acredita-se que Júnior esteja com o pensamento adequado e se sobressaia em relação ao pensar de seu corpo, pois infelizmente, a estereotipificação conduz pessoas a aceitarem padrões produzidos pela sociedade e, deste modo, lutarem para se encaixar nesses padrões, algo que muitas vezes a própria genética do corpo não permite, ocorrendo a frustração por não corresponder ao modelo desejado socialmente.

Considerações finais

A pesquisa transcorrida evidenciou que nenhum dos participantes se imagina atualmente sem a prática de atividades físicas, principalmente porque as mesmas contribuem de forma significativa na vida de cada um deles. Salienta-se ainda que na proporção de 5x1, todos os participantes negaram a busca pela prática de atividades físicas visando um corpo respaldado nos padrões atuais de beleza, mas sim que a prática tem como intuito a busca de uma vida mais saudável.

Destaca-se que se evidenciou, por meio desta pesquisa, que os participantes possuem certo receio em se visualizarem como belos de acordo com o padrão dos atributos físicos (corpo belo e funcional) evidenciados pela sociedade, principalmente porque segundo os participantes eles não se enquadrarem no que é entendido como belo, que seria a perfeição de formas, harmonia das proporções, algo bom, agradável de se ver.

Todavia, acredita-se que cabe a cada ser humano entender o que realmente é considerado belo e funcional para si, aceitando e convivendo com pessoas diversas e diferentes não apenas em relação ao seu corpo ou a seus atributos físicos ou intelectuais, mas também em relação aos comportamentos, hábitos, *status*, valores, atividades, gênero, orientação sexual, etnia, dentre outros. É preciso entender que cada pessoa apresenta suas próprias limitações, seja ela consequência de alguma deficiência, de algum problema genético ou por uma série de acontecimentos. A dificuldade em realizar operações matemáticas para uma pessoa que ensina idiomas não altera em nada em seu cotidiano.

Cabe, portanto, a cada um analisar as suas dificuldades e buscar maneiras para contornar esses obstáculos. Tal afirmação não desabona que as limitações de cada um seriam muito menores se a sociedade se comprometesse a minimizar os obstáculos encontrados no cotidiano, conscientizando-se que a deficiência, independente de qual seja, reside no coletivo, não apenas no individual. Desta maneira, enfatiza-se que se faz necessário maiores investimentos em programas que possibilitem que as pessoas com deficiência física tenham acesso a informações sobre a importância das práticas de atividades física, bem como que sejam a elas ofertadas atividades físicas condizentes com suas especificidades advindas da deficiência.

Referências

- DIEHL, Rosilene Moraes. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. 10ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- FREITAS, Clara Maria Silveira Monteiro et al. O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC. Revista Brasileira de Educação Física. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n3/a10v24n3.pdf>. Acesso em 18 de jun. 2014.
- GOELLNER, Silvana. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. Revista pensar a prática. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/106/101> Acesso em 03 de dez. 2014
- MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. Atividade Física Adaptada. São Paulo. Tecmed. 2005.
- NAHAS, Marcos Vinicius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4ed. Londrina: Midiograf, 2006.
- OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S de; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R.M. (Orgs). Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Fundep, 2008.

PEREIRA, Ray. Diversidade Funcional: a diferença e o histórico modelo de homem padrão. Revista Scielo. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300009. Acesso em 19 de jun. 2014.

Trabalho docente com alunos que apresentam deficiência: salas regulares e de recursos multifuncionais

Ieda Ap. Barros VIZENTINI¹

As políticas e práticas educacionais, na tentativa de obter um ensino inclusivo, foram sendo delineadas por várias leis e decretos, objetivando a democratização da educação (criação de institutos, lei 4062/61; lei 5692/71; constituição de 1988, lei 8069/90 entre outros documentos).

De acordo com o documento “Política Nacional de Educação Especial de 2008”, este relata que: Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação constam razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, onde é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

O mesmo documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Segundo o documento: “Política Nacional de Educação Especial de 2008”, durante longo período, compreendeu-se que a educação especial seria organizada de forma paralela à educação comum, seria portanto, mais apropriada para os alunos que apresentam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Porém, tal ideia exerceu impacto na história da educação especial, resultando em práticas que priorizavam os aspectos

¹ Mestranda na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Unesp. Rod. Araraquara- Jaú Km 1 Bairro: Machados 14800-901 Araraquara, SP – Brasil – iedabarros@hotmail.com. Programa de Educação Escolar, Departamento de Psicologia da Educação/Financiamento: Capes

relacionados à deficiência, em contraposição a dimensão pedagógica. “O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial” (BRASIL, 2008). Cita também, que o conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser disseminado à partir da Declaração de Salamanca ((1994), ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender essas diferenças. Porém, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008). O documento ainda relata, que: o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. (BRASIL, 2008).

A política nacional de educação especial de 2008, afirma que são público alvo da educação especial:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008 p.14)

As diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008 p. 16).

Mittler (2003), afirma que a inclusão escolar não se resume no ato de inserir alunos com “necessidades educacionais especiais” (NEE) nas escolas regulares. É necessária também uma flexibilização dos critérios de acesso e de permanência nos ambientes escolares para que essas instituições sejam efetivamente inclusivas. O autor cita a necessidade que os professores possuem em serem orientados, quanto ao processo de inclusão que está sendo implantado e que devem procurar uma parceria com a família, para juntos adotarem as medidas necessárias que possibilitem uma igualdade de oportunidades para todos os alunos, independente de suas necessidades específicas.

A Resolução CNE/CEB 02/2001 indicava que as escolas deveriam prever e promover serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente ; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Várias legislações educacionais vêm garantindo a permanência e qualidade em todos os níveis de ensino simultaneamente à inclusão de pessoas com deficiências na rede regular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E comparada às diretrizes mundiais, a Constituição Brasileira (1988), já garantia educação para todos, o que estava de acordo com o objetivo firmado ao assinar a Declaração Mundial sobre educação para todos (JOMTIEN, Tailândia, 1990). Porém, a Declaração de Salamanca (1994), implicava em um compromisso mais efetivo com a educação de pessoas com deficiência, o que deveria ocorrer, preferencialmente, no sistema regular de ensino. Em 1998 o MEC (Ministério da Educação), lança documentos contendo as adaptações curriculares que deveriam ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil 1998), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. Em 2001, é publicado pelo Ministério as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo reformulado em 2008. Pelo fato de que a legislação não garantia o acesso e o sucesso das crianças com deficiência na escola, surgiram outros movimentos como a Declaração de Guatemala (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Sapporo (2002) e a Convenção Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência (EUA, 2003), com objetivo de avaliar em cada país participante a situação do movimento de inclusão. O Decreto 6571 de 17 de Setembro de 2008 teve por objetivo ampliar a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas públicas do país, contemplando a participação das instituições sem fins lucrativos na prestação do serviço educacional especializado, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Além do Decreto 6094/2007, que garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, fortalecendo o ingresso nas escolas públicas (Capellini; Rodrigues, 2012).

A situação atual da Educação Especial configura-se em um cenário de consequências das mudanças dos diversos documentos nacionais de educação para obtenção de um atendimento de qualidade para os alunos Público Alvo da Educação Especial. Porém, ainda permanece a ideia de “assistencialismo” por parte de alguns interessados (pais e alguns profissionais), rejeitando parcialmente a ideia de inclusão e participação efetiva da vida diária baseada na equidade. Aos poucos essa nova abordagem (educação especial na perspectiva de educação inclusiva) vem adquirindo espaço no meio social e educativo, com surgimento de estratégias e mudanças de comportamento em comparação com situações anteriores (surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais, Professores Itinerantes, Atendimento Educacional Especializado).

De acordo com Capellini e Rodrigues (2012) a intervenção pedagógica, numa perspectiva inclusiva deverá considerar que diferentes formas de aprender enriquecem o

processo educacional. Por meio dela, o professor assume grande responsabilidade na superação de ações discriminatórias na escola, em relação às formas de agir, pensar e interagir com alunos com deficiências. Diversificação na organização do tempo, das metodologias de ensino e dos espaços pedagógicos da sala, planejamento individual do aluno e a organização do projeto pedagógico da escola, devem ser considerados como aspectos importantes na flexibilização do ensino para alunos que necessitam de tempo maior durante o processo escolar. As autoras enfatizam que, no caso específico de alunos com deficiência intelectual, flexibilizar a prática pedagógica significa repensar nos objetivos e estratégias da escola. Devendo-se propor estratégias que considerem ritmos e potencialidades dos educandos, compreendendo relações de alunos, com ou sem deficiências e seus professores, permitindo rever os conceitos historicamente construídos em torno das práticas pedagógicas já constituídas (Capellini e Rodrigues, 2012).

Capellini e Rodrigues (2012) citam o ensino colaborativo como uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coordenada, em um trabalho sistematizado, com funções definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos terão a responsabilidade de planejar e implementar o ensino e a disciplina na sala de aula.

O documento “Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010), afirma que em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2010 p. 5)

Portanto, a presente pesquisa tem a finalidade de realizar uma observação minuciosa do trabalho articulado entre docentes das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares, no qual acontece em reuniões pedagógicas de TPC (Trabalho Pedagógico Coletivo), para compreender e comparar o que consta na legislação federal e o que realmente acontece em um município paulista (Guariba).

Tais atividades desenvolveriam as seguintes questões:

- De que forma e como se dá esse trabalho articulado entre professores das salas de recursos multifuncionais e professores do ensino regular?

- Como essa articulação se traduz em trabalho pedagógico?
- Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos docentes das Salas Regulares?
- Esse serviço de apoio realmente favorece o trabalho docente?
- Quais as práticas pedagógicas mais prevalentes de acordo com as articulações fornecidas aos docentes das salas regulares dadas para suprir as necessidades dos educandos com Deficiências?

Método

O presente trabalho baseia-se em um estudo qualitativo de caráter descritivo. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares, para analisar o trabalho docente com alunos que possuem deficiência.

Os participantes da Pesquisa serão: 1 professor da Sala de Recurso Multifuncional e 3 professores da rede regular de ensino, em uma escola Municipal na cidade de Guariba.

Serão acompanhados os TPCs dos referidos docentes, no qual serão transcritas todas as informações pertinentes às orientações e analisadas minuciosamente, através de registros por escrito. Também serão analisadas entrevistas em ambos os Professores, demonstrando o que realiza e o que pode mudar em seu trabalho docente após a articulação entre os docentes para melhorar seu trabalho.

Farão parte dos Procedimentos de coleta de dados:

- Discussão com a Coordenadora da Educação Especial do município (conhecimento das escolas e professores): Serão descritas as escolas participantes da pesquisa e conseqüentemente a caracterização de cada uma delas (no. de alunos e professores);

Realização de entrevistas com Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Sala Regular: Serão fornecidas questões para que os professores respondam objetivando identificar seu trabalho docente com alunos que possuem deficiência e as mudanças após orientações dadas em TPCs;

- Observação dos Encontros (TPCs): as reuniões acontecem semanalmente, com duração de duas horas aula (50 min. cada), onde são discutidas orientações de acordo com a necessidade e dificuldades dos professores das salas regulares que possuem esses alunos e não sabem como lidar com a situação;

- Devolutiva para as Escolas: após a conclusão da pesquisa, mostraremos para a comunidade escolar, a importância das orientações refletidas no trabalho docente.

Discussão

Diante de tal trabalho, será observada a importância do Professor em possuir conhecimentos científicos atualizados, de formação inicial e em serviço para articulação entre Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e das Salas Regulares.

Haverá também um levantamento bibliográfico no sentido de compreender sistematicamente o processo educativo inclusivo, principalmente no que concerne à aprendizagem desses educandos e as estratégias de aprendizagem propostas por ambos os docentes. Além de que, se há uma prática pedagógica inclusiva e eficaz, a consequência é uma aprendizagem efetiva e significativa.

As estratégias facilitadoras de aprendizagem de cada professor dependem de sua busca por capacitações (o que será pesquisado através de entrevistas). Além do

interesse que se possui em observar a evolução de seu aluno, o que pode e deve utilizar como recursos em seu trabalho docente para amenizar o fracasso escolar, podendo evitar o constrangimento por ser um aluno incluso na rede regular de ensino.

Conclusão

Tendo em vista, algumas participações em reuniões pedagógicas com os docentes, estes, dizem não ter formação suficiente para lidar com todos os problemas do processo inclusivo, visto que há um problema maior de valorização e políticas públicas por parte dos mesmos. Portanto, deve-se levar em consideração a existência e sua respectiva importância do Professor da Sala de Recursos Multifuncional, no qual se utiliza de práticas e estratégias eficazes para o trabalho docente, facilitando o acesso da criança à condição de leitura, escrita e estratégias de raciocínio para resolução de situações e conflitos em seu ambiente de vivência. Ele também oferece subsídios de informações auxiliares ao professor da sala regular, no sentido de amenizar conflitos e facilitar a aquisição de aprendizagem e socialização com os demais alunos.

Através de tal pesquisa, será possível obter uma percepção ampla sobre a importância das estratégias facilitadas pelo Professor das Salas de Recursos Multifuncionais em contribuir com a formação pessoal e profissional do aluno inclusivo, além de subsidiar o trabalho do Professor da Sala Regular.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 14Out. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 Out. 2013.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: FAE, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Decreto No. 6.094 de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, Presidência da República.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29julho.2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CAPELLINI, U. L. M; RODRIGUES, O.M.P. R. Educação Inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. 222p. il. V. 2

CAPELLINI, U. L. M; RODRIGUES, O.M.P. R. Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar. Bauru: UNESP/FC, 2012 226p. V.5

Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual no contexto do currículo oficial do estado de São Paulo¹

José Ângelo Thimóteo da SILVA²
Jane Aparecida de Souza SANTANA³

No desempenho das ações de Supervisão de Ensino verifíco, frequentemente, a necessidade de formação específica para o desenvolvimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, bem como as necessárias adaptações para os estudantes em condição de deficiência intelectual⁴.

O desenvolvimento do Currículo Oficial⁵ as adaptações curriculares são, em grande medida, questões vistas como se não houvesse relação entre ambas. Aliás, nas conversas informais, geralmente, adaptação curricular torna-se sinônimo de oferecer ao aluno atividades diferenciadas, esvaziadas de significado e fundamentação.

Esse Currículo é referido por competências e habilidades, as quais o estudante deve ter a oportunidade de desenvolvê-las em diferentes níveis e profundidades.

O conceito de competências também é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender. (SÃO PAULO, 2012, p.13)

Os conteúdos de quaisquer disciplinas aparecem e reaparecem nos anos/séries e os estudantes os assimilam segundo três grupos de habilidades e um variável número de temas.

¹Pesquisa desenvolvida para o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), para o Programa REDEFOR da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

² Supervisor de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na Diretoria de Ensino – Região Bauru. Licenciado em Letras e Pedagogia.

³Ms. Profª do departamento de Educação e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Presidente Venceslau- FAPREV/UNIESP campus III.

⁴Segundo o Decreto 5.296/2004, Deficiência Intelectual é definida como: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:1.comunicação; 2. cuidado pessoal;3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade;5. saúde e segurança;6. habilidades acadêmicas;7. lazer; e 8. trabalho. Ao longo deste trabalho a expressão deficiência intelectual será representada pela sigla DI.

⁵Currículo Oficial do Estado de São Paulo é o currículo básico para as Escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio que tem por objetivo garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências. Organizado por disciplina, ano/série e bimestres, apresenta orientações didático-pedagógicas para os professores, os conteúdos a serem trabalhos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

A Proposta Curricular⁶, referência comum a todas as escolas da rede, descreve o elenco das metas de aprendizagens desejáveis em cada área, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos, expresso na forma de competências e habilidades claramente avaliáveis. (SÃO PAULO, 2009, p.9)

O professor e o estudante têm seus próprios materiais de apoio ao Currículo (Caderno do Professor e Caderno do Aluno⁷) os quais são organizados por Situações de Aprendizagem⁸ e apresentam uma diversidade de oportunidades para a ação de cada estudante sobre o objeto de aprendizagem.

Já em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN preconizavam que:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. p.33

Assim, na mesma linha, a Resolução SE 61/2014, por meio a Instrução de 14-1-2015, dispõe que:

A adaptação do currículo regular implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades na avaliação e na temporalidade. Essas ações constituem possibilidades educacionais, a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns.[...] Entende-se por currículo regular:

a) [...]

b) para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio, o ponto de partida para a adaptação de acesso é o Currículo do Estado de São Paulo para as diferentes disciplinas e seus materiais de apoio.

Especialmente os professores docentes manifestam o desejo de ter acesso à formação pontual e específica sobre questões metodológicas relacionadas ao tema. Por outro lado, muitos buscam realizar adaptações empíricas e por tentativa e erro. Esse fato denota desconhecimento de referenciais teóricos, concepções, conceitos, princípios e pressupostos necessários para fundamentar a prática da adaptação curricular.

REVISÃO DE LITERATURA

⁶ Nos documentos anteriores a 2010 o Currículo Oficial era apresentado pela SEE como Proposta Curricular.

⁷ Caderno do Professor e Caderno do Aluno são materiais de apoio que complementam o Currículo Oficial. Contêm as Situações de Aprendizagem (SA) que são organizadas por ano/série e bimestres.

⁸ As Situações de Aprendizagem, que equivalem a capítulos ou lições presentes no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor, apresentam neste último os conteúdos a serem trabalhados, as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula, para avaliação, recuperação, métodos, estratégias, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

No Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012), referido por competências e habilidades, os conteúdos acadêmicos são abordados em diferentes séries e em diferentes níveis e profundidades, de forma a favorecer o trabalho inclusivo com todas as diversidades cognitivas e ritmos de aprendizagem possíveis em uma sala de aula.

A meta da Secretaria Estadual de Educação – SEE é que sejam asseguradas todas as condições necessárias para garantir a integridade dos conteúdos previstos no Currículo Oficial, segundo as competências e habilidades priorizadas nas possíveis adaptações segundo a necessidade de cada aluno.

Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum. (SÃO PAULO, 2012, p.13)

As adaptações curriculares devem ser elaboradas pelo professor especialista de cada disciplina do currículo com amparo do professor especializado em educação especial e acompanhamento do Professor Coordenador e do Diretor de Escola, os quais considerarão os princípios emanados no artigo 8º da Resolução CNE/CEB 02/2001:

[...]flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos[...] (inciso III) e a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula,[...] (inciso VII)

Essa aprendizagem cooperativa em sala de aula indica para a importância da participação dos demais alunos da sala no processo inclusivo do aluno público alvo da educação especial.

É frequente ouvir, tanto de gestores, quanto dos professores que, a fim de ensinar determinado conteúdo escolar ao estudante DI, recomendam (os gestores) que se elabore, ou elaboram (os professores), o que se costuma chamar de atividades diferenciadas. Via de regra, são atividades que negam ao estudante DI o avanço em seus conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens, ainda que de modo próprio. Mantoan (2001), explicita que a promoção da inclusão não está na utilização de métodos e técnicas diferenciadas, mas que a aprendizagem do estudante com deficiência depende da qualidade do ensino que se oferece a todos:

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. (MANTOAN, 2002)

A própria Mantoan (2001), apresenta alternativas práticas para que a aprendizagem aconteça por diversos caminhos e com diferentes sentidos, as quais podem ser importantes inclusive para aqueles estudantes que não têm o domínio alfabético da linguagem escrita:

É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo. O tutoramento nas salas de aula tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco desenvolvida nas escolas, sempre tão competitivas e despreocupadas com a construção de valores e de atitudes morais. (MANTOAN, 2002)

A adaptação curricular praticada nas Escolas da rede estadual deve ser aquela que proporcione variados caminhos, para o estudante DI aprender os mesmos conteúdos curriculares previstos para toda a sua classe.

As modalidades adaptativas, nesse nível [individualizadas], focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. As adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adaptação processual). (BRASIL, 1998, p. 43)

Nesse sentido, as Situações de Aprendizagem ao focarem as habilidades a serem desenvolvidas, possibilitam ao professor realizar as necessárias flexibilizações no plano didático metodológico, no nível de complexidade dos objetivos, das atividades, do tempo e da avaliação. O fato de cada Situação de Aprendizagem prever o trabalho com diferentes habilidades de diferentes grupos de complexidade⁹ torna possível que se façam adaptações curriculares que não excluam conteúdos, promovendo ganho para todos os estudantes que têm maior ou menor dificuldade, não só para o DI.

A esse propósito, em 20 de agosto de 2013, o CAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado da SEESP realizou a videoconferência, Construindo Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, 2013), transmitida pela Rede do Saber¹⁰ e disponível na videoteca, videoconferência

⁹ A expressão grupos de complexidade refere-se ao agrupamento das habilidades segundo os esquemas piagetianos, representativos, procedimentais e operatórios, respectivamente, habilidades para observar, realizar e compreender.

¹⁰ A Rede do Saber, www.rededosaber.sp.gov.br é um portal da SEESP, ligada à Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza – EFAP, a qual oferece cursos de formação continuada a servidores da Secretaria por meio de videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço.

essa que apresenta fundamentação teórica e demonstra o movimento metodológico acima descrito.

Trajatória metodológica

Foi aplicado questionário a dez professores de diferentes disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio, em uma determinada Escola da rede estadual em Bauru, SP, sob jurisdição da Diretoria de Ensino – Região Bauru os quais, entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014, lecionassem em mais de uma unidade escolar e tivessem pelo menos um aluno DI. Todos os dez professores colaboradores responderam ao questionário. O mesmo era composto de 9 (nove) perguntas que ofereciam um variado número de itens/alternativas de respostas e que podiam ser assinaladas mais de uma.

Cada item de resposta foi totalizado em planilha Excel e gerados gráficos segundo as seguintes categorias de respostas: ^(I)quanto à formação dos professores sobre o Currículo Oficial, ^(II)quanto à formação sobre adaptação curricular, ^(III)quanto aos recursos utilizados para planejamento, ^(IV)quanto aos recursos utilizados para uso em sala de aula, ^(V)quanto aos materiais utilizados para adaptação curricular, ^(VI)percentual de adaptações num bimestre e ^(VII)profissionais envolvidos no processo de realização das adaptações.

Resultados

I - Quanto à formação dos professores sobre o Currículo Oficial: 5 (cinco) participantes declararam ter recebido formação nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), 2 (dois) receberam formação promovida em âmbito estadual e 1 (um) recebeu formação em âmbito regional;

II - quanto à formação sobre adaptação curricular: apenas 3 (três) participantes declararam ter recebido formação sobre esse foco, dois deles declararam que a formação recebida considerava o desenvolvimento de habilidades a partir do Currículo Oficial e, destes dois, apenas 1 declarou ter utilizado o material de apoio ao Currículo (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) na formação recebida.

Observa-se que os professores recebem formação principalmente nas unidades escolares, mas pouco com o tema adaptação curricular.

III - Quanto aos recursos utilizados para planejamento: o livro didático teve o maior número de respostas (nove) como material utilizado e os itens Caderno do Aluno, Caderno do Professor e outros materiais (jornais, internet, livros) receberam sete respostas cada. Nota-se a preponderância do livro didático sobre o material de apoio ao Currículo;

IV - quanto aos recursos utilizados para uso em sala de aula: também neste aspecto o livro didático revelou-se o material mais utilizado em sala de aula, em detrimento ao material de apoio ao Currículo, indicando que **a prática de sala de aula assume um certo distanciamento do Currículo Oficial**, além de pouca relevância de outros materiais (jornais, internet, livros) em sala de aula;

V - quanto aos materiais utilizados para adaptação curricular: as respostas indicaram o uso livro didático, do Caderno do Aluno e das atividades diferenciadas como principais materiais e apenas um participante foi contado no item **não se aplica**.

No tópico a seguir ele aparece como sendo o único que declara não realizar adaptação curricular.

A utilização do livro didático, do Caderno do Aluno e das atividades diferenciadas num mesmo nível de importância para a realização de adaptações curriculares são contraditórias com a preponderância no livro didático verificada nos tópicos III e IV, dado que pode confirmar a hipótese de que as adaptações curriculares para estudantes DI são realizadas de maneira empírica e por tentativa e erro.

VI - Percentual de adaptações num bimestre: 3 (três) participantes afirmaram realizar em 50% das aulas de um bimestre, 6 (seis) as realizam em 25% das aulas de um bimestre e 1 (um) afirmou não realizar adaptação.

O abaixo percentual de adaptações realizadas por bimestre indica que os estudantes DI podem não estar devolvendo suficientemente as habilidades possíveis de serem desenvolvidas e tendo contato suficiente com os devidos conteúdos, além de confirmar a precariedade da devida fundamentação para a realização de adaptações curriculares.

VII - Profissionais envolvidos no processo de realização das adaptações: 7 (sete) participantes responderam fazê-lo sozinhos, 2 (dois) com a colaboração do professor especializado da Sala de Recursos e 1 (um) contado no item **não se aplica** por tratar-se do professor que afirmou não realizar adaptações. Embora a adaptação curricular seja de responsabilidade do professor da sala comum, os dados evidenciam a falta de interação entre os profissionais, o que por si só pode representar uma grave fragilidade da equipe escolar, ainda que não se trate de uma generalização possível, uma vez que o universo da pesquisa foi bastante reduzido com um pequeno número de participantes.

Considerações finais

Nas escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo a centralidade do Currículo Oficial é considerada de grande importância para a aprendizagem de todos os estudantes, incluídos neste **todos** aqueles com deficiência intelectual.

Gestores e professores são unânimes sobre a necessidade da realização de adaptação curricular para que os estudantes DI tenham acesso a uma escolarização que promova, de fato, a aprendizagem.

O Currículo Oficial, referido por competências e habilidades, e seu material de apoio (Caderno do Professor e Caderno do Aluno), é organizado por Situações de Aprendizagem nas quais encontram-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos a serem ensinados. Espera-se que esse material favoreça as diferenças de ritmos e modos de aprender dos estudantes da rede.

Tanto a literatura quanto a legislação afirmam o conceito de que as adaptações curriculares sejam realizadas a partir do currículo comum a todos. Neste caso, o Currículo Oficial deveria ser um facilitador para a realização de adaptações curriculares.

Entretanto, os dados registrados na pesquisa apontam que, embora a preocupação e o empenho de gestores e professores sejam grandes em relação ao tema, as ações formativas nos diferentes níveis estão sendo insuficientes para entregarem esclarecimentos conceituais que produzam uma prática fundamentada, comprometendo quantitativa e qualitativamente as adaptações curriculares para os estudantes com deficiência intelectual.

Os resultados apontam para a necessidade de que haja uma maior relação entre o Currículo Oficial e as adaptações curriculares praticadas em sala de aula. Observa-se

também a necessidade de formação docente que aprofunde os fundamentos de que as adaptações curriculares são um meio de oferecer possibilidades de aprendizagem, de que devem ser feitas a partir dos mesmos conteúdos curriculares previstos para toda a sua classe, de que a atuação dos demais estudantes pode ser uma ação colaborativa com a do professor e a importância da interação da equipe escolar. São conceitos que precisam ficar claros em ações formativas fundamentadas teoricamente para frutificarem práticas inclusivas e geradoras de aprendizagem em sala de aula.

Referências

BRASIL. Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência do República, 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2001.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: Cadernos CEDES. Campinas: v. 19 n. 48, 1998.

_____. M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=83%3Acaminhos-pedagogicos-da-inclusao&Itemid=17>. Acesso em: 30 ago. 2014.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? Cadernos de Educação. Pelotas: n. 45, p. 44-50, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno do aluno: ciências, ensino fundamental – 7ª série/8º ano, volume 4. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Caderno do professor: ciências, ensino fundamental – 7ª série/8º ano, volume 4. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Construindo Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência Intelectual– videoconferência. São Paulo: CAPE/SEE, 2013. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/Videoteca/DadosBloco.aspx?id_bloco=1554>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: ciências da natureza e suas tecnologias. 1ª ed. atual. São Paulo: SE, 2012.

_____. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico. São Paulo: SEE, 2009.

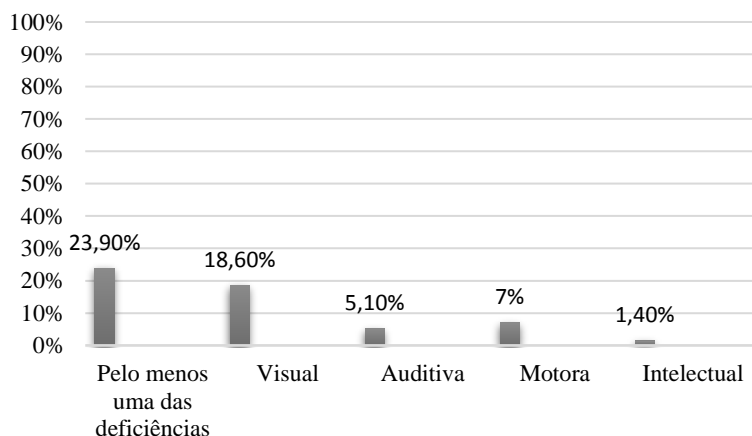
_____. Resolução SE 61/2014, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/61_14.HTM?>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Prevenção de deficiência: impulsionando ações preventivas

Josiane Pereira TORRES¹
Vivian SANTOS²

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil possui cerca de 190 milhões de habitantes, deste total 45.606.048 de pessoas possuem algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente, 23,9% da população total (IBGE, 2010). Na Figura 1 é apresentada a porcentagem de pessoas para cada tipo de deficiência.

Figura 1 - Porcentagem de pessoas por tipo de deficiência.



Fonte: Adaptado de Brasil (2012).

Esses números indicam uma quantidade significativa de pessoas que possuem deficiência no país. Mas, vale ressaltar, que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 70% das deficiências podem ser evitadas, desde que medidas preventivas sejam desenvolvidas.

Entende-se por prevenção as “ações destinadas a impedir a ocorrência de fatos ou fenômenos prejudiciais à vida e à saúde e, no caso da ocorrência destes, evitar a progressão de seus efeitos” (FORMIGA; PEDRAZZANI, 2004, p. 108). As ações de conscientização de prevenção de deficiência têm caráter educativo, e são destinadas a toda a população e podem ocorrer através de campanhas por meio de meios de comunicação (televisão, rádio), meios impressos (panfletos, jornais), internet, entre outros.

Segundo o modelo da história natural da doença proposto por Leavell e Clark (apud DEMARZO, 2008) pode-se distinguir três níveis de prevenção de deficiências: a prevenção primária, a prevenção secundária e a prevenção terciária. Na prevenção

¹ Doutoranda em Educação Especial - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil – jtfisica@gmail.com

² Mestranda em Educação Especial - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil – vivi.eesp@gmail.com

primária a deficiência ainda não se encontra instaurada no indivíduo e envolve ações de cunho educativo e informativo, destinadas à população no intuito de prevenir a incidência de deficiências. O nível de prevenção secundário envolve estratégias para detecção precoce de doenças ou deficiências. Nesse caso a deficiência pode já existir e o intuito é controlar as complicações e sequelas conseqüentes da mesma. O último nível de prevenção (terciário) está relacionado às estratégias de reabilitação, no intuito de proporcionar maior autonomia ao indivíduo que possui deficiência.

Quanto mais medidas de prevenção houverem, menores serão as incidências de alterações físicas, sensoriais e intelectuais na população (FORMIGA; PEDRAZZANI, 2004). Porém, aliado à disseminação da importância de ações de prevenção, é necessário conhecer as principais causas de deficiências.

As causas da incidência de deficiência perpassam origens de diferentes naturezas. Origem genéticas, infecciosas, mecânicas, físicas, tóxicas, resultado de má alimentação, além de outras possíveis causas. Os cuidados devem iniciar-se antes da gestação e prolongar-se durante toda a vida de um indivíduo.

Nesse sentido, visando contribuir para a prevenção de deficiência através da disseminação de informações, ministrou-se uma palestra sobre o tema. A seguir tem-se a descrição da experiência, os temas abordados na palestra, os resultados obtidos a partir da comparação dos questionários aplicados antes e depois da palestra e, por fim, as considerações finais.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A palestra foi ministrada pelas autoras do presente estudo, sendo apresentada para um curso de formação em educação especial de uma universidade pública, em uma cidade do interior paulista. Esse público foi escolhido, visando verificar as concepções sobre prevenção e causas de deficiências de estudantes ingressos em um curso de formação em educação especial, ou seja, que futuramente iriam lidar diretamente com pessoas com deficiência, bem como, formadores de opinião sobre o assunto.

Iniciou-se com uma apresentação geral, na qual explicou-se a dinâmica da palestra. Elucidando aos participantes que, inicialmente, seria aplicado um questionário com o intuito de elencar suas concepções acerca das causas e prevenção de deficiências. Distribuiu-se o questionário a todos e disponibilizou-se alguns minutos para que eles pudessem responder.

É interessante destacar que durante o preenchimento os participantes levantaram afirmações como: “Tem como evitar uma deficiência?”, “Eu não imaginava como uma deficiência pode ser evitada!”, ou ainda relaram histórias de familiares e conhecidos que adquiriram alguma deficiência. Colocações como estas culminam na reflexão sobre o fato de que as possibilidades de prevenção de deficiência ainda são pouco disseminadas, mesmo entre estudantes ingressos em um curso de formação em educação especial de uma universidade pública. E, ainda, reforça o impacto positivo que palestras com essa temática pode trazer para a população no geral, contribuindo com a conscientização das pessoas.

Após o preenchimento do questionário iniciou-se a ministração da palestra. Os temas abordados serão descritos posteriormente. Durante a palestra os participantes se mostraram bastante interessados no assunto, realizando colocações que contribuíram para o desencadeamento de discussões, além de questões pertinentes ao assunto.

Infelizmente alguns estudantes tiveram que sair antes do término da palestra por razões justificáveis. Mas, boa parte deles ficaram até o final mantendo interesse e participando ativamente durante todo o tempo.

TEMAS ABORDADOS NA PALESTRA

Iniciou-se a palestra apresentando os objetivos da palestra, os quais:

- Apresentar as definições e classificações relacionadas à prevenção de deficiências;
- Discutir as principais causas de deficiências;
- Definir os níveis de prevenção de deficiências assim como a prevenção pré, peri e pós natal.

Após a apresentação dos objetivos da palestra, iniciou-se uma discussão acerca dos dados numéricos referentes a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil, assim como a divisão por tipos de deficiência (visual, auditiva, motora e intelectual). Alertou-se sobre o fato de que 70 % dessas deficiências podem ser evitadas ou atenuadas (BRASIL, 1992) através da adoção de medidas adequadas de prevenção. Apresentou-se também uma definição de prevenção e discutiu-se o fato de que pequenos cuidados, principalmente com crianças pequenas, podem ser medidas de prevenção.

Discutiu-se a definição dos níveis de prevenção (primária, secundária e terciária) baseando-se no modelo da história natural da doença proposto por Leavell e Clark (apud DEMARZO, 2008).

Após as discussões referentes à prevenção iniciou-se uma explanação sobre as principais causas de deficiências. Dividido nos períodos **durante a gravidez, no nascimento e depois do nascimento** debateu-se as causas de origem genéticas, infecciosas, mecânicas, físicas, tóxicas, resultado de má alimentação além de outras possíveis causas.

Abordou-se o papel do professor, visto que o público era composto por futuros professores. Nesse ponto discorreu-se sobre a importância do professor orientar os pais sobre ficarem atentos aos comportamentos e possíveis perigos que seus filhos possam vir a se expor. E ainda foi explicitada a importância da estimulação precoce.

Foram apresentados os principais testes (pezinho, coraçãozinho, orelhinha, apgar, reflexo vermelho e avaliações diárias), os quais são realizados em bebês ao nascimento e podem identificar possíveis doenças e deficiências. Por fim, apresentou-se um vídeo institucional, o qual sistematizava as principais informações referentes à causas e prevenção de deficiências.

Após o vídeo solicitou-se que os estudantes preenchessem o questionário pós palestra. Esse questionário era o mesmo que o aplicado no início da palestra com o acréscimo de duas questões nas quais solicitava-se aos participantes um *feedback* com relação à palestra.

RESULTADOS DA COMPARAÇÃO ENTRE OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ANTES E APÓS A PALESTRA

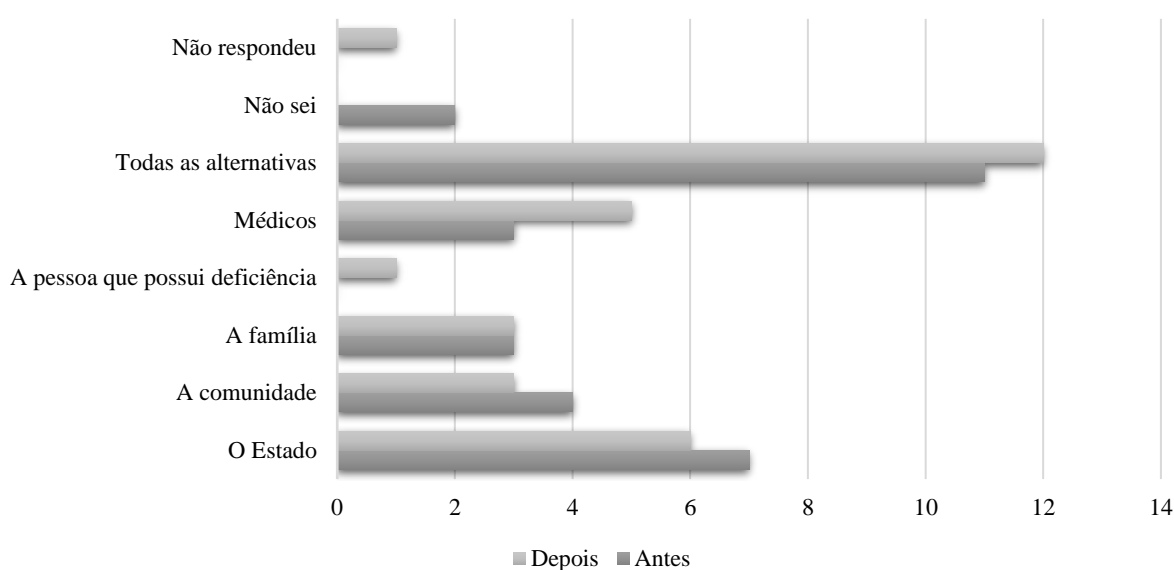
Ao todo participaram da palestra 21 pessoas, sendo que destas 19 responderam os dois questionários disponibilizados. Ou seja, o aplicado antes e depois da palestra. Ambos os questionários possuíam questões tanto abertas quanto fechadas. Para fins deste trabalho elencaram-se os resultados apenas das questões fechadas. As respostas fechadas foram sistematizadas em uma tabela e, em seguida, gerou-se gráficos a partir das mesmas. A seguir tem-se a sistematização dos resultados acima introduzidos, juntamente com a discussão de apontamentos realizados durante a palestra.

Dos 19 participantes que responderam o questionário, 18 apontaram que nunca haviam participado de uma palestra cujo tema era a prevenção de deficiência, sendo que

o único aluno que colocou já ter participado de uma palestra sobre o tema, esta se deu, segundo a segunda questão do questionário aplicado antes da intervenção, em uma escola. Tal fato ressalta a importância de se discutir mais amplamente o tema, em diferentes espaços. Tal discussão, inclusive, compõe uma etapa da prevenção de deficiência e pode ser muito efetivo, pois, como apresentado na palestra, muitas vezes algumas informações básicas podem ser suficientes para prevenir deficiência.

Em relação ao questionamento de quem são os responsáveis pelas ações preventivas de deficiência, como pode ser visto na Figura 2, a maioria dos participantes elencou que todas as alternativas estão corretas, ou seja, que o Estado, a comunidade, a família, a pessoa com deficiência e os médicos são responsáveis. Notou-se que houve pouca variação nas respostas, sendo que aumentou o número de participantes que responderam que todas as alternativas estão corretas.

Figura 2 - Responsáveis pelas ações preventivas de deficiências



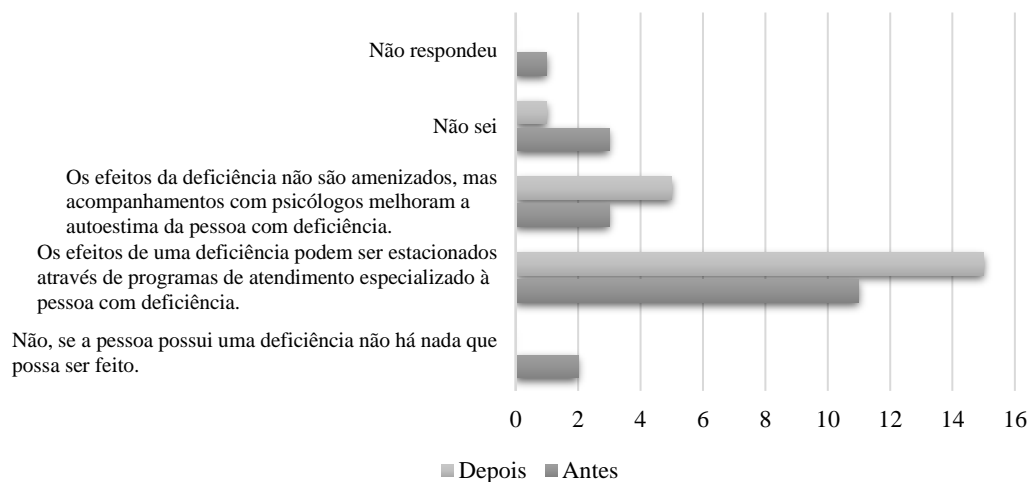
Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que houve aumento na quantidade de pessoas que pontuaram que todas as alternativas estão corretas e, paralelamente a isso, durante a apresentação desta temática na palestra, notou-se grande participação dos discentes, pontuando exemplos que já vivenciaram de agentes orientando sobre a prevenção de deficiência. O que ficou mais evidente durante este momento na palestra foi a discussão acerca do papel de médicos e de outros profissionais da saúde, bem como de espaços como os cursos pré-natais e sua função para a prevenção.

No que tange a possibilidade de amenizar os déficits causados pela deficiência, notou-se que houve diminuição de três para um participante que não sabia responder, bem como considerável mudança em relação as demais respostas dadas, como pode ser observado no gráfico a seguir (Figura 3).

Cabe destaque ao fato de que neste momento da palestra houve intensa participação dos discentes, os quais trouxeram relatos pessoais acerca do tema.

Figura 3- Possibilidade de amenizar os déficits causados pela deficiência

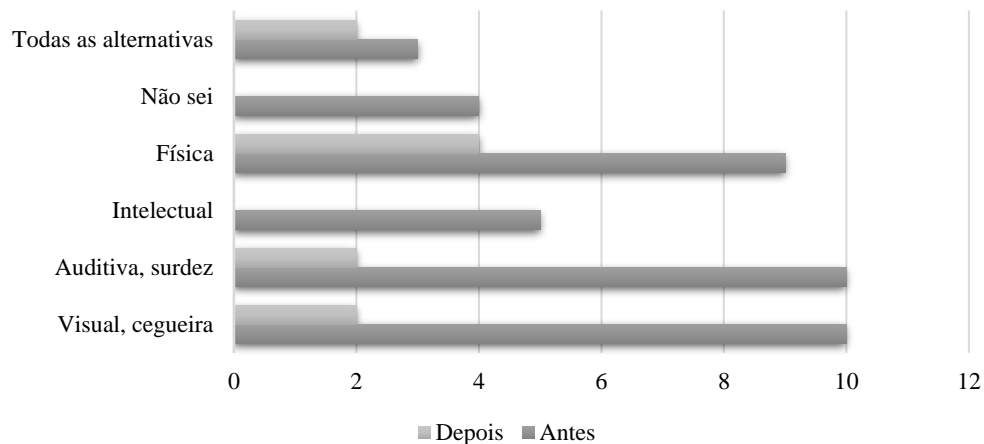


Fonte: Elaboração própria.

Outro questionamento realizado consistiu na relação de quais deficiências podem ser prevenidas (Figura 4). Notou-se que menos alunos responderam a questão, o que pode ser consequência do fato de que determinada parte dos alunos necessitou ir embora por compromissos já marcados anteriormente. Sendo assim, fica inviável realizar uma análise em relação a quantidade de respostas, uma vez que houve variação no total de alunos que respondeu a questão.

Mas, em relação a participação dos participantes durante a palestra, foi possível observar que eles acreditavam que somente a deficiência física e as sensoriais poderiam ser evitadas, de tal forma que houve um impacto muito positivo quando discutido que a deficiência intelectual também poderia ser evitada. Muitas dúvidas foram lançadas acerca de coisas simples, como acidentes e medicações. Este foi um dos momentos mais ricos.

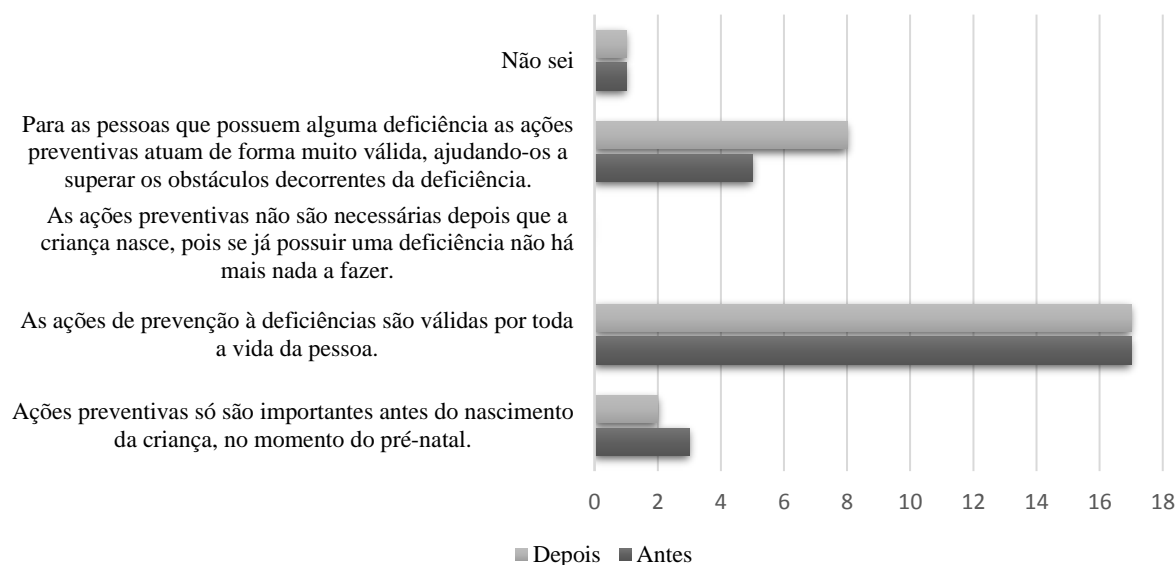
Figura 4 - Relação de quais deficiências podem ser prevenidas



Fonte: Elaboração própria.

Já no que diz respeito aos momentos que são relevantes para a ação preventiva, notou-se pouca variação em relação as respostas dadas, como pode ser observado no gráfico apresentado na Figura 5, a seguir. Porém, uma informação relevante consiste no fato que, antes da palestra, um participante havia respondido que as ações preventivas não são necessárias depois que a criança nasce e, após a palestra, nenhum participante pontuou isso, de tal forma que é possível concluir que ele internalizou a importância da estimulação.

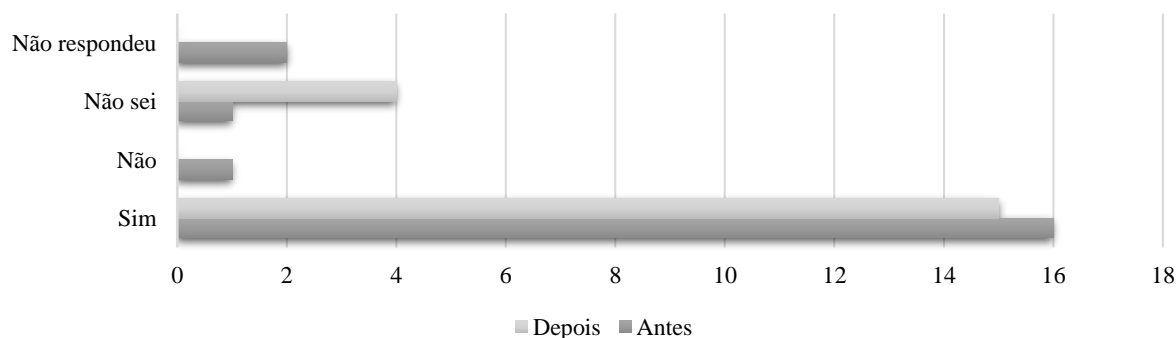
Figura 5 - Momentos que as ações preventivas às deficiências são relevantes



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a relevância do profissional da educação especial para prevenção de deficiências, notou-se ampliação no número de participantes que acredita que é papel desse profissional participar do processo de prevenção. O que é muito positivo, uma vez que estes alunos estão cursando um curso de formação para educação especial, ou seja, possível intenção de atuar futuramente diretamente com este público, podendo, assim, influenciar positivamente no sentido de prevenir e atenuar os déficits ocasionados pelas deficiências.

Figura 6 - É papel do profissional da educação especial contribuir para a prevenção de deficiência?



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, entregou-se um folder elaborado pelas autoras para cada participante, inclusive para aqueles que saíram mais cedo. Tal folder trazia, de forma sintética, o conteúdo ministrado e o contato das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que este estudo impactou positivamente tanto as autoras quanto os participantes da palestra. Para as primeiras, o impacto foi positivo no sentido de ampliar seus conhecimentos enquanto formadoras, bem como, de perceber a importância da discussão desse assunto para a sociedade como um todo. Já para os participantes o impacto foi positivo por se tratar de um primeiro contato dos discentes com o tema em questão, originando novas reflexões e uma melhor formação para sua futura prática.

Faz-se necessário enfatizar que as autoras consideraram o impacto positivo e marcaram outros espaços para ministrarem a mesma palestra, dessa vez para outros públicos. Visando, assim, tanto o aprimoramento do conteúdo e da forma de disseminá-lo, quanto impactar outras pessoas.

Espera-se, com o presente estudo, inspirar outros formadores a realizarem este tipo de ação, bem como outros tipos, as quais são essenciais para contribuir para a diminuição da incidência de deficiências que podem ser evitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Cartilha do Censo 2010. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p.

BRASIL. Política nacional de prevenção das deficiências. Ministério da Ação Social/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: MAS/CORDE, 1992.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. Saúde escolar e escolas promotoras de saúde. In: Programa de Atualização em Medicina de Família e Comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2008, v. 3, p. 49-76.

FORMIGA, C. K. M. R. ; PEDRAZZANI, E. S. A prevenção de deficiências no alvo da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Jan.-Abr. 2004, v. 10, n. 1, p.107-122

IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010.

Ranços e avanços da língua de sinais e da surdez ao longo da história

Luiz Renato Martins Da ROCHA¹
Norma Abreu E Lima Maciel De Lemos VASCONCELOS²

Muitos desconhecem a história do Surdo/Surdez e por isso não reconhecem a pessoa Surda como um cidadão, não o entendendo em sua diferença e complexidade. Assim, este artigo tem como objetivo analisar e mostrar a importância de conhecermos a história desse sujeito para uma melhor compreensão de sua trajetória, incluindo suas lutas, seus sacrifícios e conquistas como: ter o direito ao casamento, o direito do voto, trabalhar, ser herdeiro, ter a liberdade de confessar, entre outros, que antes eram proibidos devido sua condição não ser respeitada. Este trabalho objetiva ainda, colaborar para que hoje o surdo seja respeitado e aceito diante de todos como uma pessoa que sente, pensa, fala/sinaliza, se emociona e sonha.

A pesquisa inicialmente retoma alguns momentos históricos marcantes no mundo e no Brasil, desde 4.000 a.C até os dias de hoje, apresentando relatos de estudiosos preocupados em reconhecer os Surdos diante da sociedade como sujeitos ativos e capazes de se comunicarem, uma vez que a diferença entre uma pessoa Surda e uma ouvinte é a forma de comunicação – condição lingüística, pois a língua de sinais se baseia em uma modalidade visuo-espacial e o ouvinte possui uma língua de modalidade oral-auditiva, em uma visão sócioantropológica difere-se apenas por uma questão de língua. Na sequência, são explanadas as filosofias educacionais existentes na educação dos sujeitos Surdos, entre esses o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório, seguindo uma ordem cronológica dos principais fatos ocorridos. A coleta dos dados, por sua vez, se deu através de buscas, pesquisas, análises, fichamentos, resumos e leituras de artigos científicos relacionados ao Surdo e pesquisa sobre fatos históricos que apresentassem o tema em questão: a história e cultura do Surdo no Brasil e no mundo. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Cabe destacar ainda que a pesquisa bibliográfica trata de procedimentos de documentação indireta e o levantamento da bibliografia relacionada ao assunto a ser estudado (MEDEIROS, 2006).

Um breve retomada histórica da surdez e língua de sinais: dos primórdios à atualidade

Segundo Veloso (2009), desde 4.000 a.C, na Idade Antiga, os Surdos sofreram preconceitos em toda parte do mundo, pois a língua de sinais era desconhecida/inexistia.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEs/UFSCar, Rua Presidente Washington Luiz, 340, Dom Pedro Filiap, CEP 86.400-000. Jacarezinho. Brasil. E-mail: luizrocha@utfpr.edu.br, 55-43-9630-6755.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEs/UFSCar, Rua Alípio Madeiros, 500, Boa Vista, Garanhuns, CEP 55.292-470. Pernambuco. Brasil. E-mail: normamvasconcelos@yahoo.com.br 55-87-9 9922-8618.

Antigamente, os surdos não possuíam direitos como os demais cidadãos, pois algumas leis os proibiam de votar, de casar-se, receber herança dos seus familiares, de participarem da comunhão nas cerimônias religiosas católicas, e também eram privados de ir à escola, pois naquele tempo, acreditava-se que o Surdo era inapto para aprender, por conta da noção de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada. Em contrapartida, no Egito, as pessoas acreditavam que eles tinham contato direto com os deuses, conversavam em segredo com eles e, por isso, eles eram privilegiados e adorados por muitos.

Ao contrário das leis judaicas no Egito, segundo Fernandes (2011), Heródoto associava os Surdos a seres castigados pelos deuses, pelo fato de terem nascido naquela condição. Já na China os Surdos eram sacrificados, de maneira a serem jogados ao mar, em favor ao “Deus Teutates”. Na Grécia, eram considerados como indivíduos incapazes de pensar, desprovidos de sentimentos e inconvenientes.

Devido à desvalorização e ao preconceito, eles viviam de forma miserável em algumas sociedades e eram excluídos do convívio social. Fernandes (2011) ainda relata que para Aristóteles (384-322 a.C.), os surdos eram loucos, sem razão, pois o filósofo acreditava ser impossível ensinar o Surdo a se comunicar.

No que concerne à religião, a Bíblia Sagrada no velho testamento, retrata a primeira citação que trata das pessoas Surdas, em Êxodo 4:11, é relatado que: “Respondeu-lhe o Senhor: Quem faz a boca do homem? Ou quem faz o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor?” (SAGRADA, 2008, p.79). A Bíblia Sagrada, em Levítico 19:14, defende a ação de não amaldiçoar o Surdo, por ser criação de Deus e exige que: “Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o Senhor”. (SAGRADA, 2008, p.166). Em 30 d.C, no livro de Marcos 7:32-35, o próprio Jesus Cristo revela-se curando um surdo e reafirmando o que anteriormente havia dito no velho testando:

Então, lhe trouxeram um surdo e gago e lhe suplicaram que impusesse as mãos sobre ele. Jesus, tirando-o da multidão, à parte, pôs-lhe os dedos nos ouvidos e lhe tocou a língua com saliva; depois, erguendo os olhos ao céu, suspirou e disse: Efatá!, que quer dizer: Abra-te! Abriram-se-lhe os ouvidos, e logo se lhe soltou o empecilho da língua, e falava desembaraçadamente. (SAGRADA, 2008, p.1310)

Carvalho (1997) relata que, a partir de 1453 d.C. em diante, a língua de sinais foi valorizada e praticada por alguns estudiosos na tentativa de ensinar os surdos a se comunicarem. Contudo, Góes (1996) declara que ainda existiam estudiosos que eram contra a língua de sinais e apoiavam a Língua Oral, pois para eles a língua de sinais atrofiava a mente.

Fernandes (2011) relata que, na década de 1775 foi fundada a primeira escola para Surdos do mundo (Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris), pelo religioso Charles Michel L’Epée, defensor da língua de sinais e “reconhecido como uma das figuras de maior importância na educação de Surdos” (VELOSO, 2009, p. 33).

Seu método de ensino era fundamentado nos sinais juntamente com a gramática sinalizada francesa, a qual facilitava a aprendizagem dos Surdos em ler, escrever e compreender o que era sinalizado por um intérprete. O seu método de ensino obteve grande sucesso, pois conquistou os direitos educacionais dos Surdos, estendendo-se, devido a isso, por toda a Europa. Veloso (2009) afirma que a propagação da língua de sinais deu-se por meio de professores Surdos que trabalhavam com L’Epée. Professores

esses que eram a favor dos sinais, pois acreditavam que a sua utilização faria o Surdo alcançar um maior resultado na comunicação e no desenvolvimento social. A partir disso, os Surdos criaram várias outras escolas pelo mundo todo, em que a educação para os Surdos era baseada no ensino e método instituído por L'Épée.

Segundo Aranha (2001), em Paris, Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838), médico cirurgião e psiquiatra alienista francês, e ainda, Philippe Pinel, médico e pioneiro no tratamento de doentes mentais, consideraram a surdez como uma doença, passível de cura e reabilitação, em decorrência da busca por um tratamento eficaz levaram alunos surdos ao sofrimento, ao seu limite e até mesmo à morte. Com o propósito de descobrir as causas da surdez e proporcionar a sua cura, os médicos fizeram vários testes, como:

Dissecar cadáveres de surdos; aplicar cargas elétricas nos ouvidos de pessoas surdas; furar as membranas timpânicas de alunos, causando a morte de um deles; colocar catéteres nos ouvidos, chamado de Sonda de Itard; fraturar crânio de alguns alunos; infeccionar pontos atrás das orelhas dos surdos; usar sanguessugas dentro dos ouvidos. (VELOSO, 2009, p. 35).

Veloso (2009) retrata que no Brasil, em 1855, Eduard Huet (1822-1882), professor surdo francês com mestrado em Paris, veio ao Brasil, a convite de Dom Pedro, a fim da abertura da primeira escola para surdos. Assim, em 26 de setembro de 1857 é inaugurada no Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Surdos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e, tornando-se esse dia, o dia Nacional dos Surdos no Brasil.

Cabral (2001) salienta que em 1880, aconteceu o Congresso de Milão, no qual se valorizava e defendia o Oralismo, no qual a intenção era substituir a língua de sinais pela língua oral. Samuel Heinicke foi o maior representante dessa época, pois ele favorecia o ensino Oral, aconselhava as crianças para que fossem colocadas em casas de famílias ouvintes e foi o fundador de uma escola Oralista na Alemanha. Na escola de Heinicke, os sinais eram proibidos, ele era contra qualquer tipo de manifestação, organização ou proposta contra a sua decisão, demitindo assim, todos os professores surdos que trabalhavam na escola.

De acordo com Skliar (1997), Silva e Favorito (2009), no começo do século XX, foi reconhecido o fracasso do Oralismo puro, porque, além de ser um processo muito demorado para a aprendizagem, os alunos não conseguiam aprender e a maioria deles ficavam confusos. Ainda de acordo com Skliar (1997), Silva e Favorito (2009), um inspetor geral de Milão afirma que com esse treinamento oral, após sete a oito anos de escolaridade, o nível de fala e o aprendizado da leitura e da escrita deixavam a desejar. Em relação a isso, esses mesmos autores afirmam que para os psicólogos, Alfred Binete e Theodoro Simon, o Surdo não estava preparado para se comunicar com outras pessoas e para ingressar no mercado de trabalho, a única proposta de trabalho para o surdo era o trabalho braçal.

De acordo com Ciccone (1996) mais de um século se passou deste modelo e o resultado foi “um fracasso”, com isso, um novo método passa a fazer parte da vida dos surdos, a Comunicação Total, que segundo Ciccone (1996), trouxe grande contribuição para a quebra do mito de que os Surdos são deficientes e incapazes de realizar tarefas como os ouvintes. A partir dessa quebra de conceitos, de acordo com a Comunicação Total, não existe somente um método para se comunicar com o Surdo, ao contrário, podem ser usados vários tipos de instrumentos, inclusive a língua oral. Assim, com esse

método, são aceitos os sinais e os gestos como forma de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comunicativo da pessoa surda.

Segundo Silva e Favorito (2009), dentro dessa perspectiva é permitido, na comunicação com o Surdo, o uso de desenhos, escrita, pantomima, sinais, fala oral, alfabeto manual, gestos entre outros. A Comunicação Total atrai defensores, como Oliveira (2004, p. 12), que atribui a essa filosofia o mérito de uma nova conquista, que foi:

[...] deslocar a língua oral como o grande objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma “patologia”, e passa a ser considerado como uma pessoa capaz.

Para Quadros (1997), esse tipo de sistema é inadequado, pois desconsidera a estrutura linguística da língua de sinais e desestrutura o português. A Comunicação Total talvez tenha fracassado, pois segundo Behares (2000) e Marchesi (1995), ela beneficiou mais os familiares e os professores ouvintes do que o próprio Surdo. Além disso, a partir do momento que ele é exposto a essa filosofia educacional, o Surdo deixa a desejar no quesito “comunicação efetiva”, pois não tem compreensão da língua falada e da língua de sinais, dificultando assim, sua aprendizagem e interação com o ambiente.

Em 1960 de acordo com Capovilla (2000) a partir de estudos e pesquisas em relação à linguística da língua de sinais, foi expandido o Bilinguismo. Essa filosofia tem como fundamento que a primeira língua (a língua materna) do Surdo é a língua de sinais. E a língua usada no país pelos ouvintes é a sua segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita. Para o autor, essa filosofia vem propor que a criança surda seja exposta às duas línguas no contexto escolar, considerando assim, sua cultura, a qual faz parte de uma comunidade surda.

O Bilinguismo não é simplesmente o uso de duas línguas, é uma filosofia educacional que transforma todo o sistema de educação para Surdos. Lacerda e Mantelatto (2000, p. 21) afirmam que “o bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral”. A partir do momento que o Surdo é reconhecido como um indivíduo bilíngue e bicultural, ele passa a ser respeitado por sua identidade, cultura e língua. E com a língua de sinais sendo valorizada e legitimada, cai por terra o conceito do Oralismo segundo o qual o Surdo é visto como um deficiente, assim, ele passa a integrar uma minoria linguística.

De acordo com Ciccone (1996) a criança Surda deve ser inserida em escolas bilíngues desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, pois por meio da LIBRAS ela terá acesso às atividades específicas na sua língua materna.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas por meio Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626, em 2005 (BRASIL, 2005). Este Decreto cita em seu Artigo 2º, esclarece que pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (BRASIL, 2005).

Assim, no Brasil, o ensino para os Surdos foi crescendo de forma a viabilizar a aprendizagem tanto para os Surdos como para os ouvintes (via Decreto - obrigatoriedade da disciplina de Libras). Com a língua de sinais, houve a possibilidade

para os surdos de comunicação entre eles e com eles, tornando-os cidadãos, de forma que eles passaram a ser reconhecidos e respeitados em suas diferenças.

Resultados obtidos

Pelo exposto acima, no que tange a relação histórica da Surdez com a Língua de Sinais no Brasil e no Mundo, fica evidente que as pessoas surdas passaram por momentos bastante delicados e conflituosos, o que gerou em certos momentos, descontentamento e radicalismo por parte das pessoas ouvintes e que com isso, muitos surdos vieram a óbito e outros, bravamente lutaram por seus direitos.

Reflexo destes conflitos na história podem ser evidenciados inclusive nos dias de hoje, quando analisado, por exemplo, este público alvo na educação básica ou na educação superior, em que estão representados por uma parcela ínfima que conseguem galgar os espaços que parecem ser prioritariamente das pessoas que partilham uma mesma língua e não daqueles que se destoam dos padrões supostamente estabelecidos.

Ao analisar o Censo de 2012, as matrículas na Educação básica, somaram 50.545.050 alunos, deste total, haviam, somente 36.450 surdos (0,072%) e 37.457 deficientes auditivos (0,074%), juntos, representavam pouco mais de 0,14% do total de matrículas (CENSO, 2012), mesmo montante registrado em meados de 1874, época do império no Brasil (UNISEB, s/d), o que demonstra uma suposta evolução ao analisar os números, porém percentualmente baixa. No Ensino Superior a situação não é diferente, pois, tem-se 8.525 alunos surdos/deficientes auditivos matriculados, sendo que, deste total, 7.037 são deficientes auditivos e 1.488 são surdos (CENSO, 2013).

Considerações finais

Após a realização da pesquisa, com o resgate dos principais eventos históricos relativos ao sujeito Surdo, consideramos que conceitos sobre a surdez estão claros em nossa concepção, visto que o sujeito Surdo não é apenas alguém que não possui audição, mas é alguém que possui particularidades diferentes ao desenvolver formas de organização de acordo com suas capacidades visuais-gestuais, fazendo parte, dessa maneira, da cultura surda (DORZIAT; LIMA; ARAÚJO, 2009).

Através desta reflexão sobre o Surdo/Surdez, observamos que as conquistas são recentes, e que ainda há muito para ser feito. Quando a sociedade conseguir separar a deficiência do sujeito, conhecer sua história e sua cultura e aprender a respeitá-las, teremos uma educação para Surdos de qualidade. Com base nas pesquisas bibliográficas realizadas, vimos que o reconhecimento da surdez como minoria linguística é algo que só é alcançado a partir da afirmação da LIBRAS como língua de uma comunidade, constituindo a surdez não como uma deficiência, e sim como uma diferença linguística.

Portanto, o tema abordado não se esgotou com a pesquisa, porque há bastante o que se estudar em relação à história e à luta das pessoas surdas. O presente artigo deixa como contribuição para a comunidade acadêmica o embasamento para futuras pesquisas relacionadas à área da educação com o intuito de abordar novos assuntos relacionados ao histórico da surdez.

Referência

- ARANHA, M.S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.
- BEHARES, L. E. Nova Correntes na Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. In: Revista Educacional Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Tradução Eleny Giovani, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC/INEP. Censo da Educação Básica: 2012. Brasília: INEP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC/INEP. Censo da Educação Superior: 2011. Brasília: INEP, 2013.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 10.436. Promulgada em 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07 ago. 2014.
- BRASIL. Decreto de LIBRAS. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.
- CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro, W.V.A., 1997.
- CAPOVILLA, F. C., R., W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue. Edusp. São Paulo, 2000.
- CICCONE, M. Comunicação Total – Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda. Editora Cultura Médica Ltda. - Rio de Janeiro. 1996.
- DORZIAT, A., LIMA, Ni. M. F., ARAÚJO, J. R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais, Paraíba, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>. Acesso em: 7 de dezembro de 2012.
- FERNANDES, Sueli. Educação de Surdos. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011. v.1. 143p
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOÉS, M. C. R. De. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996 (Coleção Educação Contemporânea).
- LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41
- MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MEDEIROS, João Bosco. Redação Científica: a prática de fichamento, resumos, resenhas. 7ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- OLIVEIRA, A. A. de. MACESO, M. F. A. A arte de Comunicar - Língua de Sinais. Minas Gerais: Editora Ameduca, 1998.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, I.R.& FAVORITO, W. Surdos na escola: letramento e bilinguismo. Série Linguagem em foco, 2009. MEC/Cefiel/IEL/Unicamp.ISBN 978-85-62334-03-0.

SKLIAR, Carlos, Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SAGRADA, Bíblia. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri - SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1664p.

SOUZA, R.G. Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNISEB Centro Universitário. Educação inclusiva: princípios e práticas. Ribeirão Preto: Sistema Educacional Brasileiro, s/d.

VELOSO, Éden. Aprenda LIBRAS com Eficiência e Rapidez. 3a. ed. Curitiba: Mãosinais, 2009.

Um olhar sobre a formação docente a partir da perspectiva de alunos da pós graduação em educação especial

Marily Oliveira BARBOSA¹
Christianne Thatiana Ramos de SOUZA²
Glorismar Gomes da SILVA³

O debate sobre a formação de professores tem sido pauta na Política Nacional de Educação nas últimas décadas e, especialmente, com o movimento mundial de inclusão a partir dos anos 1990, intensificou-se o interesse das políticas públicas pela implementação de escolas de qualidade que atendam às necessidades de todos os alunos.

No que diz respeito a formação docente para atuar com alunos público alvo da educação especial, a política nacional dispõe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, sobre a Educação Especial e descreve que devem ser formados dois tipos de professores: os com especialização em nível médio ou superior e os capacitados para o ensino regular (BRASIL, 1996). Em ambas as formações o professor deve ser capaz de atender as necessidades dos alunos e promover a inclusão em sala de aula (GARCIA, 2013).

Nesse sentido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008 e voltada para a população de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegura a esses alunos acesso, participação e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008). Garante também formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação visando o conhecimento das necessidades educacionais especiais e inclusão dos alunos nas escolas regulares a fim de atender a diversidade em sala de aula (BRASIL, 2008).

Tal tema tem sido amplamente discutido nas pautas da política de educação nacional e, de acordo com Garcia (2013, p. 102) “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente”. Apesar da orientação para formação de professores contida na política descrita acima, as instituições promotoras não levam em consideração os aspectos necessários para a formação de qualidade que tenha como base o atendimento das necessidades educacionais da população alvo da Educação Especial.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tenha enfatizado a formação de professores para a Educação Especial, a análise realizada pelo Observatório Nacional de Pesquisa sobre Educação Especial (ONEESP) identificou sérios problemas nessa área, conforme aponta Mendes (2010). Mostrou a falta de uma diretriz para formação de professores em Educação Especial,

¹Doutoranda em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar– CEP 13565-905 – São Carlos- SP- Brasil. Marilyufal@hotmail.com

² Doutoranda em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar– CEP 13565-905 – São Carlos- SP- Brasil. ctrsouza@gmail.com

³ Doutoranda em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar– CEP 13565-905 – São Carlos- SP- Brasil. gglorismar@hotmail.com

mesmo o Ministério da Educação (MEC) tendo investido, sistematicamente, na formação de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência. Também avaliou como complexa a proposta de formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que esta envolve habilidades e conhecimento para trabalhar com todos os tipos de deficiência, todos os níveis de ensino e todas as instituições de ensino.

Nesse sentido, a investigação aqui apresentada justifica-se pela pertinência do tema, uma vez que, ao longo das últimas décadas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem dado maior atenção à preparação e formação de professores, especialmente aqueles que atendem alunos com deficiência. Dito isso, essa pesquisa tem por objetivo analisar a produção acadêmica sobre formação de professores para atuar com alunos público alvo da educação especial a partir de protocolos analíticos de dissertações e teses elaborados por discentes *stricto sensu*.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma revisão sistemática por se tratar de uma investigação que toma como fonte de dados a bibliografia disponível sobre determinado tema. Sampaio e Mancini (2007, p. 84) afirmam que este tipo de estudo oferece um resumo das investigações relacionadas a uma determinada temática “mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação”.

A elaboração de uma revisão sistemática deve seguir procedimentos específicos que esclareçam o modo como as informações foram coletadas e analisadas, além de indicar os avanços e as lacunas nos estudos que sirvam como fundamentação para novas investigações (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Como critério de inclusão neste estudo, foram considerados os protocolos de análise de trabalhos que discutiram sobre a formação de professores para lidar com alunos público alvo da educação especial, no período 2003 a 2012. Foram selecionados 12 protocolos, identificados através de letras do alfabeto, conforme apresentados nos resultados.

Para analisar as informações extraídas dos protocolos procedemos a uma análise de conteúdo definida por Bardin (2009) como um tipo de análise que tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem os dados da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido.

A análise de conteúdo desdobrou-se em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2009). Em seguida as informações retiradas dos protocolos foram organizadas em uma tabela, o que auxiliou na construção do plano de análise em consonância com o objetivo da pesquisa. Vejamos a seguir os resultados e a interpretação destes.

Resultado e análise de dados

A apresentação dos resultados inicia com uma descrição dos principais aspectos dos 12 protocolos seguida de uma caracterização geral dos estudos. Os protocolos foram identificados e ordenados alfabeticamente. Cabe salientar que os resultados foram agrupados através dos principais tópicos existentes no protocolo, sendo estes: Tipos dos

trabalhos; Autoria e ano de defesa; Temas primário e secundário; Objetivos; Participantes e local; Público alvo da educação especial; Metodologia; Qualidade de revisão; e, Concepção do estudo a respeito da deficiência.

Nesse sentido, foram analisados os protocolos de sete dissertações (A, B, C, D, E, F, G) e cinco teses (H, I, J, K, L), tendo como autores e anos respectivamente: (A) (RABELO, 2012); (B) (SILVA, 2009); (C) (SILVA, 2008); (D) (LEHMKUHL, 2011); (E) (MONFARDINI, 2003); (F) (SOUZA, 2005); (G) (SILVEIRA, 2010); (HUMMEL, 2012); (I) (DUEK, 2011); (J) (OLIVEIRA, 2006); (K) (FONSECA-JANES, 2010); (L) (DAL FORNO, 2009).

Em relação ao tema primário foram encontrados oito trabalhos (A, B, C, E, H, I, J, K), cujas investigações se situaram nos temas Formação de Recursos Humanos, Formação de Professores e Formação de Professores Especializados. Dentre os quatro restantes, dois (D e L) investigaram a Formação Continuada de Professores na Área da Educação Especial e a Formação de Formadores para a Educação Inclusiva. E os dois trabalhos restantes tematizaram questões um pouco mais distantes da formação docente, como: Atitude/Percepção (F) e Relação Professor-Aluno (G).

Em se tratando dos objetivos, optamos por analisar somente os objetivos gerais das pesquisas por considerarmos que através destes é possível obtermos informações necessárias acerca das intenções de cada estudo. Neste sentido, sete trabalhos (A, C, D, H, I, J, L) investigaram a formação continuada de professores que atuam na escola inclusiva ou de professores especializados. Dois (B, K) voltaram-se para a formação inicial de professores licenciados em Pedagogia ou com habilitação em Educação Especial. Os demais (E, F, G) focaram-se no estudo sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Especial.

A formação docente no Brasil envolve a formação inicial e continuada, as quais possuem aspectos distintos e por vezes iguais. Gatti (2010) ressalta quatro aspectos que permeiam a formação, sendo estes: a legislação que direciona a formação; as características sócio educacionais dos licenciados; as estruturas organizacionais dos cursos formadores de professores; e os currículos e ementas dos cursos que formam estes profissionais. Muitas das questões expostas pela autora supracitada não são levadas em consideração pela instituição promotora do curso de formação, deixando por vezes o professor a margem do que seria uma formação de qualidade.

Os protocolos analisados demonstraram que oito estudos (A, C, E, F, G, H, I) foram realizados com professores de educação especial ou com outra formação, que atuavam na classe comum ou na sala de recurso multifuncional. Além deste público, também compuseram os participantes destas pesquisas gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, estagiários de Pedagogia e alunos das classes comuns. Os trabalhos K e L contaram somente com a participação de gestores, coordenadores, orientadores educacionais e alunos do curso de Pedagogia. Enquanto os estudos B e D realizaram pesquisa documental. Cabe salientar que a maioria dos participantes era composta por professores que atuavam com os estudantes público alvo da educação especial.

Diversas pesquisas têm focado a formação dos professores que atuam diretamente com a Educação Especial, inclusive apontam este professor como base fundamental para que a inclusão escolar se efetive para os estudantes com deficiência, no entanto a formação e, por conseguinte a pesquisa deve ser pensada para além dos professores que já possuem o conhecimento e a vivência junto a esta população, sendo imprescindível abranger os outros profissionais da comunidade escolar, inclusive os professores da classe comum (MENDES, 2010; BARBOSA; FUMES, 2012; GARCIA, 2013).

Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão escolar tem por base a partilha de responsabilidades por todos os agentes da comunidade escolar e não uma luta de reivindicações travada por alguns profissionais. Não é apenas o professor de educação especial o responsável pela efetivação da inclusão na escola, esta depende do trabalho conjunto envolvendo coordenadores, professores, demais funcionários e família (PIRES, 2006).

Quando analisados os protocolos a respeito da população alvo das pesquisas, observamos que quatro trabalhos (A, E, G, I) tiveram como foco um público específico, sendo estes respectivamente, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e com Surdez. As pesquisas (C, I, L) focaram o público alvo da educação especial de forma generalista. Os estudos B e D, por sua vez, não especificaram essa população por se tratar de pesquisas documentais. Os protocolos referentes aos trabalhos F, H e L apontam que estes trataram da formação continuada de profissionais da educação sobre o prisma da pessoa com deficiência de forma generalista.

Considerando que o público alvo da educação especial é uma categoria composta por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), os estudos aqui descritos abordaram quase todas estas categorias, com exceção das altas habilidades/superdotação. Isto mostra que esta continua sendo uma classe pouco estudada, talvez pela dificuldade em identificar alunos com esta característica ou talvez por haver uma ideia errônea de que estes alunos não demandam apoio.

No protocolo utilizado para análise das pesquisas há a opção em qualificar a concepção de deficiência apontada no estudo. Os tipos de concepção podem ser classificados como: médico/clínica, psicoeducacional e social:

Em relação às concepções de deficiência contidas nos trabalhos, os protocolos apontaram que nove estudos (A, C, D, E, F, G, H, I, J) apresentaram uma concepção psicoeducacional, um (B) trouxe uma concepção médico-clínica e outro uma concepção social (L). Somente o trabalho K não recebeu classificação em nenhuma das categorias descritas.

Notadamente há um crescimento de pesquisas que apresentam uma concepção psicoeducacional de deficiência em detrimento das outras. Nunes et al (1999) analisando trabalhos da década de 1990 encontraram resultados similares, e após mais de uma década observamos que o crescimento continua.

A concepção psicoeducacional na visão de Mendes, Ferreira e Nunes (2002, p. 335) “refere-se a uma visão a partir de diferentes teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento humanos na sua relação com o processo educacional aí se incluindo a avaliação e outros aspectos didático-pedagógicos do ensino especial propriamente dito”. De fato, os estudos atuais mencionam a educação como uma solução possível ao atendimento das pessoas público alvo da educação especial.

Rabelo (2012) aponta a concepção médico/clínica como aquela que desconsidera o indivíduo como um todo, focando apenas no diagnóstico e seu caráter nosográfico, isto é, na descrição das doenças. Vasques (2008, p. 146) argumenta que:

No campo da educação é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente.

O olhar acríptico sobre o diagnóstico contribui na perpetuação de um olhar voltado para as diferenças dos estudantes, sendo imprescindível discutir que todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e a educação necessita buscar um olhar para além das características biológicas e inatas do sujeito, visto que o indivíduo é formado a partir de suas interações com o meio (VIGOTSKI, 1984/2010).

Além da concepção psicoeducacional e médico/clínica, há a concepção social. A qual “incorpora as abordagens sociológicas e antropológicas da explicação do desvio e da divergência. Esta concepção entende a deficiência como um fenômeno de ordem social e enfatiza as circunstâncias sociais em que alguém é identificado e tratado como deficiente” (MENDES, FERREIRA; NUNES, 2002, p. 335).

A sociedade precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada indivíduo, isto ajudaria na construção de relações mais igualitárias, dessa forma, quanto maior o nível de entendimento do profissional da educação, melhor será o tipo de intervenção direcionado aos estudantes com deficiência.

Através dos protocolos também foi possível conhecer a qualidade da revisão da literatura das produções científicas analisadas. Sendo oito estudos (A, C, D, E, H, I, J, L) apontados como críticos e três como acrípticos (B, F, G). Os estudos analisados foram em sua maioria definidos como críticos. Nunes et al (1999) obtiveram resultado similar. Atualmente a área da Educação Especial tem apresentado maior criticidade e rigor metodológico em seus estudos.

No que diz respeito a metodologia das pesquisas, observamos que todas utilizaram abordagem qualitativa, diferenciando-se em relação ao tipo de estudo conforme descrevemos a seguir: colaborativa (A, H, I, J, L); descritiva (F, C); qualitativa (K). Os cinco estudos demonstram o aumento da pesquisa qualitativa de cunho colaborativo com o viés da formação de professores.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) mencionam que os docentes (professores da educação especial e professores da sala de aula) possuem formação escassa ou frágil no que diz respeito aos desafios propostos pela inclusão escolar, e que necessitam de apoio para realizar modificações em sua atividade docente. Assim as pesquisas colaborativas são vistas como potenciais modificadores da prática docente, beneficiando não apenas o pesquisador, mas sim toda a comunidade escolar que dela faz parte, permitindo que os seus participantes coloquem-se sempre em situação de aprendizes, numa relação de troca uns com os outros.

Um dado relevante apresentado aqui diz respeito ao loci das pesquisas. Oito estudos (A, C, E, F, G, H, I, J) foram desenvolvidos em escolas regulares, um em uma universidade (K), outro no ambiente virtual da internet (L), e um na biblioteca virtual de teses e dissertações CAPES e anais de eventos (D).

A maioria das investigações foi desenvolvida em escolas regulares demonstrando o interesse em se estudar a área da educação especial no local preconizado para a matrícula dos estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2013). Refletindo sobre o exposto, notamos que os documentos legais enfatizam a preferência do local de atendimento educacional destes educandos. De fato, os estudantes público alvo da educação especial devem permanecer matriculados na escola regular e se beneficiar das políticas que apoiam a sua inclusão escolar.

Considerações finais

A formação de professores tem sido alvo dos estudos na área de educação, sobretudo os relativos a formação de professores para atuarem na Educação Especial, contudo há necessidade de ampliação desta população pesquisada, visto que os

professores da sala de aula e os demais membros da comunidade escolar tem relação com a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial.

Um avanço aqui apresentado foi o crescimento de pesquisas na área da educação especial realizadas nas escolas regulares. De fato, a escola regular é um *lócus* privilegiado para a troca de conhecimentos devido às vivências e as diferentes ações existentes dentro dela. Desta feita, ao se falar de inclusão escolar, partiu-se do pressuposto de que a escola deve possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, abrangendo acesso, permanência e aprendizagem. Tais ações devem ser pensadas na pluralidade de todos os estudantes que frequentam a escola, entre eles, os estudantes público alvo da educação especial.

Além destas questões, este estudo visualizou que a área da Educação Especial tem ampliado sua produção e elevado o rigor metodológico das pesquisas e construção crítica baseada nos autores, elevando assim seu status de área de conhecimento. Contudo há a necessidade de novos estudos que analisem o crescimento da produção relacionado a formação docente e a área da educação especial.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4º Ed. Lisboa: edições70, 2009.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

DAL-FORNO, J. P. Formação de formadores e educação inclusiva: Análise de uma experiência via internet. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

DUEK, V. P. Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

FONSECA-JANES, C. R. X. A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010. 269f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LEHMKUHL, M.S. Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

HUMMEL, E. I. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns. Projeto de pesquisa - ONEESP, Agosto 2010. São Carlos, SP.

MENDES, E. G., FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. Projeto PRODISC 3 - análise crítica da produção discente dos programas de pós-graduação em educação. 2002.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MONFARDINI, C. T. J. (2003). A formação do professor: formas de exclusão na educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

NUNES, L. R. P. ; FERREIRA, J. R. ; GLAT, R. ; MENDES, E. G. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da Produção Discente. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, n.5, p. 113-126, 1999.

OLIVEIRA, L. de F.M. de. Apoio pedagógico, Ação coletiva e Diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva. 253p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R. et al (Orgs) Inclusão: compartilhando saberes. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

RABELO, L. C. C. Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, E. Formação de Professores em Educação Especial: A experiência da UNESP – Campus de Marília – SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, 2009.

SILVA, S. C. da. Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: UFMT, Cuiabá, 2008.

SILVEIRA, C. M. Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. 2010.

SOUZA, C. S. Representação Social e Educação Especial: Apontamentos A Respeito Da Formação E Prática Docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

VASQUES, C. K. Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole. et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

A percepção familiar sobre inclusão escolar de filhos com deficiência por meio da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu

Marlene RODRIGUES¹

Juliana Gisele da Silva NALLE²

Um dos paradigmas mais discutidos nestes quinze anos do século XXI é o que chamamos de inclusão. O conceito de inclusão, mais especificamente o de inclusão escolar surgiu na década de 1980 e obteve projeção com a Conferência Mundial de Jointiem – Tailândia sobre Educação para Todos (1990) e com a Conferência Mundial de Educação sobre Educação Especial em Salamanca – Espanha (1994). Pela inclusão, a deficiência é socialmente construída conforme padrões pré-estabelecidos, sendo que, para que ocorra o acolhimento, uma modificação social e escolar faz-se necessária.

Podemos afirmar que a inclusão implica na aceitação do indivíduo, sendo que a sociedade tem que se instrumentalizar para incluí-lo em suas diferenças. Isso implica em rompimento com preconceitos, estigmas e estereótipos, oportunizando a acessibilidade atitudinal, bem como, mais simples de se fazer, afirmando a acessibilidade arquitetônica e física.

Para que a verdadeira inclusão ocorra torna-se fundamental a participação de agentes sociais de vários segmentos. Podemos destacar a importância da família, pois segundo Mantoan (2004) a inclusão real só vai ocorrer a partir do momento que a família, especificamente pais, por meio do nascimento de um filho com deficiência, resolvam inserir plenamente a criança na vivência social.

Nesse sentido, a família torna-se uma das principais agentes da inclusão e da mudança social necessária para seu acontecimento. Mas não podemos nos furtar em dizer que enquanto instituição social, a família é construída conforme o meio em que está inserida, sendo que recebe influências históricas, sociais, culturais, psicológicas, econômicas, dentre outras. Isso pode fazer com que a transformação necessária para que ocorra a acessibilidade atitudinal não aconteça, ou seja, expressa de maneira tímida.

Pela perspectiva sociológica de Bourdieu, a herança da família (capital econômico, cultural e social), cria condições naturais para a manutenção da ordem social, o que dependendo da fração de classe à qual o indivíduo com deficiência está inserido, há pouca probabilidade da inclusão ser viável. As práticas culturais são herdadas e difíceis de serem rompidas

A escola que também deveria ser o local de transformação acaba por manter a inércia social, pois está atrelada à classe dominante, mantendo suas características meritocráticas. Dessa forma, podemos inferir que a inclusão escolar, dependendo a fração de classe que a pessoa com deficiência pertence, torna-se uma violência simbólica, conforme Bourdieu (1990) é um arbitrário cultural, em que há a imposição do conhecimento ao indivíduo, não importando o meio em que está inserido, nem suas diferenças, para que tenha capital natural para o aprendizado homogêneo.

¹Doutoranda em Educação Escolar; PPG em Educação Escolar; Linha: Formação de Professores; Faculdade de Ciências e Letras – FCLar/UNESP de Araraquara – SP – Brasil; marlenerodrigues.rodriques658@gmail.com

²Doutoranda em Educação Escolar; PPG em Educação Escolar; Linha: Formação de Professores; Faculdade de Ciências e Letras – FCLar/UNESP de Araraquara – SP – Brasil; juliananalle@fclar.unesp.br

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar como famílias de diferentes classes sociais percebem a inclusão escolar de seus filhos com deficiência. Para tal, iniciamos com a fundamentação sociológica de Bourdieu.

Revisão teórica

Em contraponto a ideia de que a escola produz a mobilidade social por meio dos talentos e dos dons de cada indivíduo e que assim todos possuem as mesmas condições de ascensão social, Bourdieu, se destacou na década 1960 por rebater essa ideia argumentando que a escola nada tem de libertadora, que ela é responsável por manter a ordem social, que existe uma inércia cultural e nem todos conseguem ascender socialmente.

A teoria de Bourdieu rompe com a forma de como a sociedade, na década de 1960 pensava a ascensão social vinculada à escola conservadora e questiona a forma de organização escolar que não privilegia a todos, em especial aqueles que chegaram ao ensino após o processo de democratização da educação. Argumenta que a escola se organiza para atender apenas uma minoria e atende a todos como se fosse, essa, a única maneira ou a maneira ideal de fazê-lo.

Disposto a discutir as desigualdades e as formas de organização da sociedade para a manutenção da elite no poder, Bourdieu traz conceitos que não apenas questionam essas desigualdades e a organização escolar, mas que, sobretudo explicam como a escola pode ser promotora dessas desigualdades e reprodutora do pensamento burguês quando deveria ser, na verdade, o contrário, com postura e ações mais específicas para a formação do indivíduo e para a ampliação do capital cultural, já que é a escola a instituição legitimadora deste e que está atrelado ao capital econômico.

De acordo com Nogueira (2009) capital é uma espécie de moeda que propicia a quem possui uma série de recompensas. Cabe destacar que o capital cultural é legitimado pela escola e o econômico não necessariamente. Para Bourdieu, o capital cultural é encontrado em três diferentes estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2002, p. 74).

As probabilidades das camadas populares ascenderem socialmente são muito remotas. Para Bourdieu, as probabilidades das classes sociais e seu processo de ascensão se repetem. Para explicar como isso acontece o autor relata que o *habitus* é determinante. O *habitus* pode ser entendido como destino, como se vê às vezes. ‘Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1992, p. 108).’

Ao pensar a relação entre o indivíduo e a sociedade implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101).

O *habitus* é todo um mecanismo engendrado, recebido da família: valores, formas de consumo, práticas culturais que se constituem como o grande patrimônio do indivíduo. Bourdieu diz que esse patrimônio é composto pelo Capital cultural, social e econômico.

Outro conceito importante trazido por Bourdieu (1990) é o de campo. O campo é um microcosmo incluído no macrocosmo do espaço social, objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos e das disputas em si.

Existe uma relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento (BOURDIEU, 1992).

Para Setton (2002) os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa. Neste sentido pensar ascensão social das camadas populares remete a pensar na profissionalização dos indivíduos e para tanto é preciso considerar o *habitus*, discutir o valor que tem educação familiar e todo seu contexto constitutivo e a educação escolar e a forma como está organizada. Cabe lembrar que cada classe social tem uma relação diferente com a escola.

As relações sociais do indivíduo, ou seja, o capital social, definido por Bourdieu (2002, p. 67) como o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” depende “da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado)” (BOURDIEU, 2002, p. 67). Isso será importante para colocá-lo no meio de outras práticas culturais, bem como o capital econômico, que para Bourdieu (2002, p. 77) “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

Ou seja, o capital econômico será necessário e determinante para assegurar a inserção do indivíduo garantir sua participação nestes meios e, portanto, para ampliar o capital cultural é preciso que haja formas de apreensão do social. Essa forma de apreensão social tem no *habitus* seu princípio gerador. Sendo assim, podemos dizer que a origem dos indivíduos tem peso decisivo na forma de ascensão social ou manutenção dos indivíduos em suas classes. A origem social, conforme aponta Montagner (2007, p. 257), “é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias [...]”, pois, a partir dela, busca-se a compreensão das escolhas, das decisões e dos deslocamentos sociais através da objetivação do *habitus*. (SUFICIER, 2013).

Com isso, estabelece-se a relação entre a origem social, o espaço social, a trajetória social e *habitus*, posto que tais aspectos estejam relacionados diretamente com a posse de capitais (econômico, cultural, social etc.). Nos diferentes espaços há diferentes trajetórias que são constituídas através de princípios de diferenciação, dos quais os mais eficientes são o capital econômico e o capital cultural. (SUFICIER, 2013). De acordo com a abordagem discorrida acima, buscamos a observação de como famílias com filhos que possuem alguma deficiência entendem e participam da inclusão escolar.

Materiais e método

A presente pesquisa de abordagem qualitativa foi baseada no método praxiológico proposto por Bourdieu (1983). O método praxiológico consegue romper com a dicotomia entre interiorização e exteriorização do agente enquanto forma de objetivação do habitus. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: entrevista semi-estruturada e a pesquisa bibliográfica. Este estudo foi realizado no município de Porto Velho, estado de Rondônia. O município possui, em seu sistema de ensino, várias escolas inclusivas e especiais que atendem pessoas com deficiências.

Neste contexto, buscamos junto a uma dessas escolas especiais, por meio de análise ficha de matrícula onde constam os dados de identificação e dados econômicos dos indivíduos com deficiência, famílias que pudessem constituir-se como participantes da pesquisa e que não necessariamente seus filhos fossem alunos da mesma, mas que atendessem ao critério estabelecido para a pesquisa, que era pertencer a diferentes classes sociais para que pudessemos identificar a pertinência da teoria de Bourdieu aplicada neste contexto. Foram selecionadas 03 famílias de pessoas com deficiência de frações de classes diferentes, sendo 01 de classe social abastada, 01 de classe média e 01 da camada popular. Para preservar a identidade de todos os participantes da pesquisa, os entrevistados e os outros envolvidos citados nas entrevistas foram apresentados com nomes fictícios.

Apresentação e análise dos dados

Os pesquisados se caracterizam pelo gênero feminino, sendo mães das pessoas com deficiência. Em relação a renda familiar, uma participante, embora não declarou, aparentemente possui acima de vinte e um salários, outra de seis a dez salários e a última de um a dois salários. A origem social das entrevistadas foi determinada por meio das variáveis: profissão, renda familiar, escolaridade dos pais e avós, tios e tias das pessoas com deficiências.

Os dados apresentados constituem-se de análises da trajetória social e econômica das mães de pessoas com deficiência. Primeiramente, os dados referentes à origem social, como as profissões e o capital cultural institucionalizado de pais e avós e aspectos da realidade socioeconômica do indivíduo e sua família. O segundo ponto é a trajetória de escolarização dos indivíduos e seu capital cultural, ressaltando suas práticas culturais, tais como o consumo cultural e as saídas culturais, bem como os investimentos escolares inclusivos e culturais da família.

Sobre os dados da família da camada popular

Maria, representante da família da classe popular, tem 35 anos de idade, é solteira/amasiada possui escolarização até o 6º ano do Ensino Fundamental. Tem quatro filhos, sendo Caroline com 13 anos, e outros três com deficiência: Miguel, Claudia e Mara (gêmeas), que possuem respectivamente 8 e 11 anos. Faz uso do Sistema Único de Saúde (SUS). Na família, possui parentes com doença mental: pai – esquizofrenia. Claudia e Mara são medicalizadas e Mateus não. Quanto ao nível de escolarização dos avós paternos: Tanto os avós maternos e paternos não tinham escolarização. Seus filhos estudam em escola pública.

Quanto à escolarização e perspectivas escolares dos filhos com deficiência podemos dizer que para a classe popular existe clara manifestação do *habitus*, pois não tem perspectiva e afirma: “Queria saber. Só Deus que sabe. Três filhos têm muitos

problemas para aprender. O neuro diz que não vão poder trabalhar!”, Não esperam nada da escola apenas diz ter: “Muita preocupação. Vou envelhecer e eles sem estudo não terão trabalho”. Não contam com a ajuda da família que também não tem formação escolar. Seu círculo de amigos e passeios, práticas culturais se limitam a casas de vizinhos no bairro, pessoas da igreja. Suas filhas com deficiência sofrem *bullying* na escola inclusiva, e outro filho com deficiência não tem relações de amizade na escola especial onde estuda. Vivem com o benefício de um dos filhos mais o dinheiro oriundo das faxinas que faz aos finais de semana, já que não pode sair para trabalhar, pois não tem com quem deixar os filhos. Nenhum dos filhos com deficiência sabe ler e escrever e apesar da escola ser considerada inclusiva ainda não há trabalho pedagógico destinado especificamente para elas, a exemplo do AEE, que ainda não frequentam, mas ao qual tem direito assegurado na LDB 9394/1996. A pouca escolarização da mãe é um impeditivo para aprender mais sobre as deficiências das filhas e do filho bem como para reivindicar seus direitos. Podemos confirmar o que Bourdieu (1996) relata sobre as dificuldades das camadas populares em ascender socialmente em decorrência do *habitus* e também da forma como a escola reproduz as desigualdades.

Sobre os dados da família de classe média

Josefa tem 32 anos é solteira, separada há seis anos. O pai da criança é autônomo e ela é bancária. Possui Ensino Superior em Comunicação Social e renda mensal de 6 a 10 salários mínimos. Tinha 23 anos quando JP nasceu. Condições econômicas considerada boa. JP atualmente tem 9 anos e sua deficiência é auditiva com suspeita de síndrome de Asperger. Quanto à escolarização da família, seus avós paternos possuem ensino fundamental (não teve contato/falecidos); a avó materna fez magistério.

JP não estuda em escola pública e não reprovou nenhuma vez. Josefa participa da vida escolar do filho e se esforça para que ele estude. JP não sabe ler e escrever, somente copia. A família costuma viajar. Com relação aos finais de semana em família vão a eventos, cinemas, sorveterias. Ao contrário de Maria, Josefa investe muito na escolarização de seu filho. Disse que trabalha muito e parte desse dinheiro é para a educação global dele. Tem perspectivas e sonha com o filho cursando a faculdade, respeitando o tempo dele. Disse não ter pressa. Filha de professora de magistério acredita muito que o filho irá se escolarizar e não mede esforços para isso. Paga professor particular, paga Mensalidade de 2.000,00 neste Centro de atendimento, além dos outros serviços que considera fundamental para o desenvolvimento do filho com diagnóstico não confirmado de síndrome de Asperger e surdez. Não se preocupa em guardar dinheiro para o filho, quer investir nele, no seu aprendizado. Conta com a ajuda dos pais na escolarização do filho. Eles dão todo o suporte que preciso. A boa escolarização da mãe e da avó ajudou a entender sobre os problemas do filho.

Podemos confirmar o que Bourdieu (1996) diz sobre o esforço da classe média para escolarizar seus filhos, neste caso pessoas com deficiência. E de novo o *habitus* aparece como determinante para as escolhas dessa mãe e o capital econômico, social e cultural tem poder de influenciar positivamente na adoção de estratégias para atingir seus objetivos. Ao reconhecer as eliminações das escolas especiais e inclusivas por onde o garoto estudou a mãe buscou outra instituição e outros serviços complementares que embora custem caro vale o investimento, segundo ela.

Sobre os dados da família da camada mais abastada

Roberta tem 49 anos, é casada e tem curso superior; atua como professora em faculdades particulares da região. O marido tem dois cursos superiores, sendo ligado à

construção civil. Pertencem a uma família tradicional da região, criam gado e tem investimentos na área de construção civil. As condições econômicas sempre foram boas, ótimas. Junior tem síndrome de Asperger e atualmente tem 20 anos e frequenta curso superior, na área de engenharia. Não tem parentes com deficiência. Os avós paternos não possuíam ensino superior, eram proprietários de grandes fazendas e o estudo não tinha valor para eles, apenas para os filhos deles. Os avós maternos tem formação superior. Junior sempre estudou em escola particular regular. Sempre teve professora de reforço escolar. A família costuma viajar inclusive para outros países. Já visitaram a Disney. Os finais de semana são sempre ativos e inclui revisão dos estudos.

No contexto apresentado percebemos que o *habitus* se repete: na escolha do campo, ou seja, a profissão do pai é a profissão do filho e a deficiência é um obstáculo que pode ser enfrentado com o capital econômico, social e cultural que a família tem. As relações sociais, as práticas culturais são importantes para assegurar ao filho com deficiência esse desenvolvimento que se aproxima da normalidade. Portanto, cada sujeito vivencia e age em sua realidade social conforme seu *habitus*

Considerações finais

A escolarização de pessoas com deficiência continua sendo um grande desafio para a sociedade brasileira. A Legislação brasileira (LDBEN 9394/1996) assegura que o atendimento escolar pode ser feito tanto nas escolas comuns, chamadas escolas inclusivas ou em escolas especiais e especializadas. No entanto, esse atendimento ainda enfrenta muitos problemas na sua execução e alguns fatores contribuem para o fracasso da escolarização dessas pessoas, dentre eles, a herança social familiar. Assim, percebemos pelo depoimento da classe economicamente mais abastada a ideia de que a inclusão tem como propósito preparar a pessoa com deficiência para o convívio social, possibilitando viagens internacionais, frequência a restaurantes, permanência na escola e a outros eventos ligados a essa fração de classe. As famílias mais abastadas entendem a inclusão como o preparo do indivíduo para a vivência social do que se espera de pessoas de sua classe.

Do lado oposto, a família tida como classe popular, por não possuir a expectativa de migração social para camadas economicamente superiores, tem a necessidade de garantir a sobrevivência. Então, a família vê na inclusão escolar como o meio de acesso a políticas de distribuição de renda e benefícios sociais, pois boa parte dos programas públicos exige frequência escolar. Também sendo a escola um local para deixar os filhos enquanto trabalha.

No meio desses dois opostos, temos a família de classe média que têm uma expectativa de migração social ou de pelo menos da manutenção do *status quo*, mas como os pais dependem da sua força de trabalho que é altamente especializada ou intelectualizada, eles sabem que para os filhos terem uma condição semelhante, vão ter que dar aos seus filhos uma formação intelectualizada ou especializada. E dependendo a deficiência que o filho possa ter será encaminhado para a escola ou para o mercado de trabalho. Podemos, também, relacionar a inclusão com a questão cultural da estima. A família da camada popular já é estigmatizada pela pobreza, então o fato de ter um filho com deficiência, não modifica a relação dela com a sociedade, pois ela vai continuar a ter o que tem. E a pessoa com deficiência pode ser um aval para conseguir maior auxílio, seja público ou não. Já as famílias de classes médias e altas possuem uma problemática de estima, sendo a inclusão, talvez um meio para disfarçar a não aceitação da deficiência e criar a normatização do indivíduo perante seus pares sociais. Portanto, a questão da estima não está ligada ao indivíduo e sim à classe que pertence,

confirmando dessa maneira que é possível compreender a percepção das famílias de pessoas com deficiência por meio da visão sociológica de Pierre Bourdieu.

Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Educação em revista. Belo Horizonte, n.10, p.3-15, dez. 1989.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. In: Durand, José Carlos Garcia (org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. Escritos de educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1990.

_____. Pierre Bourdieu. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1992.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. Maria da Graça Jacintho Setton 70 Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20, 1983.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Ciências e Letras. Porto Alegre. n.36, p.47-62, 2004.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, Jun. 2007. Disponível em: Acesso em 24 Nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SETTON, Maria da Graça J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 28, no 1, jan-jun. 2002, p. 107-116, 2002.

SUFICIER, Darbi Masson. Retratos Sociológicos De Estudantes De Pedagogia: O Caso Da FCLAr. Dissertação (Mestrado Em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Educação e Letras, Campus de Araraquara, 2013.

Envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual

Priscila Alvarenga Cardoso GIMENES¹

Recentemente, a sociedade tem se deparado com um fato interessante que tem desencadeado uma série de reflexões, que é o processo de envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual.

Este processo é fruto de uma evolução na forma como a sociedade se relaciona e cuida das pessoas com deficiência, entretanto, por ser um tema ainda pouco explorado pelas ciências humanas, sociais e médicas, apresenta desafios e abre uma série de possibilidades de investigação.

Com o intuito de contribuir com a sistematização e divulgação de conhecimentos sobre esta questão, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica, embasada em livros, artigos científicos cadastrados nas bases de dados Scielo, Lilacs e IBICT e outras fontes como páginas de universidades, de revistas científicas, e em teses e dissertações que atendam a temática. Tal pesquisa teve como objetivos investigar o que os pesquisadores têm abordado em seus trabalhos a respeito do processo de envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual, sobretudo quanto a sua participação social ao longo da história da humanidade e as características peculiares do processo de envelhecimento desta população e de como vivenciam a velhice.

Os principais resultados da pesquisa apontam a existência de diversos desafios enfrentados por esta população, tais como o pouco conhecimento sobre as características das pessoas com deficiência intelectual que alcançaram a velhice, a sua situação de vulnerabilidade, as dificuldades enfrentadas pelos cuidadores e a ausência de políticas públicas destinadas a estas pessoas.

Neste sentido, a Educação Especial pode ser vista uma importante área a considerar esta população e a implementar ações que possibilitem às pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento vivenciar a velhice com maior qualidade de vida.

O recente processo de envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual

A trajetória das pessoas com deficiência, ao longo da história da humanidade foi marcada por períodos que refletem como a maior parte das sociedades se relacionava com esta parcela da população. Por meio dos estudos de Bianchetti (1995; 1998), Pessoti (1984), Mendes (2010), Aranha (1995), Amaral (1994), entre outros, é possível verificar que desde as sociedades primitivas até as sociedades contemporâneas foram ocorrendo modificações nas concepções, ideias e paradigmas que regiam a participação social e os cuidados destinados às pessoas com deficiência e conseqüentemente as condições de vida e as possibilidades de um envelhecimento.

Os autores supracitados pontuam que nas sociedades primitivas, dada a seleção natural ocasionada pelas condições ambientais e a preocupação dos grupos em manter a segurança e a saúde dos seus integrantes, as pessoas com deficiência, em sua maioria, eram extintas, pois, de acordo com Bianchetti (1998, p. 28) eram tidos como " um peso

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, CEP 14.403-230, Cidade Franca SP. E-mail: priscilagimenes1@gmail.com.

morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os sentimentos de culpa característicos da nossa fase. "O início da agricultura, da pecuária e o estabelecimento das comunidades em locais fixos acarretou grandes mudanças no modo de vida da sociedade, entretanto, as pessoas com deficiência continuaram a ser extintas. De acordo com Aranha (1995), "A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que as crianças portadoras de deficiências imediatamente detectáveis, a atitude adotada era a da 'exposição', ou seja, o abandono ao relento, até a morte". O mesmo comportamento era característico das sociedades antigas nas quais o extermínio de crianças com deficiência era comum, pois se buscava uma forma de eugenia. Pessotti (1984, p. 3), ao se referir à cultura espartana, descreve que as crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas, "[...] o que legitimava sua eliminação ou abandono."

Na Idade Média, a partir da ascensão do Cristianismo, iniciou-se um período marcado pela mudança na forma de conceber e agir frente às pessoas com deficiência, visto que foram difundidos novos valores. Bianchetti (1995) afirma que: "O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado". A grande quantidade de crianças com deficiência abandonadas levou a Igreja a fundar instituições, conventos ou centros responsáveis pela assistência, pelos cuidados e pela sobrevivência destas crianças. De acordo com Amaral (1994), estas instituições atendiam ao desejo da população de que estas pessoas ficassem convenientemente confinadas, longe da vida social, sendo que, ainda eram tidas como empecilho, motivo de vergonha ou desonra.

Na Idade moderna, com os avanços desencadeados pela Revolução burguesa, dentre eles as conquistas no campo das ciências e das pesquisas na área da medicina, o tratamento destinado às pessoas com deficiência também sofreu alterações, pois deixou de vincular-se a questões espirituais para ser compreendido como questão médica e orgânica. A nova compreensão da deficiência e a necessidade de manter a ordem social acarretaram a disseminação de instituições que segregavam as pessoas com deficiência, para que estes fossem retirados da convivência social, recebessem a assistência necessária e o tratamento médico.

A Revolução industrial também motivou diversas mudanças nas sociedades, que refletiram diretamente no trato com as pessoas com deficiência, visto que as descobertas científicas e as conquistas sociais das minorias levaram muitos familiares e pessoas solidárias a se mobilizarem em prol do reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto cidadão de direitos e da ampliação da oferta de atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais, via intervenção do Estado. Estas mobilizações assinalam o começo de uma importante mudança na concepção da pessoa com deficiência, enquanto sujeito de possibilidades, dando início a um período marcado pela busca da integração social das pessoas com deficiência. Aranha (1995), utilizando o exemplo americano, afirma que "Fortaleceu-se a convicção de que as pessoas com deficiência podiam trabalhar, trabalhariam e que queriam uma oportunidade de ter voz ativa na sociedade".

Tais movimentos resultaram na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, que de acordo com Mendes (2010), seus desdobramentos foram de grande importância para que as sociedades repensassem suas ações frente às pessoas com deficiência e aos poucos propusessem novas formas de agir, a fim de garantir os direitos apresentados pela declaração, da qual foram signatários mais de uma centena de países. Outro documento de grande relevância é o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovado em dezembro de 2006, que entrou em vigor em 2008. Sobre o qual Xavier (2009, p.37) afirma que:

Os artigos que compõem a convenção foram exaustivamente debatidos e estudados pelas próprias pessoas com deficiência, e isso foi fundamental para que o documento seja hoje considerado em todo o mundo um instrumento importantíssimo para a verdadeira inclusão social, educacional, profissional de pessoas com deficiência, entre elas as com deficiência intelectual.

Atualmente, embora distante da igualdade de direitos, oportunidades e possibilidades almejada, observa-se que a sociedade, de forma geral vem buscando meios para atender as necessidades das pessoas com deficiência, o que está desencadeando um processo inédito, pois, devido a ampliação dos atendimentos, tratamentos e cuidados, esta população, principalmente nos casos de deficiência intelectual², estão alcançando idades mais elevadas, ou seja, estas pessoas que até meados do século XX raramente ultrapassavam os vinte anos, atualmente tem alcançado a velhice e apresentado expectativa de vida acima dos cinquenta anos. A este respeito Flórez (2000) explica que esta ocorrência se deve principalmente aos avanços, na medicina e nos cuidados dispensados a estas pessoas e na melhoria das condições de higiene e saneamento básico, afirmando que:

A vida da pessoa com deficiência intelectual, em geral, tem-se prolongado, de forma semelhante ao que se observa no restante da população com alguma forma de deficiência [...] Isto se deve a melhora substancial dos sistemas de prevenção e tratamento das doenças: vacinas e antibióticos para infecções, medicamentos de grande eficácia para doenças crônicas, a ampliação dos recursos sanitários para toda a população, melhora nas condições de higiene e hábitos alimentícios, etc. (FLÓREZ, 2000, p. 65. tradução nossa)

Entretanto o processo de envelhecimento das pessoas com deficiência tem desencadeado uma série de inquietações e reflexões, pois impõe a necessidade de serem implementadas ações e políticas que assegurem qualidade de vida e a possibilidade de vivências diversas para esta parcela da população que cresce a cada dia.

Desafios do processo de envelhecimento das pessoas com deficiência intelectual

O processo de envelhecimento das pessoas com deficiência, sobretudo da pessoa com deficiência intelectual, traz em seu bojo uma série de desafios, visto que grande parte destas pessoas, apresentam características peculiares e necessidades específicas. Dentre eles podem ser elencados: o pouco conhecimento acerca desta população, a situação de vulnerabilidade social que muitos vivenciam, o círculo de relacionamentos restrito, a dificuldade enfrentada pelo cuidador principal, que na maior parte dos casos é a mãe, que também vivencia o processo de envelhecimento, a inexistência de programas sociais e políticas públicas específicas a esta demanda, entre outros.

Com relação ao pouco conhecimento a respeito das características e especificidades do processo de envelhecimento das pessoas com deficiência, bem como sobre como vivenciam a velhice Caldas (2004) considera que em se tratando das

² Para este trabalho, considera-se como pessoa com deficiência intelectual aquela que apresenta as características descritas pela AAIDD 2010, “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo que abrangem muitas habilidades práticas e sociais de vida diária e que se originam antes dos 18 anos”

peessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento, suas necessidades de saúde ainda não são compreendidas e como consequência, não há um planejamento específico, tampouco programas preventivos que mantenham a capacidade funcional da pessoa com deficiência na velhice, principalmente no Brasil, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de pesquisas nesta área. Esta questão também é constatada por Siqueira (2011 a, p. 1) que apontou a necessidade de:

[...]aprofundar o conhecimento sobre as características desse processo na realidade brasileira. Visando respaldar as famílias no exercício do cuidado, orientar as organizações nas intervenções técnicas e subsidiar as políticas públicas no desenvolvimento de programas e serviços.

Esta necessidade é evidenciada pela restrita quantidade de estudos sobre esta população, sendo possível localizar poucos trabalhos que abordam esta temática nas bases de dados Scielo, Lilacs e IBICT e outras fontes como páginas de universidades, de revistas científicas, entre outras

Outro aspecto relevante, que deflagra o pouco conhecimento das características das pessoas com deficiência intelectual, diz respeito a falta de consenso entre os pesquisadores sobre quando considerar uma pessoa com deficiência intelectual idosa, visto que os parâmetros utilizados para a caracterização da população em geral considera idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, como é observado nas conceituações da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), do Estatuto do idoso (BRASIL, 2003) e do Instituto Nacional de Geografia e Estatística - IBGE (2010), e alguns autores afirmam que não "há evidências de que o envelhecimento se dê de forma diferente no indivíduo com DI" (BRANDÃO, 2011).

Entretanto a maior parte dos autores pesquisados relatam que os processos de envelhecimento da pessoa com deficiência revelam-se mais cedo, se comparado como restante da população. Alves (2012), afirma que: "Muitos, com 45 anos, apresentam já um processo de envelhecimento que a maioria da população só atinge pelos 65/70 anos". A mesma opinião é expressa no Relatório mundial sobre deficiência (2012, p. 61) que afirma: "O processo de envelhecimento começa mais cedo do que o normal para alguns grupos de pessoas com deficiência. Algumas pessoas com deficiência de desenvolvimento apresentam sinais de envelhecimento precoce em torno dos 40 a 50 anos". Também por Bento (2008): "[...] na maioria das pessoas com deficiência mental, parece que aos 45 anos marcam um período do desenvolvimento da vida em que se manifesta a diminuição de algumas reservas físicas e o aparecimento do ajuste psicológico à velhice". (JANICKI, 1987, apud BENTO, 2008, p. 29-30).

Em se tratando das características das pessoas com deficiência que alcançam a velhice, faz-se necessário considerar que vários documentos e autores apontam que em comparação com a população sem deficiências, as pessoas com deficiência apresentam maiores comprometimentos tanto nas questões físicas/biológicas, psicológicas e cognitivas, quanto sociais.

Também apresentam maiores possibilidades de vivenciar problemas físicos e prejuízos sensoriais e cognitivos na velhice, visto que em muitos casos há a ocorrência de comorbidades e em outros, os hábitos ruins prejudicam a saúde. Estas questões são de grande relevância, pois se observa que as pessoas com deficiência intelectual em processo de envelhecimento progressivamente perdem competências cognitivas, físicas e sociais o que ocasiona também perda de autonomia nas atividades diárias, que geralmente já é restrita.

Contribuindo para o agravamento desta situação e maior vulnerabilidade da pessoa com deficiência intelectual idosa, está a falta de serviços especializados e de

programas que atendam a esta demanda, que na maior parte dos casos também sofre com a falta de recursos financeiros e ausência ou escassez de relacionamentos sociais, dificultando a vivência da velhice dentro dos padrões socialmente determinados. Siqueira e Neri (2011, p.255) apontam que:

Em comparação com a população geral, os portadores de deficiência mental contam com menos possibilidades de acesso aos serviços de saúde e têm mais dificuldades em relatar suas queixas, em decorrência das dificuldades de comunicação. Apresentam também maiores probabilidades de desenvolverem estilos de vida prejudiciais, tais como o sedentarismo e o comportamento sexual de risco e estão mais expostos ao abuso sexual e ao consumo de substâncias nocivas como o tabaco e as drogas.

É importante destacar que devido a trajetória de vida, as pessoas com deficiência, geralmente possuem um círculo de relacionamentos que se restringem as pessoas da família, pois em muitos casos existe um certo isolamento da pessoa e de sua família devido a sua condição. Marin, et al. (2013) afirma que a pessoa com deficiência intelectual que envelhece sofre um processo de dupla exclusão, pois para o autor:

As pessoas que viveram outros momentos da vida com deficiência, além de anteciparem a condição desencadeada pelo processo de envelhecimento, apresentam grande probabilidade de conviver com os efeitos impostos tanto pela deficiência como pelo envelhecimento. Nessa população, aponta-se para a “exclusão em dobro”, pois as pessoas que envelheceram sem deficiência recebem comumente cuidado de seus filhos e netos, o que tende a não ocorrer com o idoso com deficiência. (MARIN, et al, 2013, p. 366)

Outra questão que merece destaque diz respeito aos cuidadores destas pessoas, que muitas vezes são os pais, sendo na maior parte das situações a mãe, ou familiares que também vivenciam a velhice. A este respeito, Breitenbach (2001) discorre que "[...] frequentemente os pais e os filhos adultos estão envelhecendo lado a lado. Estamos descobrindo famílias nas quais o cabelo "do filho" é grisalho e o do pai (pais) é branco como a neve."

É comum que as mães das pessoas com deficiência intelectual idosas também vivenciem uma velhice comprometida, pois na maior parte das situações, em decorrência dos cuidados empreendidos ao filho ao longo da vida, como o excesso de esforço físico e as diversas privações, também tenham desenvolvido sérios problemas de saúde, sendo este um aspecto que precisa de uma atenção especial.

Frente a estas questões, é importante que a Educação Especial se atente a construir conhecimentos sobre esta demanda, buscando conhecer as características do idoso com deficiência intelectual e suas condições de vida. Esta ação tem como intuito de propor ações que possibilitem a ampliação ou manutenção da sua capacidade funcional, da inserção social e da qualidade de vida e conseqüentemente promova um envelhecimento ativo.

Considerações finais

Conhecer como a pessoa com deficiência foi tratada ao longo da história da humanidade e compreender o que tem levado as pessoas com deficiência intelectual a

alcançarem a velhice é de grande relevância, pois permite compreender melhor a situação destas pessoas atualmente.

Ao buscar informações e conhecimentos sobre o processo de envelhecimento das pessoas com deficiência, bem como suas peculiaridades, fica evidente que a sociedade não se preparou para lidar com os desafios impostos por esta nova realidade. Em contrapartida conduz a compreender que a Educação Especial pode muito contribuir com ações, a longo prazo que possibilitem que estas pessoas e seus familiares se preparem para a vivência de um processo de envelhecimento com qualidade e a curto prazo possibilitando a elas a vivência de momentos diferenciados que o estimule a vencer os diversos desafios impostos tanto pela condição da deficiência, quanto pelo processo de envelhecimento e desencadeiem melhoras em sua qualidade de vida

É válido pontuar também que a presente pesquisa abordou de forma sucinta o assunto, sendo de grande relevância que sejam empreendidos estudos mais aprofundados sobre a temática.

Referências

ALVES, P. J. M. C. Estudo de follow-up do processo de envelhecimento de adultos com deficiência mental. 54 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6906/1/ulfpie040142_tm.pdf> . Acesso em: 9 out. 2013.

AMARAL, L. A. Pensar a diferença: deficiência. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <<http://www.sorri.org.br/sites/default/files/A%20defici%C3%Aancia%20atrav%C3%A9s%20da%20hist%C3%B3ria%20-%20Temas%20em%20Psicologia%20.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2013.

BENTO, V. C. P. Respostas sociais para o envelhecimento do indivíduo portador de deficiência mental. 434 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto Superior de Serviço Social da Universidade Lusitana de Lisboa. Lisboa: [s. n.]. 2008. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF04/Mestrado%20Vera%20Bento_c%20seguranca.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Aspectos históricos da Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 3, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm>. Acesso em: 11 out. 2013.

BRANDÃO, V. Envelhecimento e deficiência intelectual: Quem vai cuidar quando eu não puder mais? 2011. Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br/noticias/diversos/envelhecimento-e-deficiencia-intelectual-quem-vai-cuidar-quando-eu-nao-puder-mais.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL . **Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 03 out. 2003. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

BREITENBACH, N. Paralelos em envelhecimento. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/acervo/artieop/Geral/artigo2.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

CALDAS, C. P. O significado de cuidar de uma pessoa idosa que vivencia um processo demencial. In: FILHO, A. S. C.; GROTH, S. M. (orgs.). *Envelhecimento e deficiência mental: uma emergência silenciosa*. São Paulo: APAE, 2004.

FLÓREZ, J. Aspectos médicos del anciano com deficiencia mental. In: GAFO, J.; AMOR, J. R. *Deficiencia mental y final de la vida*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sintesindicossociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.

MARIN, M. J. S. et al. As condições de vida e saúde de pessoas acima de 50 anos com deficiência e seus cuidadores em um município paulista. Rev. bras. geriatr. gerontol. [online]. v.16, n.2, p. 365-374. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbvg/v16n2/16.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2013.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

OMS . *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Trad. GONTIJO, S. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz : Ed. USP, 1984.

SIQUEIRA, M. E. C. *Envelhecer com deficiência intelectual: ouvindo a cidade e a família*. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000855864>>. Acesso em: 9 out. 2013.

SIQUEIRA, M. E. C.; NERI, A. L. *Qualidade de vida das pessoas que envelhecem com deficiência mental*. In: NERI, A. L. (Org.). *Qualidade de vida na velhice*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011..

XAVIER, M. A. V. *Pessoas com deficiência intelectual e envelhecimento das famílias cuidadoras*. In: KACHAR, V.; XAVIER, M. A. V.; LIMA, A. M. M. *Novas necessidades de aprendizagem*. São Paulo: Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social: Fundação Padre Anchieta, 2009. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/biblioteca/publicacoes/volume8_Novas_necessidades_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.

Políticas públicas para a oferta do atendimento educacional especializado nas séries iniciais do ensino fundamental

Renata da Silva Rego BATISTA¹

A Educação Inclusiva constitui hoje, um tema recorrente nos contextos político-educacionais brasileiros, dos quais emergem diversos e contínuos desafios e modos de repensar a escola e planejá-la para que se torne, efetivamente, aberta às diferenças.

Da busca por práticas educacionais que atendam às premissas de uma escola inclusiva, subjazem questões de diferentes áreas, tais como, por exemplo: a necessidade de um maior número de pesquisas e estudos especializados sobre o tema inclusão e seus desdobramentos; a necessidade de conscientização sobre o trabalho colaborativo de todos os indivíduos envolvidos no processo de educação, como forma de transformação das relações, metodologias e estratégias na composição de um projeto político pedagógico que abarque as interfaces da Educação Inclusiva, dentre outras.

A escolha do tema originou-se das reflexões sobre o contexto acima apresentado e do questionamento à conjuntura atual da Educação Inclusiva, expressa constitucionalmente como dever do Estado.

Assim, este trabalho desenvolve-se a partir de discussões epistêmicas sobre Educação Inclusiva com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (GIROTO, 2013) e se encontra fundamentado, teoricamente, em estudos sobre a Educação Inclusiva (MANTOAN, 1994; MAZZOTTA, 1996; CARNEIRO, 2008), e o sistema educacional inclusivo brasileiro (LIBANEO, 2003, CAVALCANTE, 2005; MANTOAN, 1994, 2006; STAINBECK; STAINBECK, 2006) e nos documentos oficiais que regem a Educação Inclusiva no Brasil.

Percurso histórico da educação inclusiva no Brasil

O percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil foi marcado por dois períodos, antes de consolidar-se como a Educação Inclusiva que se concebe nos dias atuais (MAZZOTTA, 1996).

O primeiro período compreendeu os anos de 1854 a 1956 e caracterizou-se por iniciativas particulares isoladas.

Quase cem anos depois, em 1950, já havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial à pessoas com deficiência. Contudo, tal assistência enfatizava mais o caráter médico do que, propriamente, o educacional.

O segundo período se estendeu entre os anos de 1957 e 1993 e caracterizou-se por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

De acordo com Mazzota (1996), a partir de 1960, a Educação Especial, no Brasil, passou por um crescimento significativo, não somente no atendimento de quadros patológicos incorporados à Educação Especial, mas também no atendimento de

¹ Discente do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1. Caixa Postal 174. Araraquara-SP. CEP 14.800-901 – renatasrbatista@hotmail.com

pessoas cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

No final da década de 1970, um movimento de integração escolar começou a trazer para as classes regulares muitos alunos com deficiência. Nos anos 80, esse movimento se intensificou, com o reconhecimento da classe regular como o melhor ambiente pedagógico para o desenvolvimento do aluno com deficiência. O movimento de integração tinha como meta principal trazer todos para o interior da escola sem, contudo, questionar as políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais. A inclusão, movimento posterior ao movimento de integração, surgiu concomitantemente com este, expandindo a concepção de que todo aluno não somente deve estar no interior da escola, como também deve socializar-se e conviver com todos os outros indivíduos envolvidos na educação, sejam eles com ou sem deficiências, funcionários, professores, pais, diretores (MANTOAN, 1994).

A história constitucional brasileira mostra que os direitos das pessoas com deficiência foram legalmente observados pela primeira vez em 1978, com a edição da Emenda 12/78 que compreendia o direito à educação, assistência e reabilitação, proibição de discriminação e acessibilidade. A essa Emenda, seguiu-se a Carta Brasileira de 1988, que manteve seus direitos e fixou atribuições executivo-legislativas a cada estado, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais. Dessas atribuições, subjazem os sete artigos da Constituição que concernem às pessoas com deficiência: Art. 7º, XXXI; Art. 23, II; Art. 24, XIV; Art. 37, VIII; Art. 203, IV e V; Art. 227, Parágrafo 1º, II e Parágrafo 2º e Art. 224 (BRASIL, 1988).

Em 1999, por meio da Medida Provisória 1799-6/1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) que, a partir de Maio de 2003, passou a ser vinculado à Presidência da República (BRASIL, 2003a),² por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o objetivo de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das políticas de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidas às pessoas com deficiência; e por meio da Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, mais tarde orientada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.³

Não obstante os documentos oficiais brasileiros, a influência das políticas públicas para a Educação Inclusiva foi determinada, principalmente, após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta Declaração, juntamente com a Convenção de Direitos da Criança (BRASIL, 1991) e da Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), constitui o grupo dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social.

Na perspectiva histórica descrita por Mazzotta (1996), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marcou o início do terceiro período da evolução da Educação Inclusiva no Brasil até os dias atuais. Após a consolidação da Educação inclusiva em 1994, na Espanha, foi sancionada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) (BRASIL, 1996), fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos. O artigo 58 da LDB relata: “[...] Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Essa orientação, também expressa no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001b) garante, legalmente, aos alunos com necessidades

² Por meio da Lei nº10.683/2003 (BRASIL, 2003a).

³ Órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

educacionais especiais, o acesso e a permanência no sistema regular de ensino em todas as etapas e níveis.

Outros documentos seguiram-se a estes, tais: como a Convenção de Guatemala de 1999 (UNESCO, 1999)⁴; a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Libras (BRASIL, 2002); o Programa Educação Inclusiva: direito a Diversidade em 2003 (BRASIL, 2003b); o Decreto nº 5.296/04⁵, para promoção de acessibilidade; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c); o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), para implementação do PDE; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI (BRASIL, 2007d); a Resolução nº 4/09 (BRASIL, 2009), que instituiu as diretrizes operacionais para a oferta do AEE na educação básica; e o Decreto nº 7.611/11, que estabeleceu determinações legais para a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011).

Em 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos Humanos apresentou um documento no qual os aspectos do Direito Educacional são considerados à luz do Direito Constitucional. Popularmente conhecido como Cartilha do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o documento estabeleceu o acesso de alunos com deficiência, às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Além disso, o documento propôs orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva, observando parâmetros, concepções e ideias acerca da política nacional de Educação Inclusiva; da construção de sistemas educacionais inclusivos; da organização e funcionamento de escolas inclusivas; da transformação da escola em ambiente livre de discriminações; da implementação e viabilização de escolas inclusivas que atendam a todos (CARNEIRO, 2008).

Na perspectiva de todos esses documentos, a Educação Inclusiva tornou-se, pois, uma oportunidade e um catalisador para a construção de um sistema democrático melhor e mais humano (MANTOAN, 1994). Assim, emerge a necessidade de que os sistemas de ensino ofereçam condições adequadas não somente para o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, mas, principalmente, para o desenvolvimento pleno desse aluno como cidadão autônomo e emancipado.

O sistema educacional inclusivo

A educação escolar é um processo de instrução e ensino com objetivos intencionais, sistematizados e organizados realizado em um sistema educacional de ensino (LIBANEO, 2003). Esse processo pressupõe o coletivo, a escola e a classe comum, no qual todos os alunos - com ou sem necessidades especiais - precisam ter acesso ao conhecimento e à cultura como forma de desenvolvimento pessoal e social. Fundamentada nessa concepção, a Educação Inclusiva pressupõe que todos se beneficiam do compartilhamento do processo pedagógico no qual estão inseridos. Contudo, a concretização dos objetivos da Educação Inclusiva está sujeita à ação esclarecida e convergente de toda a comunidade educativa: gestores, professores, alunos e família. É imprescindível que diferentes fatores sejam considerados e avaliados de forma a constituir um suporte efetivo capaz de subsidiar uma inclusão planejada e sistematizada. Tal processo demanda o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias, habilidades e competências de todos os envolvidos.

⁴ Promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a).

⁵ Regulamenta as leis nº 10.048/00 (BRASIL, 2000a) e nº 10.098/00 (BRASIL, 2000b).

No Brasil, apesar do progresso das últimas décadas no âmbito da legislação e da consciência da sociedade para as questões acerca da diversidade, ainda se observa uma prática muito distante do que se anseia. O preconceito e a falta de engajamento das políticas públicas são alguns, dentre os diversos fatores que determinam essa realidade (MANTOAN, 2006).

Cavalcante (2005) chama a atenção para a necessidade de se entender que a inclusão, além do cumprimento de leis, é uma ação capaz de levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença.

Essas concepções de Educação Inclusiva apontam para um sistema educacional único, mas com propostas que contemplem a diversidade (STAINBACK; STAINBECK, 2006). Nessa visão, o foco da Educação Inclusiva não se restringe aos alunos com necessidades especiais ou com deficiência, mas abrange todos os alunos, tendo como objetivo garantir uma educação de qualidade para todos.

Nesse viés de pensamento, foi proposta em 2007, a PNEE-EI (BRASIL, 2007d), trazendo novas concepções à atuação da Educação Especial no sistema de ensino brasileiro. Este documento considera que

[...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação [tendo como objetivo] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007d, pp. 1-8).

Nesse novo contexto, a Educação Especial passa a ser considerada como modalidade de educação escolar e como campo de conhecimento. Assume caráter complementar e suplementar e não mais substitutivo do ensino regular. Tal mudança gerou a obrigatoriedade de frequência do público-alvo no ensino regular e consequentemente a desativação em massa das classes especiais, que foram substituídas por salas de recursos multifuncionais.

A PNEE-EI (BRASIL, 2007d, p. 9) redefine o público-alvo da Educação Especial, como “as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, nos casos dos transtornos funcionais específicos, a proposta é que a Educação Especial atue de forma articulada ao ensino comum” e amplia a oferta de atendimento para Educação Infantil e o Ensino Superior que antes contemplava apenas o Ensino Fundamental.

O atendimento educacional especializado (aee)

A partir das orientações da PNEE-EI (BRASIL, 2007d), a Educação Especial passa a ser responsável pela realização do AEE, disponibilização dos serviços e recursos desse atendimento e orientação dos alunos e professores quanto à sua utilização.

O AEE se caracteriza como suporte ao processo de escolarização do público alvo da Educação Especial: alunos com deficiências; transtornos globais de desenvolvimento (TGD); e com altas habilidades, oferecido nas salas de recursos multifuncionais, com caráter transversal, desde a Educação Infantil ao ensino superior. A finalidade desse atendimento é

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007d, p. 10).

Tais finalidades evidenciam a importância do AEE, haja vista considerarem suas especificidades pedagógicas e de acessibilidade. Esse atendimento terá oferta obrigatória dos sistemas de ensino, no contra turno da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, de forma complementar/suplementar e não substitutiva do ensino comum. O aluno passará a ter acesso ao currículo, como garantia de sua aprendizagem.

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o AEE e discorre sobre seu objetivo de complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela, aponta a sala de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Na perspectiva das orientações para o funcionamento efetivo do AEE, o professor especialista aparece como principal articulador de ações imprescindíveis ao seu funcionamento. Esse profissional deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

No entanto, conforme aponta Giroto (2013, p. 54),

[...] surgem alguns questionamentos acerca da consonância entre o perfil de formação do especialista e as exigências do AEE a própria concepção acerca do papel assumido por esse tipo de serviço na proposta educacional inclusiva. Pois, na medida em que se estabelece a matrícula do público alvo da Educação Especial no ensino regular que, por um lado, revela avanços na abordagem sobre o enfrentamento das diferenças apresentadas pela diversidade de alunos presente na escola, se estipula o AEE, tal como se encontra regulamentada sua organização e funcionamento, como condição prioritária para o enfrentamento das necessidades educacionais desse público alvo. Tal condição, por outro lado, evidencia o conflito estabelecido pela situação de se combater a homogeneização dos processos de ensino e

aprendizagem homogeneizando as formas de enfrentamento dessas diferenças.

Giroto (2013, p. 54) referenciando-se em Baptista (2011), ainda chama a atenção para os recorrentes debates sobre estar a Educação Especial nessa condição, reduzida apenas ao AEE que, por sua vez, “acaba por ser transformado em simples conjunto de equipamentos e recursos no qual se inclui o especialista, num processo de coisificação de sujeitos e princípios”. Diferentemente, o AEE “deveria ser concebido como instrumento de mediação, na qual esse profissional desempenha papel importante, uma vez que lhe cabe a gestão das questões da Educação Especial no contexto educacional inclusivo”.

Considerações finais

São flagrantes os avanços das últimas décadas em relação à legislação. Porém, somente as mudanças legais não têm se mostrado suficientes para garantir o sucesso de todo o processo em questão.

Constata-se a dificuldades na adaptação e adequação da estrutura física, na formação de professores e gestores, na qualificação do ambiente escolar como um todo, que prime pelo desenvolvimento da percepção às diferenças e às possibilidades das pessoas com deficiência.

Observa-se também que, ao considerar a salas de recursos como local melhor para oferta do AEE e o professor especialista como protagonista desse processo, criou-se um descompromisso por parte dos integrantes da Educação Regular, transferindo a maior responsabilidade do processo de inclusão ao professor especialista.

A esse respeito, Giroto (no prelo) advoga que é preciso lutar contra o “distanciamento histórico entre a educação geral e a Educação Especial que contribuiu para a reduzida articulação entre as práticas pedagógicas fomentadas e utilizadas pelos professores generalistas e especialistas, bem como para a reduzida colaboração entre esses profissionais”.

Esse fator, somado a outros elementos, pode ser responsável pelas lacunas que se apresentam no contexto analisado. As mudanças na legislação e investimentos nas últimas décadas representam uma conquista muito significativa, porém há de se buscar formas de potencializar esses avanços, através da mudança de consciência de todos os envolvidos com a causa da Educação Inclusiva no Brasil.

Referências

BRASIL. Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. Brasília: Governo Federal, 1991. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo:Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <

http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/3956_01.html >. Acesso em: 12 jan. 2015. 2001a.

_____. Decreto nº 5.296/04. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Decreto nº 6.094/07. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015. 2007a.

_____. Decreto nº 6.571/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº. 10.048/00. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10048.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Lei nº. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10098.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Lei nº. 10.436/02. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Lei nº. 10.683, de 28 de Maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2003a. Disponível em:

<https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.683.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, 2007c.

_____. Plano Nacional de Educação: 2001. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007d.

_____. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. In: Nova Escola: a revista do professor. Fundação Victor Civita. n° 182, p. 40 - 45, maio, 2005.

GIROTO, C. R. M; Milanez, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿qué há cambiado em la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS; S. E. S. O. (Org.). La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y Espanha. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2013 (Tradução: Cláudia R. M. Giroto).

MANTOAN, M. T. E. Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

_____. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Origens. In: Inclusão: um guia para educadores. São Paulo: Editora Artmed. 2006. p. 21-48

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990.

_____. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

Reflexões sobre a formação/atuação docente no contexto das altas habilidades/superdotação

Tatiana Pinheiro de Assis PONTES¹

A Educação Especial é cenário de grandes desafios em nosso país. As políticas de inclusão existentes ainda precisam ser adequadas para que garantam o atendimento efetivo aos alunos público alvo dessa modalidade de ensino. Há uma enorme bibliografia sobre a área, entretanto, em relação à formação de professores, apesar da existência de orientações legais nesse sentido, ainda é escassa e necessita de estudos consistentes, inclusive para a elaboração de políticas públicas.

Vale retomar que o público alvo da educação especial corresponde às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011).

Em relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) define que são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

O presente texto, que visa recuperar algumas ideias sobre a relação entre a formação de professores e o atendimento educacional oferecido no Brasil aos alunos com AH/SD, é resultado dos estudos realizados na disciplina TÓPICOS ESPECIAIS: Altas Habilidades/Superdotação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem –Mestrado – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Bauru.

Trata-se de um estudo bibliográfico, ou seja, para a abordagem da temática foram consultados referenciais teóricos específicos sobre o assunto. A partir daí, os dados foram coletados, discutidos coletivamente (entre os alunos e professores integrantes da disciplina supracitada) e, sob a perspectiva qualitativa, algumas conclusões puderam ser apresentadas.

Desafios e necessidades de formação de professores em educação especial: altas habilidades e superdotação

A formação de professores é um dos temas em relevância nos campos de discussões e debates sobre a educação escolar nas últimas décadas. Tanto no âmbito inicial como a

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente. Presidente Prudente – SP – Brasil. 19060-900. tatiana.pinheiro2@hotmail.com. X EIDE 2015

formação continuada vem sendo entendidas como fundamentais para boas práticas de ensino em sala de aula.

No campo da Educação Especial a temática formação também tem encontrado solo fértil para discussões. Isto porque é uma área com grandes especificidades e, como as demais, necessita de profissionais especializados, que garantam o atendimento adequado aos alunos.

É importante lembrar que inclusão não significa apenas matricular alunos na escola, mas sim garantir a aprendizagem (e progressão da mesma) a todos os alunos.

Nas palavras de Mendes (2002), as necessidades especiais dos alunos não desaparecem com a sua inserção na classe comum, assim como, muito provavelmente, os professores não conseguem atender a todas as necessidades de todos os alunos ou de alguns deles. Sendo assim, “seria necessário prover apoios de professores e profissionais especializados a fim de que possam garantir uma educação devida”. (MENDES, 2002, p.14).

Aranha (2000, p. 08 *apud* SILVA, 2009) aponta a necessidade de se capacitar os professores, no sentido de se prover suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que “só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer”.

A formação de professores em Educação Especial no Estado de São Paulo era realizada por Especialização nos Cursos Normais – antigo Magistério de 2º grau; Cursos de Graduação em Pedagogia – licenciatura específica ou através de Habilitação em Educação Especial; Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Cursos de Especialização – 360 horas; Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado (SILVA, 2009).

Com a publicação da Resolução nº 01/2006 do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, extinguiram-se as Habilitações desse curso. Conforme expresso em seu artigo 10: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”.

Ainda de acordo com Silva (2009, p. 19),

[...] a publicação das DCNs (Resolução CNE nº 01/06) veio reforçar a necessidade de estudos que possam indicar as maneiras de se formar o professor de Educação Especial sem reducionismo e que, realmente, garantam a competência necessária para a atuação na área específica de cada deficiência. Se através das habilitações isso não será mais possível, como garantir esta área de conhecimento e a competência técnica necessária ao professor de Educação Especial?

Esse cenário nos leva a refletir sobre a formação de professores em Educação Especial voltada para alunos com AH/SD. Pois, ao que se observa, essa temática é carente de estudos, o que dificulta a ampliação de conhecimentos sobre o tema, bem como a implantação e a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Entre outros aspectos que dificultam a intervenção no desenvolvimento dos alunos com AH/SD, destacamos o processo de identificação/reconhecimento/avaliação, que, ainda é um fator falho no que se refere a informações e estudos compartilhados entre profissionais, familiares e a sociedade civil.

Conforme mencionado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEE),

A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional. (MEC/SEE, 2007, p. 55, *apud* AZEVEDO; METTRAU, 2010).

O processo de identificação/avaliação do aluno com AH/SD requer conhecimento sobre o assunto, planejamento e preparo por parte dos profissionais. Não é uma tarefa simples, exige observação constante, pois se trata de uma constatação processual (AZEVEDO; METTRAU, 2010).

Segundo as autoras acima, “[...] o processo de identificação deve envolver uma avaliação abrangente multidimensional que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações como indivíduos, professores, colegas de turma e familiares”. (AZEVEDO; METTRAU, 2010. p. 34).

Ademais, conforme salientam as mesmas autoras, o processo de identificação dos alunos com AH/SD deve ser fundamentado em estudos teóricos consistentes, fundamentados em resultados de pesquisas científicas. (AZEVEDO; METTRAU, 2010).

ANTIPOFF; CAMPOS (2010) afirmam que apesar da expansão do interesse pela temática por estudiosos do mundo todo, a questão da identificação/reconhecimento dos alunos com AH/SD ainda é um dificultador de desenvolvimento dessa área, já que, conforme explicam, a escassez de informações sobre o tema é uma (infeliz) realidade.

A formação inicial do professor deveria garantir boa parte dos conhecimentos relacionados à temática, porém, na maioria das vezes, essa tarefa fica por conta da formação continuada, que “é base necessária para que o professor tenha a possibilidade de proporcionar aos educandos com AH/SD um ensino de qualidade, que considere as suas especificidades e forneçam-lhes subsídios consistentes para o desenvolvimento do potencial que possuem”. (COSTA *et al* 2012, p. 9).

Os autores acima afirmam ainda que “[...] tendo em vista o alunado com características de AH/SD, é possível perceber uma escassez de alternativas práticas pedagógicas voltadas às individualidades desses sujeitos, constituindo assim grande entrave no campo educacional (COSTA *et al* 2012, p. 9).

Diante do exposto, há que se refletir sobre algumas questões, entre elas: como superar as dificuldades encontradas na área das AH/SD? Ou ainda, como identificar pessoas com AH/SD e oferecer-lhes atendimentos adequados, se antes disso as incógnitas e/ou os mitos não forem desvelados?

Temos, então, várias implicações a serem pensadas e discutidas. Entre elas, destacamos:

- a) Existe um forte indicador de ausência de conhecimento sobre o assunto por parte dos profissionais e dos familiares;
- b) a carência de informações resulta, entre outros fatores, na pouca (ou nenhuma) visibilidade de alunos com SD/AH nas escolas;
- c) os aspectos anteriores inviabilizam a identificação/reconhecimento/avaliação desses alunos, que, não sendo identificados, tampouco receberão o atendimento adequado. O que pode ser desastroso para suas vidas.
- d) existe grande confusão quanto aos significados dos conceitos (superdotados, altas habilidades, talento) e/ou falta de consenso entre os estudiosos na

definição adequada do uso das terminologias, o que pode ser resultado de equívocos quanto às concepções sobre o tema.

Além dos aspectos elencados acima, existem outros aspectos relevantes que dificultam e até impossibilitam o atendimento adequado dos alunos com AH/SD, é o caso dos mitos e/ou ideias equivocadas construídas em torno dessa área.

Antipoff; Campos (2010, p. 305 – 307) destacam os principais mitos que se formam sobre a pessoa com SD/AH, sendo eles,

- a) A pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar.
- b) Todo indivíduo superdotado tem um QI elevado;
- c) A superdotação é inata ou é produto do ambiente social;
- d) O indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado;
- e) As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes;
- f) As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas;
- g) Não se deve identificar pessoas com altas habilidades;
- h) As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial.

Conforme orientam Antipoff; Campos (2010), uma pessoa pode apresentar excelente desempenho em uma determinada área do desenvolvimento humano e em outras não.

Segundo as autoras, os testes de QI não conseguem “medir” todas as áreas do desenvolvimento humano. Sendo assim, tais instrumentos de aferição não são suficientes para identificar superdotados nas áreas artísticas, por exemplo.

Sobre o mito “c”, apesar de vários autores defenderem que certas habilidades são inatas do indivíduo, existe o reconhecimento de que a intervenção e a motivação para o desenvolvimento da pessoa com AH/SD são fatores indispensáveis.

Quanto ao “ajuste psicológico”, os superdotados podem apresentar vários conflitos emocionais, especialmente por se sentirem diferentes ou por “não poderem” ser quem realmente são.

Segundo estudiosos, os superdotados precisam de estímulos e motivações ao longo de suas vidas, caso contrário, a superdotação será motivo de frustrações e não de sucessos.

O alto potencial de habilidades pode estar presente em qualquer ser humano, independentemente de sua classe econômica, porém, conforme já foi dito, é necessário que a superdotação seja estimulada e trabalhada adequadamente.

Os dois últimos mitos são absurdamente errôneos, o processo é totalmente contrário, quanto antes forem identificados, mais cedo se desenvolverão. Além disso, no atendimento especializado os aspectos emocionais e psicológicos podem ser trabalhados e, dessa forma, diversos conflitos podem ser evitados.

Infelizmente, a falta de informações, os mitos, os conceitos equivocados, a falta de consenso para definirem os significados do tema, entre tantos dificultadores, acabam tornando os alunos superdotados, com altas habilidades e talentos, invisíveis. Desta forma, as diretrizes postas pelas legislações não extrapolam o plano teórico.

Diante dos desafios apresentados e da fragilidade dos programas formação inicial quanto ao assunto, a formação continuada seria uma alternativa para contribuir no desenvolvimento práticas pedagógicas eficazes no que se refere à atuação docente junto aos alunos com AH/SD.

Nesse contexto, salientamos a importância de elaboração de políticas públicas voltadas para a formação dos professores que atuam na rede regular de ensino básico como requisito indispensável para a boa qualidade do ensino e para a efetivação da inclusão escolar.

Reflexões quanto às características desejáveis do professor

Os princípios apontados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na perspectiva da educação inclusiva motivaram novos olhares aos alunos, novas concepções acerca de como os alunos aprendem e quais as melhores formas e empreender práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem dos educandos, tendo em vista que as pessoas aprendem em ritmos diferentes (MARTINS; ALENCAR, 2011).

Entretanto, a educação escolar não superou ainda dificuldades para atender adequadamente às diretrizes propostas pelas legislações, no que se refere a tornar a escola um espaço de aprendizagem efetivamente democrático e legitimar a educação inclusiva.

No contexto da educação de alunos com AH/SD as dificuldades enfrentadas são ainda maiores, pois além da dificuldade em lidar com disparidade em relação ao desempenho apresentado por esses alunos, se comparados à maioria, o fator *escassez de estudos específicos na área* dificulta a busca por práticas e intervenções eficazes, conforme já foi dito.

A LDB declara que os profissionais da educação serão especializados, capacitados para atenderem as especificidades dos alunos da educação especial. Todavia, cabe aos sistemas de ensino regulamentar as suas leis específicas de modo a garantirem as diretrizes gerais estabelecidas pela lei nacional.

É importante lembrar que o professor exerce uma função de extrema relevância na vida dos alunos com AH/SD, afinal o fato de conviver várias horas diárias com os alunos permite a esse profissional observar e perceber características peculiares, comportamentos semelhantes e diferenciados entre cada de seus aprendizes.

Conforme lembram Martins; Alencar (2011, p. 33), “para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, os professores precisam ser melhor orientados e se desligarem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.”

Além do mais, para a evolução da escola e da produção de conhecimento, é necessário superar e romper paradigmas fundamentados em *pedagogias* tradicionalistas. É preciso que os professores explorem e extrapolem as suas capacidades e as suas sensibilidades. Se sujeitem a correr riscos, exerçam seu ofício com bom senso e desenvolvam habilidades interpessoais.

Martins; Alencar (2011), afirmam que a questão das características necessárias e/ou desejáveis aos professores atuantes na área de AH/SD precisam ser consideradas, estudadas e socializadas (especialmente) no contexto da formação de professores. Porém o volume de estudos sobre esse assunto também é muito limitado.

Diante disso, as autoras acima contribuem para com essa abordagem divulgando os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2009 com 20 (vinte) professores de uma cidade do entorno de Brasília, sendo que 10 (dez) desses docentes atuavam nas primeiras

séries do Ensino Fundamental e 10 (dez) eram professores universitários de cursos de pedagogia.

Segundo as autoras, para a coleta de dados, realizou-se entrevista semiestruturada. “O roteiro de entrevista foi constituído por duas partes, sendo a primeira para identificação de dados pessoais (gênero, idade, formação acadêmica e experiência profissional)”. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 35). Na segunda parte, as autoras lançaram cinco questões relativas: “a características desejáveis em professores, a formação profissional de docentes para atuar na educação de alunos com altas habilidades/superdotação e a concepções de altas habilidades/superdotação”. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 35).

Com base nos resultados apresentados pelas autoras/pesquisadoras, os entrevistados apresentaram, segundo suas opiniões, uma série de características desejáveis em professores para atuarem na educação de alunos com AH/SD. Seguem abaixo a lista construída pelas autoras.

Quanto aos atributos pessoais,

- a) Apresentar habilidade intelectual elevada;
- b) Ser compreensivo;
- c) Ser uma pessoa alegre, amorosa e carinhosa;
- d) Ser uma pessoa atenciosa;
- e) Ser uma pessoa flexível, criativa e dinâmica;
- f) Ser uma pessoa humilde;
- g) Ser uma pessoa sensível e tranqüila;
- h) Ser uma pessoa responsável, compromissada e dedicada;
- i) Ter autoestima elevada;
- j) Ser paciente.

Quanto às características profissionais,

- a) Capacidade de observação para identificar as necessidades de aprendizagem do seu aluno.
- b) Conhecimento sobre o assunto;
- c) Experiência na área;
- d) Facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno;
- e) Formação superior;
- f) Habilidades para atender esse público;
- g) Interesse em conhecer as necessidades do aluno;
- h) Prática de valorizar o aluno como um ser, uma pessoa acima de qualquer coisa;
- i) Preparo profissional para suas ações e reações perante os diferentes comportamentos do seu aluno;
- j) Professor pesquisador;
- k) Querer atuar na área/ Gostar do que faz;
- l) Ser um profissional aberto às diferenças.

As autoras da pesquisa, Martins; Alencar (2011) revelam que os resultados desse estudo são similares aos resultados da pesquisa de Vialle e Tischler (2005), que trata sobre as características essenciais aos docentes dessa área. “Esses pesquisadores constataram que o professor ideal é aquele que apresenta uma combinação de características pessoais/sociais, qualidades intelectuais e domínio de práticas pedagógicas” (MARTINS;

ALENCAR, 2011, 40). Os autores ainda sinalizaram que as características pessoais/sociais possibilitam aos profissionais terem mais facilidade “para perceber as dimensões cognitivas, sociais, emocionais, bem como as necessidades do aluno” (p. 40).

Em concordância com os variados autores mencionados neste estudo, os pressupostos são que as características desejáveis aos professores dos alunos com AH/SD contemplem minimamente: formação específica e de boa qualidade, conhecimento profundo e atualizado sobre o tema, planejamento das ações/intervenções pautadas em propostas pedagógicas que incluam as temáticas AH/SD, disponibilidade para observar e sensibilidade do professor para perceber e reconhecer as características e os alunos com AH/SD.

Considerais finais: alguns resultados

O interesse por estudos em torno da Educação Especial e, especificamente, sobre as questões vinculadas aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem aumentado substancialmente no mundo todo. No entanto, deparamos-nos com um cenário repleto de questionamentos, lacunas, mitos, idéias equivocadas e ausência de muitas informações e repostas sobre o assunto.

Reconhecemos que o advento da LDB, embora tardiamente, promoveu mudanças importantes na educação escolar no que se refere às novas perspectivas para a democratização do ensino. Todavia, muitos são os entraves ainda encontrados no campo de estudos e atuação junto às pessoas com AH/SD.

As implantações e implementações de dispositivos legais são definidos como um marco positivo nessa história, porém, observamos que esses preceitos não têm sido suficientes para garantir a oferta de uma educação qualitativamente adequada nessa área.

Diante das problemáticas presentes na área, torna-se essencial trazer ao debate a questão da formação de professores, tanto no sentido de subsidiá-lo quanto a identificação dos alunos com AH/SD como no que se refere à base de conhecimentos necessários para o planejamento do atendimento adequado.

Referências

ALMEIDA, M. A.; Capellini, V. L. M. F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005.

ANDRÉS. A. Educação de alunos superdotados/altas habilidades legislação e normas nacionais legislação internacional. Câmara dos Deputados, Brasília, 2010.

ANTIPOFF, C. A.; Campos, R. H. de F.. Superdotação e seus mitos Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 301-309.

AZEVEDO, S. M. L. de; Mettrau, M. B. Altas Habilidades /Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2010, 30 (1), 32-45. Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Fleith, D. de S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Vol. 1. Orientação a professores? Brasília, DF. 2007. In: Azevedo, S. M. L. de; Mettrau, M. B.. Altas Habilidades /Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2010.

FLEITH, D. de S. (Org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília, DF. 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> . Acesso em 26/06/2013.

MARTINS, A. da C. S.; Alencar, E. S. de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011 Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1881/1714>. Acesso em 26/06/2013.

METTRAU. M.B.; REIS. H. M.M.S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: aval. pol. pub. educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 489-510, out/dez.2007.

SILVA, E. Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

A “política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” como indutora de matrículas em escolas regulares

Vanessa Dias Bueno de CASTRO¹

No processo de consolidação de políticas brasileiras para uma educação inclusiva, faz-se necessário colocar em destaque a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)” (BRASIL, 2008), sendo dela decorrentes todas as resoluções e pareceres subsequentes.

A referida política, aprovada em 2008, surgiu no contexto de avanços e lutas sociais que buscam mudanças estruturais e culturais na escola como um todo, a fim de garantir que todos os alunos tenham uma educação de qualidade.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.09)

Segundo Bueno e Meletti (2011), “a educação especial é apresentada como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva.” (BUENO; MELETTI, 2011, p.371)

E, nesse sentido, conforme Bueno e Meletti (2013), o documento procurou definir melhor quais são os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). As pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental ou sensorial que, ao se deparar com diversas barreiras, podem ter sua participação efetiva, tanto na escola quanto na sociedade, limitada. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, por sua vez, são os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil estão incluídos nesse grupo. Por fim, alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008)

¹ Mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. CEP 14800-901. Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: van.bcastro@gmail.com

Em sua justificativa, a Política expõe um panorama sobre as alterações sofridas pelo atendimento às pessoas com deficiência no Brasil ao longo da história, desde a criação de instituições na época do Império, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o período de integração, a LDBEN de 1996, dentre outros documentos, políticas e resoluções. Apresenta, ainda, alguns dados do Censo Escolar entre os anos 1998 e 2006, ilustrando o aumento significativo das matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, a fim de expor um diagnóstico da educação especial.

Conforme consta no texto da Política (BRASIL, 2008), as matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular registraram aumento bastante significativo – 640%, passando de 43.923 matrículas em 1998 para 325.136 matrículas em 2006. Quanto às matrículas em sistemas segregados de ensino, entre 1998 e 2005 houve aumento menos expressivo. Já em 2006, as matrículas em classes e escolas especiais sofreram redução de 2.586 matrículas em relação ao ano anterior.

No âmbito da discussão acerca da educação inclusiva, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) foi criada com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, mediante a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, no transporte, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial de implementação das políticas públicas.

Dentre as diretrizes definidas pela PNEE-EI (BRASIL, 2008), destaca-se o entendimento da educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Frente a esse movimento em direção à consolidação da escola inclusiva, o presente trabalho possui as seguintes questões norteadoras: qual é a situação das matrículas dos alunos PAEE no Brasil após 2008, ano de promulgação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Como estas matrículas encontram-se distribuídas entre Classes Comuns do Ensino Regular, Escolas Exclusivamente Especializadas e Classes Especiais do Ensino Regular?

Objetivos

- Analisar qual foi o impacto da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) no número de matrículas de alunos PAEE no Brasil entre 2009 e 2013;
- Analisar a distribuição dessas matrículas entre as Classes Comuns do Ensino Regular, Escolas Exclusivamente Especializadas (EEE) e Classes Especiais do Ensino Regular no período entre 2009 e 2013.

Método

De natureza descritiva, o presente trabalho analisa os dados nacionais dos números de matrículas de alunos PAEE. Este estudo tem como foco de análise os dados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar do período entre 2009 e 2013, disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Em cada Sinopse Estatística estabeleceu-se realizar um recorte apenas dos dados nacionais referentes às matrículas da Educação Básica (EB) e à parcela de matrículas de alunos PAEE distribuídas em Classes Comuns do Ensino Regular, Escolas Exclusivamente Especializadas (EEE) e Classes Especiais do Ensino Regular. Para realização das análises, os dados foram organizados em tabelas que proporcionam melhor análise e comparação dos dados referentes às matrículas de cada modalidade de ensino no período supracitado.

Resultados

Tabela 1: Total de Matrículas na Educação Básica e na Educação Especial no período entre 2009 e 2013

Total de Matrículas na Educação Básica e na Educação Especial (2009 - 2013)					
Modalidade / Ano	<u>2009</u>	<u>2010</u>	<u>2011</u>	<u>2012</u>	<u>2013</u>
<i>Educação Básica</i>	52.580.452	51.549.889	50.972.619	50.545.050	50.042.448
<i>Educação Especial</i>	639.718	702.603	752.305	820.433	843.342

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar entre 2009 e 2013, autoria própria.

Em 2009 o Censo Escolar realizado no Brasil contabilizou 52.580.452 matrículas na Educação Básica (EB), sendo 639.718 de alunos PAEE – aproximadamente 1,4% do total de matrículas na EB.

No ano de 2010, o número total de matrículas na EB do Brasil sofreu redução, sendo registradas 51.549.889 matrículas. As matrículas de alunos PAEE, por sua vez, totalizaram 702.603 – referente à 1,52% das matrículas na EB.

Os dados do Censo Escolar de 2011 registraram 50.972.619 matrículas na EB, das quais 752.305 eram de alunos PAEE, cerca de 1,6% do total.

No ano subsequente houve nova redução de matrículas, totalizando 50.545.050 matrículas na EB. Quanto às matrículas de alunos PAEE, o Censo Escolar contabilizou 820.433 – por volta de 1,8% da EB.

Em 2013 foram registradas 50.042.448 matrículas na EB brasileira, das quais 843.342 matrículas eram de alunos PAEE, aproximadamente de 1,7% do total.

As tabelas a seguir apresentam – em números absolutos e em porcentagens – a distribuição das matrículas de alunos PAEE entre as modalidades de ensino, quais sejam, Classes Comuns do Ensino Regular, Escolas Exclusivamente Especializadas e Classes Especiais do Ensino Regular entre os anos 2009 e 2013.

Tabela 2: Número de Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial por Modalidade de Ensino no período entre 2009 e 2013

Número de Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial					
Modalidade / Ano	<u>2009</u>	<u>2010</u>	<u>2011</u>	<u>2012</u>	<u>2013</u>
<i>Classes Comuns do Ensino Regular</i>	387.031	484.332	558.423	620.777	648.921
<i>Escolas Exclusivamente Especializadas</i>	199.257	172.016	156.385	168.488	163.968
<i>Classes Especiais do Ensino Regular</i>	53.430	46.255	37.497	31.168	30.453

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar entre 2009 e 2013, autoria própria.

Tabela 3: Porcentagem de Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial por Modalidade de Ensino no período entre 2009 e 2013

Porcentagem de Matrículas de Alunos Público-Alvo da Educação Especial					
Modalidade / Ano	<u>2009</u>	<u>2010</u>	<u>2011</u>	<u>2012</u>	<u>2013</u>
<i>Classes Comuns do Ensino Regular</i>	60,5%	68,9%	74,2%	75,7%	76,9%
<i>Escolas Exclusivamente Especializadas</i>	31,1%	24,5%	20,8%	20,5%	19,4%
<i>Classes Especiais do Ensino Regular</i>	8,4%	6,6%	5,0%	3,8%	3,6%

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar entre 2009 e 2013, autoria própria.

No ano de 2009, as Classes Comuns do Ensino Regular concentravam a maior parcela das matrículas de alunos PAEE – 387.031, correspondente a aproximadamente 60,5% do total; as Escolas Exclusivamente Especializadas (EEE) registraram 199.257 matrículas – referente a 31,1% das matrículas de alunos PAEE; e as Classes Especiais do Ensino Regular, 53.430 matrículas, 8,4% do total de alunos PAEE.

Em 2010, 484.332 matrículas foram registradas em Classes Comuns do Ensino Regular – aproximadamente 69% das matrículas de alunos PAEE; 172.016 em EEE, correspondente a 24,5% do total de alunos PAEE; e 46.255 em Classes Especiais do Ensino Regular, referente a 6,5% das matrículas de Alunos PAEE.

No ano subsequente verifica-se novo aumento das matrículas em Classes Comuns do Ensino Regular, que registrou 558.423 matrículas – em torno de 74,2% do total de matrículas de alunos PAEE, enquanto que as EEE e as Classes Especiais do Ensino Regular reduziram o número de matrículas, contabilizando 156.385 e 37.497, respectivamente, correspondentes a 20,8% e 5% das matrículas de alunos PAEE.

Em 2012, 620.777 matrículas eram de Classes Comuns do Ensino Regular, correspondente a 75,7% do total de matrículas de alunos PAEE; 168.488 eram de EEE – aproximadamente 20,5% do total PAEE; e 31.168 eram de Classes Especiais do Ensino Regular, em torno de 3,8% das matrículas de alunos PAEE.

No ano de 2013 foram registradas 648.921 matrículas nas Classes Comuns do Ensino Regular – em torno de 76,9% do total de matrículas de Alunos PAEE; 163.968 matrículas nas EEE, referente a 19,4% dos alunos PAEE; e 30.453 matrículas nas Classes Especiais do Ensino Regular – em torno de 3,6% do total PAEE.

De maneira geral, verifica-se que o Censo Escolar registrou redução de 2.538.004 matrículas na EB entre 2009 e 2013. No que diz respeito, particularmente, às matrículas de alunos PAEE ocorreu um movimento inverso, registrando aumento de 203.624 matrículas no mesmo período. Quanto à distribuição das matrículas de alunos PAEE, verifica-se redução nas matrículas em Sistemas Segregados de Ensino (SSE), posto que foram registradas 35.289 matrículas a menos em EEE e redução de 22.977 matrículas nas Classes Especiais do Ensino Regular. Na contramão dessas reduções, as Classes Comuns do Ensino Regular totalizaram aumento de 260.890 matrículas.

Discussão

Ao passo em que a educação inclusiva, conforme Mendes e Matos (2014), é vista como parte fundamental do estado democrático, constata-se que os dados apresentados sobre as matrículas de alunos PAEE na EB brasileira no período entre 2009 e 2013 reforçam o movimento em direção à educação inclusiva, indicando avanços em relação à democratização da EB.

No ano de 2009, as matrículas de alunos PAEE representavam cerca de 1,5% do total de alunos da EB brasileira, correspondente a 639.718, em números absolutos. Em relação à divisão dessas matrículas por modalidades de ensino, verifica-se que 39,5% frequentavam os SSE, sendo a maior parte nas EEE. Dessa maneira, a maioria desses alunos estava matriculada nas Classes Comuns do Ensino Regular – 60,5%.

Nos anos decorrentes, na contramão das reduções nos totais de matrículas da EB brasileira, as matrículas de alunos PAEE sofreram consecutivos aumentos, chegando ao

total de 843.342 matrículas em 2013, referente a aproximadamente 1,7% do total – por volta de 31,8% a mais que em 2009.

À medida em que a educação especial passa a ser compreendida na perspectiva da educação inclusiva, integrando a proposta pedagógica da escola regular, a atual política (BRASIL, 2008) orienta as matrículas de alunos PAEE para a rede regular de ensino. Destarte, no período entre 2009 e 2013, ocorreram sucessivos acréscimos nas matrículas em Classes Comuns do Ensino Regular, em detrimento das reduções nos SSE, sendo em 2010 o registro do maior aumento percentual em relação ao ano anterior.

Entretanto, cabe salientar que apesar das sucessivas reduções nas matrículas nos SSE, esses ainda respondiam por 194.421 matrículas em 2013. Desse total, cerca de 84,3% correspondia às matrículas em EEE, que na grande maioria destina suas matrículas para a esfera privada – a média brasileira nos últimos cinco anos foi de aproximadamente 73,8% do total de matrículas nessa modalidade de ensino – indicando a forte presença de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos na escolarização de alunos PAEE.

Além do entendimento da educação inclusiva como fundamental para o desenvolvimento do estado democrático, como supracitado, e das orientações da política nacional (BRASIL, 2008), Mendes (2006) indica outro fator que influencia de maneira contundente a transferência das matrículas de alunos PAEE para as Classes Comuns do Ensino Regular, qual seja, o econômico, haja vista que elas trazem vantagens financeiras para estados e municípios, tanto a curto, quanto a médio e longo prazos, proporcionando desde o fechamento de classes especiais, até o fim do custeio de formação continuada dos professores especializados, a mudança na organização e gestão de pessoal e no financiamento para o atendimento de alunos PAEE.

Considerações finais

Bueno (2013) faz um apontamento relevante sobre a referida política – segundo o autor, à medida em que se trata de uma proposição de governo e não de Estado, não dependendo da aprovação do Poder Legislativo ou do Conselho Nacional de Educação (CNE), ela pode ou não ser seguida. Nesse sentido, a política não possui caráter fático de legislação, haja vista que “[...] não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador [...]” (BUENO, 2013, p.31)

Embora sem caráter legislativo, por meio dos dados apresentados verifica-se que as orientações estabelecidas pela PNEE-EI (BRASIL, 2008), com destaque a de destinação das matrículas de alunos PAEE para as Classes Comuns do Ensino Regular, vêm sendo gradualmente atendidas no âmbito nacional.

Referências

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> acesso em 25 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2009. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> acesso em 18 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2010. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> acesso em 18 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2011. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> acesso em 27 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2012. Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> acesso em 09 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2013. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> acesso em 24 abr. 2014.

BUENO, J. G.; MELETTI, S. M. F. A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Análises dos Indicadores Educacionais Brasileiros. *In* BUENO, J. G.; MELETTI, S. M. F. (Org) Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Nacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

_____. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise de indicadores sociais no Brasil. *In* Linhas críticas. Brasília, DF, v-17, n.º 33, p.367-383, maio/agosto 2011. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711>> acesso em 29 mar. 2013.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A Proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Nacionais. *In* Dossiê Temático – Currículo e Prática Pedagógica. 2014. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>> acesso em 20 jun. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *In* Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.33, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext> acesso em 12 mar. 2012.

Conhecendo a produção científica brasileira sobre o atendimento educacional especializado

¹ Vivian SANTOS
Josiane Pereira TORRES

O estudo em questão se insere no contexto de uma disciplina de pós-graduação de uma universidade federal do interior paulista. Tal disciplina visa identificar e descrever os fatos relativos à Educação Especial no Brasil assim como estabelecer possíveis relações entre esses fatos. Arelado a isso ainda busca-se demonstrar em que medida é possível afirmar que tais fatos constituem em problemas para a Educação Especial no Brasil.

Dentre os temas abordados durante essa disciplina discutiu-se a História e Política da Educação Especial Brasileira assim como a Inclusão Escolar, Formação de professores e por fim foi discutido pesquisas científicas que abordam a Educação Especial no Brasil. E como requisito para conclusão dessa disciplina faz-se necessário o desenvolvimento de um estudo de revisão bibliográfica que visa investigar a realidade brasileira em um determinado contexto que esteja relacionado à um dos temas discutidos ao longo da disciplina. Dessa forma tem-se esse estudo que teve como objetivo descrever o estado da arte da pesquisa científica sobre a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais a partir de teses e dissertações.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) consistem em resultados de um programa denominado de “Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais” cujo objetivo é “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, art. 1º). Segundo os dados oficiais do portal do Ministério da Educação (MEC) de 2005 a 2011 foram oferecidas 39.301 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados do país, dos quais pode-se destacar estado de São Paulo que detém o maior número de SRM com um total de 3.686. No total, 5.046 municípios brasileiros foram atendidos por esse programa no período de 2005 a 2011.

Conforme a definição do objetivo da SRM, esse espaço visa ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) que é a referência para a escolarização dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE). A Constituição Brasileira de 1988 além de apresentar a educação como um direito de todos inaugura o termo AEE, o qual sinaliza que a escolarização dos estudantes PAEE deveria ocorrer em escolas regulares, sendo esse um direito desse público a partir de então. O termo AEE assim como as salas de recursos são reiteradas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) quando afirma que o AEE “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for

¹ Vivian Santos; Mestranda em Educação Especial - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil – vivi.eesp@gmail.com

Josiane Pereira Torres; Doutoranda em Educação Especial - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil – jtfisica@gmail.com

possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996, art. 58). O espaço físico para concretização da SRM é de responsabilidade do sistema de ensino, ou seja, da escola que receberá, porém, o programa oferece equipamentos tecnológicos, pedagógicos e mobiliários para a realização do AEE.

Embora o AEE tenha sido alvo de discussões desde sua primeira abordagem na constituição de 88, tem-se sua definição mais atual como sendo um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), atividades estas oferecidas no ambiente das SRM ou ainda em Centros de Atendimento Especializado de forma complementar para estudantes com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Os preceitos da inclusão escolar preveem que os estudantes público alvo da educação especial sejam escolarizados na sala de aula comum do ensino regular, porém, devido a presença de necessidades diferenciadas entende-se que o ensino comum não atenda às suas especificidades e dessa forma conforme ressalta Malheiro e Mendes (2012), esses estudantes necessitarão apoio em seu processo de escolarização além do ensino comum. Nesse contexto insere-se o papel do AEE, realizado no contra turno do período que o estudante PAEE frequenta o ensino comum para que este desfrute de todas as oportunidades na classe comum.

O AEE ofertado nas SRM é a atual realidade de suporte educacional para os estudantes público alvo da Educação Especial frequentadores na sala de aula comum do ensino regular. Diante dessa realidade vê-se a necessidade de verificar como o serviço AEE está ocorrendo nas diferentes realidades locais. Com isso, questiona-se: quais são as produções acadêmicas relacionadas a essa temática? Que aspectos elas contemplam? Elas conseguem inferir se o atual serviço de AEE é suficiente para prover sucesso escolar aos alunos PAEE matriculados no ensino comum?

Metodologia

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, ou seja, seu desenvolvimento se deu a partir da análise de materiais já existentes (GIL, 2002). A base de dados utilizada para a realização deste estudo consistiu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista levantar dissertações e teses cuja temática fosse relacionada com a organização e o funcionamento das SRM. As buscas foram restritas ao período de 2010 a 2014, uma vez que o objeto de estudo era, justamente, as SRM implantadas a partir de 2008 e, conseqüentemente, considerando o tempo estimado de defesa de mestrados e doutorados strictu sensu, são necessários pelo menos dois anos para que se tenham publicações sobre o tema. Utilizou-se uma série de combinações de descritores², visando levantar todas as publicações sobre o tema. A restrição utilizada era a presença de todos os descritores; da quantidade de estudos selecionados e da codificação realizada para viabilizar o tratamento dos dados de forma mais eficiente. A seleção dos estudos se deu a partir da leitura dos títulos e resumos dos estudos encontrados nas buscas realizadas. Em casos em que houve dúvida sobre o tema do estudo, realizou-se a leitura parcial do estudo, até que tais dúvidas fossem sanadas e a seleção se desse com a maior fidedignidade possível.

² As combinações utilizadas foram: “Sala de recursos” + “inclusão escolar” (localizados 2 estudos); “salas de recursos” + “educação especial” (localizados 15 estudos); “Atendimento Educacional Especializado” + “inclusão escolar” (localizados 23 estudos); e “Atendimento Educacional Especializado” + “educação especial” (localizados 10 estudos).

Ao todo foram selecionados 25 estudos³, sendo que vários destes foram encontrados em mais de uma das buscas realizadas.

Para a análise dos dados, realizou-se uma leitura de todos os estudos encontrados, sendo que foi utilizado como referência o “Roteiro de Análise de Teses e Dissertações” e o “Protocolo de Análise de Teses e Dissertações”, ambos elaborados por Mendes, Ferreira e Nunes (2002). Os dados obtidos foram analisados no que tange a caracterização dos estudos, bem como, em relação ao conteúdo dos estudos, visando, desta forma, conhecer a situação das SRM. No presente estudo organizou-se e discutiu-se apenas os dados relativos a caracterização dos estudos, como pode ser observado no próximo tópico.

Resultados e discussão

No que diz respeito a caracterização dos estudos selecionados tem-se a Tabela 1, a qual traz a quantidade de estudos por tipo (Dissertação ou Tese), local da universidade em que os mesmos foram realizados e ano de publicação.

Tabela 1. Relação de informações preliminares acerca da caracterização dos estudos.

Tipo do estudo	Dissertações		19
	Teses		6
Universidade em que foi realizado ⁴	Públicas	UFRGS	5
		UFSCar	4
		UFU	2
		USP	2
		UNICAMP	2
		UEC	1
		UEL	1
		UEPG	1
		UFES	1
		UFMS	1
	Privadas	UNIVALI	3
		PUC-RS	2
Ano de publicação	2011	4	
	2012	7	
	2013	9	
	2014	5	

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado na tabela acima, a grande maioria dos estudos consistiu em dissertações (19), concretizadas em universidades públicas (20 ao todo), sendo que as universidades com mais estudos selecionados foram: UFRGS (5), seguida da UFSCar (4) e da UNIVALI (3) e, com relação ao ano de publicação dos estudos,

³ As referências encontram-se, na íntegra, no final deste estudo. Além disso, é possível, a partir da Tabela 2, apreender quais foram os estudos selecionados.

⁴ UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); UFSCar (Universidade Federal de São Carlos); UFU (Universidade de Uberlândia); USP (Universidade de São Paulo); UNICAMP (Universidade de Campinas); UEC (Universidade Estadual do Ceará); UEL (Universidade Estadual de Londrina); UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa); UFES (Universidade Federal do Espírito Santo); UFMS (Universidade Federal de Santa Maria); UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí); PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

notou-se que houve aumento dos estudos com o passar do ano, uma inferência possível relacionada a tal variação consiste no fato de que logo que o atual serviço de AEE começou a ser implementado houve um interesse crescente em estudá-lo e que tal interesse reduziu após os anos iniciais de implementação do serviço nos municípios brasileiros. Tal inferência embasa, inclusive, nos próprios estudos, uma vez que em todos eles destaca-se a atual política nacional de inclusão escolar e, conseqüentemente, a necessidade de analisar o processo de implantação do serviço de AEE e das SRM e suas diferentes conseqüências. Porém, outros estudos seriam necessários para confirmar tal inferência.

Além das informações supracitadas, também se organizou, visando caracterizar os estudos selecionados, os dados referentes ao objeto de estudo, local de coleta de dados e aspectos metodológicos, tais dados encontram-se distribuídos na Tabela 2.

Tabela 2. Relação de informações preliminares acerca da caracterização dos estudos.

Autor	Objeto de Estudo	Local	Coleta
Souza (2013)	Trabalho desenvolvido pela professora SRM para o processo de inclusão de alunos com DI na sala comum	Uberlândia/MG	Observação e entrevistas
Rocha (2014)	O processo de interpretação e tradução da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelos professores de SRMs.	Florianópolis/SC	Pesquisa colaborativa, com coleta através de grupo focal
Jordão (2013)	O processo de interpretação e tradução da política pelos professores de SRMs	Balneário Camboriú/SC	Pesquisa colaborativa, com coleta através de grupo focal
Cruz (2011)	O atendimento escolar oferecido aos alunos com deficiência do ensino médio	Município do interior paulista	Grupo focal, entrevistas e estudo documental
Porto (2014)	A configuração do AEE ofertado em SRM na rede estadual de ensino de uma cidade do norte do estado do Paraná	Uma cidade do norte do estado do Paraná	Survey e entrevistas
Gonzalez (2013)	Os motivos que embasam o encaminhamentos dos alunos para SRM na rede municipal de ensino de São Paulo, com recorte de gênero e cor/raça	São Paulo/SP	Estudo documental e estudo de caso, com entrevista, análise de prontuários e questionários socioeconômicos
Zuqui (2013)	A dinâmica da escolarização de alunos PAEE com foco no AEE	São Mateus/ES	Grupo focal e estudo de caso, com observação e entrevistas
Malheiro (2013)	A tradução das diretrizes do Programa de Implantação das SRM em um sistema municipal de ensino do interior paulista	Município do interior paulista	Pesquisa colaborativa (inclui grupo focal)
Rios (2014)	O conteúdo de blogs pessoais de professores de SRM e de que forma são construídas as imagens deles mesmos e das SEM	Brasil como um todo	Dez textos escritos por professores especializados de todo o Brasil
Santos (2012)	As configurações assumidas pela PNEE-EI na rede municipal de educação de Vitória da Conquista/BA	Vitória da Conquista/BA	Análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação participante e questionários
Milanesi (2012)	A configuração do serviço das SRM em um município de médio porte do interior paulista	Município do interior paulista	Pesquisa colaborativa, composta por estudo documental e grupo focal
Joslin (2012)	A política de inclusão de alunos com necessidades especiais em ação em escolas da RME	Ponta Grossa/PR	Entrevistas, análise documental e observação

Fontana (2013)	A tradução da política nacional de Educação Especial pelos gestores da Educação Especial	Balneário Camboriú/SC e Florianópolis/SC	Entrevistas semiestruturadas; Análise documental.
Petró (2014)	O processo de inclusão escolar do aluno com DV	Não especificado	Entrevistas
Forgiarini (2013)	A articulação do princípio da autonomia nas políticas de inclusão que influenciam as práticas educacionais desenvolvidas no AEE	Santa Maria/RS	Estudo de caso com estudo documental, entrevistas e observação
Silva (2011)	O processo de inclusão de alunos com DI no AEE e na sala regular	Juazeiro do Norte/CE	Estudo de caso do tipo etnográfico (utilizou-se como técnica a observação)
Barbosa (2012)	Questionamentos acerca do processo de inclusão escolar	Cinco regiões do país	Elaboração de um blog, análise dos comentários no blog e entrevistas
Soares (2011)	A configuração do AEE ofertado para alunos surdos	Gravataí/RS	Observação participante, análise documental e entrevista
Delevati (2012)	As configurações do AEE	Gravataí/RS	Observação participante e análise documental
Hermes (2012)	O serviço de AEE, sua relação com a educação inclusiva nas práticas neoliberais e problematização do governo docente na escola inclusiva	Não possui	Estudo documental
Benincasa (2011)	A constituição do AEE para crianças da Educação Infantil	Porto Alegre/RS	Entrevista e observação participante
Machado (2013)	As mudanças nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis provocadas pelo AEE	Florianópolis/SC	Grupo focal e observação
Viegas (2014)	O processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência	Cachoeirinhas/RS	Análise documental e entrevistas
Buiatti (2013)	A política de educação inclusiva como um todo e o serviço do AEE no município em questão	Uberlândia/MG	Análise documental e entrevistas
Fagliari (2012)	Os ajustes da política local do município de São Bernardo do Campo (SP) em relação a política nacional de inclusão escolar	São Bernardo do Campo/SP	Análise documental

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao objeto de estudo, notou-se que a maioria dos estudos investigou a configuração do AEE e os impactos da atual política de inclusão escolar sobre os contextos locais, sendo que, desta forma, houve predominância de estudos cujo público alvo da educação especial investigado foi geral, uma vez que o foco era analisar a política como um todo.

Quanto ao local dos estudos realizados, notou-se considerável variação das cidades estudadas, sendo que a cidade de Florianópolis/SC a mais estudada (3), seguida de Balneário Camboriú/SC, Gravataí/RS, e Uberlândia/MG, com dois estudos cada. Alguns estudos, por sua vez, não especificaram o município estudado, visando a não exposição dos autores da pesquisa, porém houve contextualização dos locais de coleta. Houve ainda casos em que: não foi contextualizado e nem especificado o local da coleta (PETRÓ, 2014); abrangeu-se vários municípios sem especificação dos mesmos (BARBOSA, 2012; RIOS, 2014); não houve local de coleta por se tratar de um estudo documental (HERMES, 2012).

Com isso, pode-se concluir que os estados com maior representatividade nos estudos selecionados consistiram nos estados de Santa Catarina e São Paulo, com cinco estudos cada; seguidos de Minas Gerais e Paraná, com dois estudos cada.

Por fim, quanto aos aspectos metodológicos de coleta de dados, notou-se que a grande maioria dos estudos optou pelo contato direto com os autores do processo de inclusão escolar, através de observações (11 estudos), entrevistas (13 estudos) e grupos focais (sete estudos), sendo que os principais sujeitos de pesquisa consistiram em professores de SRM (17 estudos), gestores escolares (dez estudos) e professores de classe comum (oito estudos). A análise de documentos oficiais também foi uma via de coleta de dados bastante recorrente (11 estudos), o que é coerente, uma vez que os principais objetos de estudo consistiram na análise de políticas, demandando, assim, estudo documental, e na configuração do AEE nos municípios estudados, ou seja, faz-se necessário o contato direto ou indireto com tal configuração. Pode-se dizer que o contato indireto se deu através da análise de dados estatísticos, recurso utilizado em dois dos estudos selecionados como técnica de coleta de dados.

Considerações finais

Tem-se atualmente no país um único serviço de apoio proposto pelo Governo Federal com a finalidade de garantir não só a matrícula, mas a permanência e o sucesso dos alunos PAEE no ensino comum. Desta forma, é urgente a necessidade de compreender tal serviço, bem como, o quanto este está sendo efetivo para permanência e sucesso desse alunado. Notou-se, com a presente revisão de literatura, que tal tema vem sendo amplamente estudado, em várias regiões do país. Desta forma, é fundamental conhecer tais estudos, buscando pontos de consonância e dissonância entre eles, visando assim avaliar a atual política nacional de inclusão escolar.

A análise de contextos locais é fundamental, uma vez que há grande variação na interpretação das políticas educacionais por parte dos atores escolares, nesse caso os professores de SRM e sala comum, bem como, os gestores escolares e municipais. Logo, pode-se concluir que os estudos acerca das SRM, em termos de caracterização inicial, são coerentes, uma vez que observam o contexto local, fazendo uso de metodologias de coleta diretas e indiretas.

Além disso, conhecer a forma como o atual serviço de AEE incide no aprendizado dos diferentes alunos PAEE também é fundamental, tornando assim os estudos com público específico tão importantes quanto aqueles com público mais geral.

Os estudos documentais e, em especial, a análise de dados estatístico é fundamental, uma vez que os dados censitários são utilizados, dentre outras coisas, para a avaliação de políticas e distribuição de verba (BRASIL, 2014).

Por fim, considera-se este estudo pertinente para avançar na produção de conhecimento sobre a atual política de inclusão escolar, as SRM e o AEE. Sendo, ainda, essencial a elaboração de estudos que visem a análise do conteúdo, igual as presentes autoras pretendem realizar.

Referências

BARBOSA, M. C. Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

BENINCASA, M. C. Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: set. 2012.

BUIATTI, V. P. Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CRUZ, R. A. S. Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DELEVATI, A. C. AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FAGLIARI, S. S. S. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal. 2012. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONTANA, E. C. Tradução das políticas de inclusão escolar em dois municípios catarinense. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

FORGIARINI, R.R. A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva. 2013. 102f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 208p.

GONZALEZ, R. K. Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça. 2013. 258f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HERMES, S. T. O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

JOSLIN, M. de F. A. A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. 144f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

MACHADO, R. O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 185f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MALHEIRO, C. A. L. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MALHEIRO, C. A. L. ; MENDES, E. G. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Roteiro de análise de teses e dissertações. PRODISC IV- FAPESP/ Relatório final, 2002.

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PETRÓ, C. S. A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PORTO, P. P. Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RIOS, G. A. Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROCHA, R. N. Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

SANTOS, K. S. A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA).2012. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, F. G. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, C. H. Inclusão, surdez e ensino médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, I. C. Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco. 2013. 132f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VIEGAS, L. T. A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. 2014. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZUQUI, F. S. As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

Mapas táteis: a construção do conhecimento geográfico de uma aluna com surdocegueira

Shirley Alves GODOY¹

Trabalhar com a construção do conhecimento de Geografia com alunos com surdocegueira certamente é um grande desafio para o professor dessa disciplina, principalmente quando além da perda visual o sentido da audição encontra-se gravemente comprometido, as dificuldades relacionadas à aquisição da aprendizagem de Geografia agravam-se, sobretudo devido à necessidade de o aluno estabelecer uma comunicação com o professor, mas como também em compreender os conceitos próprios da disciplina, exigindo formas mais adequadas de enfrentamento.

Dentro da perspectiva da inclusão escolar, as barreiras e impedimentos com relação à leitura de mapas devem ser superados por meio dos mapas táteis, recursos acessíveis voltados para suprir as necessidades do educando com cegueira e surdocegueira. No entanto, esses materiais são difíceis de serem encontrados, e a alternativa é a confecção deles feita pelo professor especialista em educação especial que trabalha com alunos cegos ou com baixa visão.

Destarte, é importante que esse trabalho seja realizado juntamente com o professor da disciplina de Geografia, colaborando assim com o colega do ensino regular e oportunizando maior clareza e compreensão para o aluno.

Sendo o aluno com surdocegueira usuário do material, é imprescindível detectar suas necessidades, sua compreensão do conteúdo e quais as atividades que serão desempenhadas por ele para a apreensão do conhecimento geográfico. Segundo Régis, Custódio e Nogueira (2011, p. 599).

Os mapas são mais do que simplesmente recursos didáticos utilizados para ensinar e aprender Geografia, eles são parte dessa disciplina. Enquanto o objetivo da Geografia é descrever, analisar e interpretar o espaço geográfico, os mapas o representam.

Neste processo a parceria entre o professor especialista e o professor de Geografia minimiza as dificuldades impostas pela limitação visual e auditiva desses educandos com relação à apreensão e a construção do espaço geográfico. Enquanto o especialista desenvolve a habilidade para adaptar os mapas, no que concerne à disciplina, o professor de Geografia o auxilia quanto aos conhecimentos e informações básicas pertinentes a disciplina, informando previamente ao colega a respeito do conteúdo a ser trabalhado, selecionando os mapas necessários para a assimilação do assunto explanado no decorrer das aulas.

Ao fazer a adaptação de mapas táteis, o professor que confeccionará o material necessitará levar em conta todos os alunos, pois estes também poderão usufruir do material, porém deverá priorizar o aluno com surdocegueira objetivando que ele possa

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Especial. Pedagoga. Guia-intérprete. Instrutora Mediadora. UEL – Universidade Estadual de Londrina

apropriar-se do conhecimento realizando a leitura tátil de forma a que se torne acessível à sua compreensão.

Outro fator de fundamental importância é o tempo, pois o ideal é ter nas aulas os mapas táteis disponíveis para o educando, isto é, eles devem ser utilizados em tempo real, no mesmo momento em que o professor regente estiver trabalhando o conteúdo com a classe. Aprender em tempo real, significará para o aluno desprovido da visão, estar adquirindo o conhecimento por meio da explicação do professor com os materiais acessíveis que possam esclarecer e facilitar a apreensão do conteúdo, juntamente com seus pares. A escola deve estar apta para desenvolver as potencialidades de todos os educandos visuais e invisuais. Segundo Booth, apud Nogueira (2009, p.134), a escola deve:

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da Escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio àquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder a diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação.

Referencial teórico

Destarte, este trabalho originou-se da necessidade em construir mapas acessíveis para realizar a transposição tátil de imagens de mapas impressos em tinta encontrados no livro didático de aluna com surdocegueira, a serem utilizados nas atividades escolares da disciplina de Geografia, no contexto da sala de aula, tendo em vista a maior clareza do conteúdo geográfico, fator necessário a efetivação de seu processo de ensino/aprendizagem. A seguir caracterizamos a surdocegueira.

Definição de surdocegueira

A definição da Surdocegueira é bastante discutida pelos profissionais da educação, como também pelos órgãos que definem as políticas públicas de atendimento a esse alunado. Dentre as definições aceitas pelos especialistas podemos citar a organizada pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Sensorial, rede nacional criada em 1997 por profissionais, pais e pessoas com surdocegueira e consiste em:

É uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (GRUPO BRASIL, 2003).

Classificação de surdocegueira

A Surdocegueira classifica-se em Pré-linguística ou Congênita e Pós-linguística ou adquirida.

Surdocegueira pré-linguística ou congênita

Surdocegueira Pré-linguística ou congênita ocorre quando há perda visual e auditiva antes da aquisição de uma língua, seja ela oralizada – Língua Portuguesa ou visual espacial – Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS. Maia (2008) define como:

Surdocegueira pré-linguística é a terminologia adotada para identificar pessoas que nascem surdocegas ou adquirem a surdocegueira na mais tenra idade, ou seja, antes da aquisição de uma língua (português ou Língua Brasileira de Sinais). Também conhecida como surdocegueira congênita, caracterizada pela perda da visão e audição durante a gestação. (MAIA, 2008, p. 12).

A criança com surdocegueira pré-linguística ou congênita, necessita de constante intervenção do outro para a aquisição da imagem real do mundo em que vive, devido a perda dos sentidos da visão e da audição em tenra idade, desconhece o que se passa ao seu redor e que faz parte do mundo, vivendo no isolamento. Sem intervenção, seu mundo não vai além do seu próprio corpo, ignora o que existe fora de si mesmo, voltando-se para seu mundo interior, sem explorar seu meio e comunicar-se com os demais.

Surdocegueira pós-linguística ou adquirida

Segundo Maia (2008 p. 12), a Surdocegueira Pós-linguística ou adquirida ocorre em indivíduos que apresentam uma deficiência sensorial primária (auditiva ou visual) e no decorrer de sua existência adquire a outra, após a aquisição de uma língua (Língua Portuguesa ou Língua de Sinais), como também ocorre a aquisição da surdocegueira sem outros antecedentes.

Em relação à caracterização do atendimento ao aluno com surdocegueira o Ministério da Educação e Cultura/MEC o processo educativo:

[...] exige alterações no currículo, nas estratégias e nos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. A atuação dos especialistas se torna significativa quando acontece no cotidiano das atividades escolares, como apoio à atuação do professor da classe regular.[...] a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado constituirá uma alternativa de qualidade, sobretudo se forem levadas em conta determinadas características dessa população

e as especificidades do seu atendimento educacional. (MEC/SEESP, 2006, p.53).

Destarte, o desenvolvimento desse estudo visou atingir o seguinte objetivo:

Objetivo:

Elaborar materiais didáticos acessíveis para mediação do conteúdo de Geografia que contribuíssem no processo ensino/aprendizagem de alunos com surdocegueira no sistema regular de ensino, através da utilização destes recursos.

Metodologia:

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos a cartografia tátil na confecção dos mapas táteis, contando com o suporte da metodologia desenvolvida pelo Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar/LabTATE², da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Segundo, Nogueira (2013) o Laboratório desenvolveu:

[...] uma metodologia de elaboração de mapas táteis, considerando a padronização de layout, dos símbolos e de materiais para a construção dos relevos e texturas que permitem a leitura tátil. (NOGUEIRA,2013.s/p)

A Cartografia tátil é definida por alguns pesquisadores da área como:

[...] um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Desta forma, os mapas táteis, principais produtos da cartografia tátil, são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. (LOCH, 2008, p.39)

Para o LabTATE (2010), laboratório de Cartografia da Universidade Federal de Santa Catarina:

[...] os produtos da cartografia tátil podem ser enquadrados como recursos da Tecnologia Assistiva por auxiliarem a promover a independência de mobilidade e ampliar a capacidade intelectual de pessoas cegas ou com baixa visão. LabTATE (2010, p. da web).

A utilização desses materiais são ferramentas imprescindíveis para a inclusão, pois auxilia o docente e o educando viabilizando as atividades desenvolvidas no

contexto de sala de aula, facilitando o processo de construção e apropriação do conhecimento de Geografia. Na sequência, exemplificaremos a confecção um mapa tátil com base nas orientações do formato padrão utilizado pelo LabTATE.

O processo de confecção do material didático acessível

Para a confecção do mapa tátil utilizamos um programa de desenho gráfico (**Inkscape**), trata-se de um software livre de uso comercial que pode ser acessado por meio da internet para o computador doméstico. Após a elaboração digital, passamos para a confecção artesanal, transformamos as informações do mapa em tinta trabalhadas no programa para, informações mais fáceis, com poucos detalhes. A seguir passaremos aos passos da confecção do nosso exemplo de mapa tátil. Com o Inkscape aberto, importamos a imagem de um mapa impresso em tinta colorida, retirado do livro didático, (fig. 01) gravada em um arquivo no computador, colamos na tela inicial do programa e passamos a trabalhar com as ferramentas do programa (fig. 02).

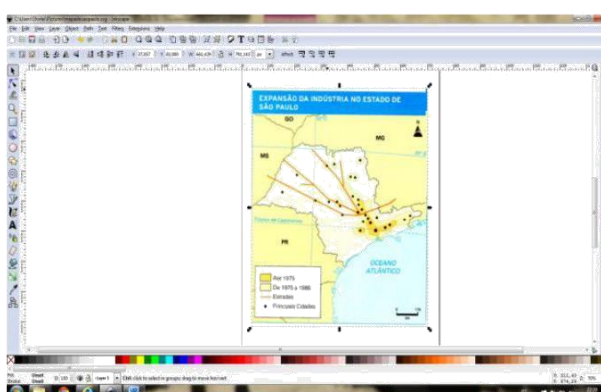


Fig. 01 Mapa com a expansão da indústria do Estado de São Paulo.

Fonte: livro didático.

Fig. 02 Mapa com a expansão da indústria do Estado de São Paulo, na tela do Inkscape.

Fonte: Inkscape.

Eliminamos o excesso de detalhes, transformamos os contornos pontiagudos para arredondados (fig. 03) sem, no entanto, perder a forma original e para que o mapa fosse acessível e de leitura facilitada. Como o mapa tinha muitos detalhes e informações, o que acarretaria poluição tátil (excesso de detalhes táteis) dificultando a leitura da aluna, então para facilitar a compreensão, resolvemos fazer quatro mapas, cujos detalhes indicados na legenda deveriam ser identificados como no livro.

O primeiro mapa (fig. 04) tinha como função ser a base para os demais, por isso iniciamos somente com o contorno. Posteriormente os poucos detalhes gráficos e conceituais seriam elencados com as principais informações.

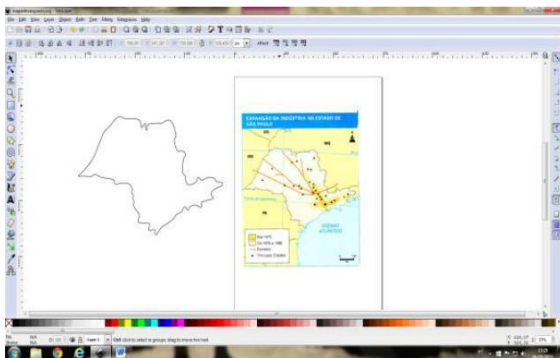


Fig.03: Mapa1 de São Paulo adaptado no programa.
Fonte: Inkscape



Fig.4: Mapa 1 contorno do Mapa do Estado de São Paulo.
Fonte: autora.

No segundo mapa, retornamos ao mapa base e acrescentamos as informações que indicavam “A expansão industrial de São Paulo”, (Fig.5 e Fig.6 mapa 2) até 1975.

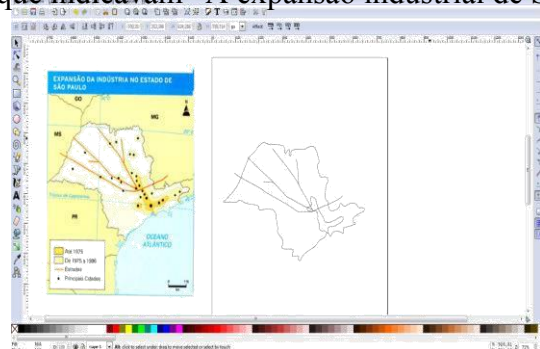
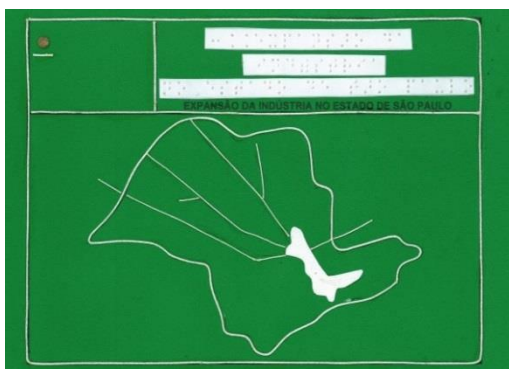


Fig.05 A expansão industrial de São Paulo (1975). Adaptado no programa.
Fonte Inkscape.



No terceiro mapa, retornamos ao mapa base, eliminamos os detalhes do segundo e acrescentamos as informações que indicavam “A expansão industrial de São Paulo” no período de 1975 a 1986, (Fig.7; Fig.6).

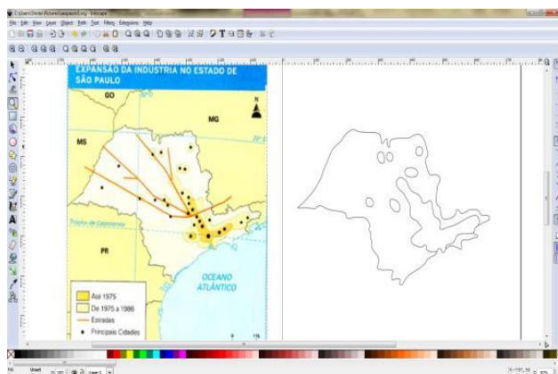


Fig.07 A expansão industrial de São Paulo (1975-1986). Adaptado no programa.
Fonte: Inkscape.

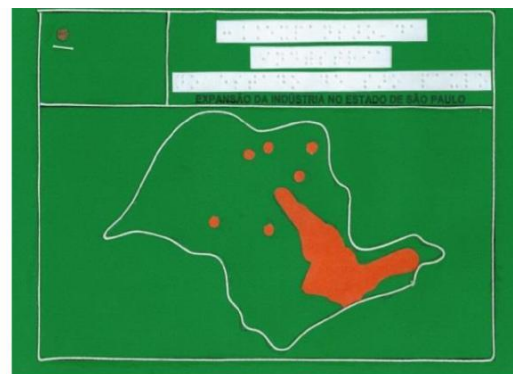


Fig.08 A expansão industrial de São Paulo (1975-1986).
Fonte: autora.

Finalmente no quarto mapa, retornamos ao mapa base e colocamos todos os detalhes contidos nos mapas anteriores, conforme as informações que seriam trabalhadas na legenda destacada no livro didático (Fig.8 e Fig.9) e escrita no Sistema Braille.

Dessa maneira, a aluna com surdocegueira construiria a imagem mental do mapa por partes de maneira mais clara.

Depois de feitos os últimos ajustes necessários, passamos para a impressão do mapa no formato de linhas e com a moldura padrão em papel A4 colorido Filicolor 180g/m². Utilizamos três espessuras de cordonê “*corrente*” (linhas) para fazer a moldura, linha cordonê na espessura mais grossa nº 0000; o contorno do mapa, linha cordonê na espessura média “*extra forte nº 000*” e para a indicação das estradas, linha cordonê na espessura fina nº 00. Para a indicação da expansão territorial utilizamos papel dobradura branco (textura lisa) até o ano de 1975 e papel camurça laranja (textura aveludada) compreendendo o período de 1975 a 1986, e finalmente a indicação das principais cidades com missanga preta.

Para a colagem das linhas, optamos por cola branca para madeira sem brilho. Como necessitaríamos fotografar os mapas para acrescentarmos nesse trabalho, a luz do *flash* e a claridade registrariam o brilho sob as linhas. Preocupamo-nos com o acabamento do material, pois é muito importante um trabalho bem realizado e limpo de resíduos de cola nas linhas. Optamos por retirar os resíduos de cola com palito de dente, tendo em vista que uma linha ou um cordão mal colado contornando o mapa, ou mesmo alguma linha que viesse a se soltar ou ficar com pontas esgarçadas, poderiam ser consideradas pela aluna como uma informação de detalhes desnecessários.



Fig.08. A expansão industrial de São Paulo com todas informações.
Fonte: autora.

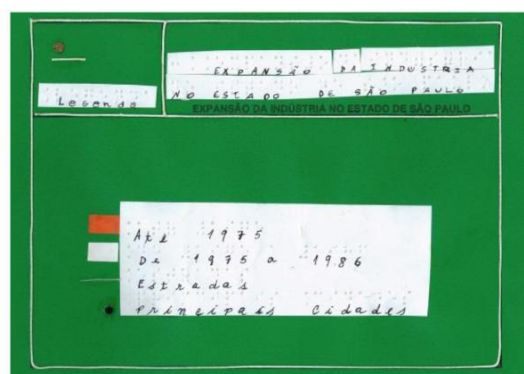


Fig. 09 Legenda do mapa A expansão industrial de São Paulo, escrita no Sistema Braille.
Fonte: autora.

Resultados

Por meio dos mapas táteis desenvolvidos, verificou-se maior compreensão por parte da aluna do conteúdo de Geografia trabalhado, contribuindo para que ocorresse o processo de inclusão educacional. Destacamos que durante este processo a aluna com surdocegueira demonstrou muita dedicação, interesse, curiosidade pelos mapas táteis como também pela Geografia, sendo considerada uma das alunas com melhores notas na disciplina.

Conclusão

Durante o desenvolvimento desse trabalho foi possível constatar que o processo de inclusão da aluna com surdocegueira ocorre de maneira lenta e gradual, à medida que as barreiras e as dificuldades vão sendo superadas, suprimindo assim suas necessidades básicas para a realização das atividades escolares. A educanda, dessa forma, integra-se ao cotidiano da escola e à rotina da sala de aula, exercendo seus direitos e cumprindo seus deveres de cidadã.

Conclui-se que ainda existe uma grande escassez de materiais didáticos acessíveis, sendo necessário formar profissionais para produzirem esses recursos, principalmente os táteis, adaptando-os aos alunos que apresentam cegueira e como no nosso estudo, surdocegueira objetivando melhor compreensão dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas do conhecimento que requerem esse tipo de material e que, iniciativas como a apresentada neste artigo, possam estimular a imaginação e construir o mapa mental dos alunos desprovido de visão, desenvolvendo o processo ensino/aprendizagem como também o interesse de profissionais para produzir materiais como os apresentados para seus educandos.

Referências

BOLIGIAN, Levon ...et all. Geografia – Espaço e vivência. 8º ano O espaço geográfico mundial. Editora Saraiva. São Paulo. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial 4ª Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GRUPO BRASIL. Surdocegueira. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial. Folheto Informativo. São Paulo, 2003.

_____...et al. Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: um guia para instrutores mediadores.

São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e o Múltiplo Deficiente Sensorial/Canadian International Development Agency-CIDA, 2008.

NOGUEIRA, Ruth E. Motivações hodiernas para ensinar geografia: representações do espaço para visuais e invisuais. Ed. da UFSC, Florianópolis, 2010.

MAIA. S. R. A Educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Curso de Pós Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, 2004.

_____...et al. Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo Grupo Brasil 2010.

RÉGIS, T. C.; CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E. Materiais didáticos acessíveis: mapas táteis como ferramenta para a inclusão educacional. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 598-612.

TRABALHOS COMPLETOS- EIXO 6

Acessibilidade no ensino superior de pós-graduação: desafios e expectativas profissionais

Ana Paula Silva Cantarelli BRANCO¹
Lucia Pereira LEITE²

A Pós-Graduação, assim como a Graduação, no Brasil apresentam características similares e passaram por diversas reformas, desde os anos de 1960 até os dias atuais. Sofreram diversas influências de países europeus e norte-americanos e teve como objetivo a formação de novos pesquisadores e docentes de nível superior. Nessa direção, enfatizaram-se aspectos referentes à inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, a partir do documento **Desafios no Ensino Superior**, em que ocorreu o marco em relação à inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no Brasil, a partir dos anos de 1980, momento em que poucas pessoas acessavam níveis mais elevados de ensino, talvez pelo fato de várias deixarem de concluir a Educação Básica (BRASIL, 2000). Ocorreu, nessa época, um movimento que instituiu o ano Internacional da Pessoa Com Deficiência em (1981) e também da Instituição da Década das Nações Unidas para a Pessoa Com Deficiência.

A partir da segunda metade da década de 1990, a educação superior brasileira experimentou alterações importantes, decorrentes de uma reforma política de crescimento. Aos poucos, depois de muitos movimentos, formularam-se dispositivos legais, por meio do governo federal, com base na política educacional superior, por meio da legislação específica calcada na Portaria de nº 1.679/99 (BRASIL, 1999), promoveram-se diversas mudanças, o que resultou em condições adequadas para o acesso das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), como também propagou processos de autorização, reconhecimento e credenciamento das IES.

De acordo com Manzini (2003), em função dessa Lei, a acessibilidade iniciou-se como um processo presente e renovador no contexto das universidades, porque essa prerrogativa legal inaugurou o conceito de acessibilidade voltado para pessoas com deficiência.

A universidade pública, nos dias atuais, ainda é um espaço reservado para poucos, marcado pela inserção de uma classe econômica mais favorecida, visto que uma parcela pequena de estudantes tem a oportunidade de acessar a Graduação, enquanto uma parcela ainda menor ingressa na Pós-Graduação de universidades públicas, no cenário brasileiro

1 Psicóloga - Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento da aprendizagem da UNESP campus de Bauru. Professora da UNIP – Universidade Paulista – campus Araçatuba. E-mail: paulasc_psi@yahoo.com.br.

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP campus Bauru, Doutora em Educação pela UNESP e Pós-Doutoranda em Educação pela UFSCAR E-mail: lucialeite@fc.unesp.br

Endereço de correspondência: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01Bairro Vargem Limpa Bauru, São Paulo CEP: 17033-360.

especialmente quando se trata da inserção de estudantes com deficiência, em níveis mais elevados de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2005) destacaram que a formação dos estudantes é tarefa da universidade e tem como função a criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica, da cultura; bem como a preparação para o exercício de atividades profissionais.

Denari (1999) conceitua a universidade como espaço de formação profissional em que se devem estabelecer convênios junto à comunidade externa para desenvolver suas atividades extrassala de aula, instrumentalizando essa comunidade para a convivência com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Portanto, faz parte do papel universitário promover e facilitar a inserção desses estudantes não apenas em seu espaço institucional, mas em toda sua extensão de ações.

Embora os autores Guimarães (2011) e Cabral (2013) postulassem que as universidades, na atualidade, desenvolvam ações fragmentadas, elucidam sobre a importância da implantação bem como o monitoramento de programas de orientação profissional e acadêmico oferecidos a estudantes com deficiência. Com vistas a esta restrição universitária percebeu-se que além de dificuldades relacionadas a fatores individuais, econômicos e sociais, surgem, após a conclusão do curso de Pós-Graduação, dificuldade de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, algumas vezes, por consequência da falta de formação e qualificação profissional. Nesse sentido, o acesso das pessoas com deficiência na Universidade demonstra "uma tendência a modificações deste cenário, em direção a um aumento das oportunidades de formação de alto nível de empregabilidade, da sensibilização e do comportamento de discriminação positiva no mundo do trabalho" (CABRAL, 2013, p. 48).

Por outro lado, Violante e Leite (2001) assinalam que esse segmento populacional apresenta dificuldades em serem inseridos no mercado de trabalho, pois a tônica se volta para déficits orgânicos ou ainda para concepções de incapacidade associada à condição de deficiente. A partir de então, há o impedimento da ascensão profissional frente ao processo de organização, planejamento, pois a sociedade atual enfatiza as limitações orgânicas, não a superação das desvantagens promovidas por ela.

A fim de superar a reprodução da exclusão, este estudo visou à valorização da diferença por parte da universidade e teve como principal objetivo: **Analisar as motivações de estudantes com deficiência que cursaram Pós-Graduação *strito-sensu* em unidades universitárias de uma IES pública de ensino.**

Método

Este estudo congrega um recorte de uma ação investigativa em rede nominada de "Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", do Programa Observatório em Educação OBEDUC/CAPES (Proc. 8224/12). Entrevistaram-se, nesta pesquisa, cinco³ estudantes, com deficiência, de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de

³ Participaram desta pesquisa cinco estudantes, todavia, é relevante considerar que, no Anuário Estatístico de 2013, foram identificados quatro estudantes matriculados em cursos superiores de Pós-Graduação da UNESP. Acrescentou-se mais um, por ter sido indicado, porém não se encontrava no Anuário referenciado. Esta

várias unidades universitárias da UNESP, identificados e selecionados no Anuário Estatístico⁴ de 2013. As matrículas desses estudantes pertencem às seguintes unidades universitárias e seguintes cursos: a Faculdade de Medicina de Botucatu (FMBo), curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - PGSC; o Instituto de Biociências de Botucatu - Genética (IBBo); o Instituto de Biociências de Botucatu - Botânica (IBBo); a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLar), curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, e Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal (FCAVJ), curso de Pós-Graduação em Zootecnia. A análise dos dados das entrevistas seguiu método de análise de conteúdo e técnica de análise por categorias propostas por Bardin (2011).

Resultados

Os resultados se voltaram para as concepções sobre a escolha em fazer Mestrado ou Doutorado numa IES pública de ensino, a seguir serão apresentadas três subcategorias de análise acerca da temática: **Motivações para o ingresso na Pós-graduação em Universidade Pública de Ensino.**

Expectativas de um futuro profissional

Reuniram-se indicadores sobre expectativas profissionais e futuras, após adquirirem a titulação de Mestre ou Doutor. Vale destacar que dos cinco participantes, quatro deles verbalizaram sobre a espera de um futuro empregatício promissor após a conclusão da Pós-graduação *strito-sensu*.

Santos (2006), Pimenta e Anastasiou (2005) ressaltam a importância do ingresso à Universidade, pois, além de preparar melhor para o exercício de atividades profissionais, as quais exijam conhecimentos voltados para a técnica, esta promove o desenvolvimento cultural e socioeconômico das sociedades, garantindo o processo progressivo de democratização do acesso de oportunidades de apropriação do conhecimento, bem como o de atuar com maior autonomia e ética, no mundo do trabalho.

Penteadó (1998) concebe a Universidade como aquela que representa autonomia, de maneira que as Instituições de Ensino Superior têm como responsabilidade criar mecanismos adequados para a ampliação do acesso a conhecimentos profissionalizantes de seu estudante com deficiência.

Para Cabral (2013), é necessário que haja um aumento de oportunidades de formação de alto nível, da empregabilidade, da sensibilização e do comportamento de discriminação positiva, para que ocorra a devida inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

De acordo com Diniz (2003), existe um movimento que resulta em culpabilizar a pessoa com deficiência e não os espaços de trabalho que contêm barreiras e acabam limitando a sua capacidade. Destaca-se que se faz necessário que os postos de trabalho se ajustem para receber de fato a pessoa com deficiência, em seus espaços. Diante disso, de modo geral, todos entrevistados, apesar de terem consciência das dificuldades existentes pela busca de um emprego, demonstraram interesses em se desenvolver profissionalmente,

participante foi identificada pelo pseudônimo Flávia. Vale destacar que os nomes dos participantes são fictícios a fim de garantir o anonimato.

⁴ O documento a que se refere o Anuário Estatístico da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – faz menção a informações detalhadas sobre às áreas acadêmica, administrativa e orçamentária, contemplando livre acesso pela população em geral.

por isso frequentar a Pós-Graduação pode ser entendido como uma forma de alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, a despeito de alguns participantes demonstrarem interesse em continuar na academia como docentes, como pode ser observado nos relatos apresentados na sequência.

[...] é eu gosto muito da parte de docência, certo, eu me formei em zootecnia, só como zootecnista, sem a Pós-Graduação para entrar na docência e na graduação e para dar aula na graduação é muito difícil, então eu acabei, eu me formei e fui trabalhar e senti a necessidade de eu queria sabe, eu gosto de ensinar de explicar e tal aí eu peguei e entrei no Mestrado. (Fábio)

Eu penso, quero acabar o Doutorado e entrar na área de Docência, ou Federal, ou estadual, ou municipal, ou particular, não tenho preconceito nenhum, eu quero entrar para docência. (Fábio)

E, ao fazer a residência, os próprios professores do departamento viam que eu gostava de ensinar e eu fiz alguns trabalhos com estudantes de graduação de medicina e na verdade eu, antes de ser médica, sempre tive vontade de ser professora e eu redescobri isso na residência, pensei que podia fazer isso [...]. (Flávia)

Almejo um emprego, rs... almejo poder utilizar esses conhecimentos assim da Pós-Graduação assim, de uma maneira efetiva, né, que não seja uma coisa pequena aqui só na minha mente. De repente, dar aula, né! (Fátima)

Na verdade, mudança de trabalho, possivelmente eu tenho uma expectativa porque o concurso é de nível médio, técnico administrativo. Então tá muito, assim está relacionado à área, porque eu tive a possibilidade de ser alocado numa área específica, mas o concurso em si, eu pretendo prestar outro concurso, ou alguma coisa na iniciativa privada aí de pesquisa e desenvolvimento. Eu trabalho muito com desenvolvimento de produtos, você entendeu? Então tenho muita expectativa de continuar nessa área. (Vítor)

Com vistas nas falas dos entrevistados, percebeu-se que de modo geral, todos pretenderam se qualificar em busca de oportunidades que exigissem o nível da Pós-graduação *strito-sensu*, assim como primeiras opções desejaram seguir carreiras acadêmicas, mas, sobretudo voltadas para docência, porém um dado significativo foi não terem manifestado interesses em seguirem com outras pesquisas, no universo acadêmico.

Melhor qualificação profissional

No conjunto desta subcategoria, os participantes demonstraram evidências de que os cursos de Pós-Graduação possam modificar suas funções exercidas, ou até mesmo os postos de trabalho. A formação profissional deve ser compreendida de modo permanente, no que se refere à teoria e à prática, bem como à articulação de tarefas entre setores educacionais; o papel de inovação, dentre outros aspectos postulados, revela abrangência de mudanças a serem operadas pelas agências formadoras, em suas propostas político-

pedagógico, de modo à efetivamente responderem às novas e desafiantes demandas que gradativamente vão (re) compondo a função social das IES (SANTOS, 2006). Nessa direção, as Universidades devem propiciar ao seu estudante a promoção do ensino e da pesquisa, a construção de saberes técnico-científicos, que promoverão o alicerce para o acesso profissional, além de deverem promover saberes voltado para a prática profissional crítica e reflexiva, capaz de transformar a realidade na qual se esteja inserido. Sendo assim, verificou-se mais uma vez nas falas dos entrevistados um comprometimento efetivo, ao se qualificarem, para assim desenvolverem suas potencialidades em busca de melhores oportunidades de trabalho:

[...] eu te digo não sei nem se tenho, é uma coisa que eu fico um pouco indecisa justamente pelas coisas que a gente ouve muito, né, não estou nem me referindo ao meu conhecimento, nem a tua área, nem a nada disso, a gente sabe que Mestrado e Doutorado claro que ajudam financeiramente, mas definitivamente não é por isso. (Flávia)

Então, por isso que eu te digo, não é de títulos, não é financeiro, mesmo para mim ajuda, mas não ajuda muito e assim eu tenho muitas particularidades, primeiro, que eu sou sanitarista, e segundo, que eu sou deficiente física e deficientes físicos gastam muito dinheiro, desde cuidadores, questões de reabilitação, fisioterapeutas, são muitos profissionais, meus pais, como eu te digo, eles têm quase 70 anos e em breve eles não vão ter condições de me cuidar, na maior parte do tempo, produtos de enfermagem, sondas, todas as coisas assim, remédios, procedimentos, enfim, isto porque eu tenho mais acesso, porque eu sou do hospital e tenho algumas facilidades, quem não tem esse vínculo, dificilmente tem acesso, ou não consegue ter. (Flávia)

[...] mas o meu objetivo principal mesmo, que me fez tomar esta decisão enfrentar que não é uma coisa fácil fazer um Doutorado, o meu objetivo mesmo é que eu me aperfeiçoasse para eu trabalhar na filosofia que eu sempre trabalhei que é a “Mokiti Okada” é uma entidade que trabalha com pesquisa em agricultura natural. Eu trabalhei por vinte anos lá, sabia que ia voltar para lá e queria voltar numa condição melhor para poder contribuir com as pesquisas. (Fernanda)

[...] mas eu achei uma oportunidade muito especial você poder trabalhar e fazer mestrado no mesmo lugar, porque não é todo lugar que libera profissional para fazer pesquisa, né, aqui, trabalhando aqui, eu de certa forma estou muito próximo da prática, eu estudo tecnologia assistiva, eu acompanho os projetos [...], tanto da reitoria quanto da unidade, então eu acabo ficando muito próximo da prática. (Vitor)

Corroborando com os achados nas falas dos entrevistados, o pesquisador Smith (2004) salienta que as pessoas com deficiência são cada vez mais envolvidas no planejamento de suas próprias carreiras, todavia, precisam adquirir estratégias de boas práticas que lhes permitam serem efetivamente participativas no âmbito do trabalho. E isso só será possível se tiverem oportunidades efetivas de formação em cursos

profissionalizantes e superiores de Graduação e Pós-graduação *strito-sensu* visando maiores qualificações.

Valorizações sociais da titulação

Reuniram-se neste quesito relatos dos participantes acerca de aspectos voltados para a valorização que a sociedade atribui aos estudantes que somam titulações acadêmicas, de Pós-graduação *strito-sensu*, tanto de Mestrado quanto de Doutorado. Nesta subcategoria, observou-se o relato de duas entrevistadas sobre o valor ou *status social* de apresentar tais titulações. Dessa maneira, Gatti, (2001), tece reflexões sobre a valorização de um título acadêmico e indica que, na medida em que as sociedades industriais foram sendo impregnadas por uma sociedade do conhecimento e por ela substituídas, foi necessário considerar novas formas de produção de desigualdades, porque a escolha se tornou dependente das condições sociais. Uma delas é a posse de conhecimentos necessários para modos de agir, conhecimentos que estão na base de ações capazes de trazer melhores condições de acesso e bens sociais valorizados. O título universitário ainda é para poucos, porque há de se considerar as desigualdades sociais em seus determinantes, bem como as desigualdades em relação ao acesso e à incorporação de conhecimentos de todos os níveis. Sobremaneira, Gatti (2001) salienta que é um desafio para os programas de Pós-Graduação o atendimento a diferentes tipos de clientela, com distintos interesses. No entanto, “[...] coloca-se a necessidade de uma reavaliação do papel desses cursos, seu valor social e suas estruturas numa sociedade em mutação” (p. 154). Na atualidade, percebe-se cada vez mais o acesso a domínios de conhecimentos relevantes socialmente associados a domínios de linguagens, ciências, tecnologias, domínios de estruturas os quais regulam direitos e relações de diferentes naturezas.

Nessa perspectiva, não apenas a educação básica e a superior das pessoas entram em jogo, mas também a Pós-Graduação, na medida mesma da sofisticação das sociedades, dos tipos de conhecimento e suas maneiras de produção e dos recursos necessários à sobrevivência humana. Portanto, as pessoas escolhem ser cada vez mais capacitadas para corresponderem às exigências do mercado que estão cada vez elevados, exigindo assim altos níveis escolarização e capacitação. Correspondendo a esse aspecto, as participantes se referiram a não valorização pessoal da titulação, porém, estão inseridas numa sociedade contraditória que de alguma maneira atribui um valor social à titulação. Nesse sentido, são fadadas a estarem potencialmente qualificadas para corresponderem às expectativas de altos níveis de exigências que a sociedade lhes impõe. Nessa perspectiva, as falas elucidaram:

Então, na verdade assim, é um complemento, pois a sociedade infelizmente valoriza títulos, embora eu particularmente nunca tenha valorizado isso, pleiteado isso, a sociedade valoriza [...]. (Fernanda)

A gente sabe que nem sempre é assim, pois temos que estudar algo que a gente não aguenta, mas assim continuar estudando não é tanto pelo título [...]. (Flávia)

De fato, as falas das participantes convergem com pressupostos de Vigotski (2007), pois ressalta que o homem que vive numa sociedade capitalista necessita corresponder a um

mundo competitivo, a ter de ser o melhor, atingindo níveis cada vez mais elevados de ensino.

Considerações finais

Este estudo oportunizou a ênfase do caráter inovador no campo de pesquisas sobre acessibilidade no ensino superior de Pós-graduação, a qual deu voz aos estudantes com deficiência que frequentam níveis mais elevados de ensino, numa universidade pública de ensino, procurando demonstrar nuances do cotidiano acadêmico, pois, na literatura pesquisada, não se encontraram estudos semelhantes, que retratassem a participação dessa demanda na Pós-Graduação *stricto sensu*. Por intermédio das entrevistas efetuadas, foi possível identificar aspectos motivacionais em cursar Mestrado ou Doutorado para os participantes, e a relação com expectativas de um melhor futuro profissional, em busca de melhores oportunidades de trabalho.

De acordo com Vigotski (2007), o trabalho é uma atividade essencial de produção, porém, numa sociedade capitalista, tem-se a urgência de níveis cada vez mais elevados de conhecimento, uma vez que se busca competitividade, a fim de se tornar “melhor”, com o objetivo de se sobrepor aos outros, em níveis de qualificação. Esta pesquisa revelou ser imperiosa a necessidade da ampliação de acesso de pessoas com deficiência ao ensino Superior e de Pós-Graduação, com vistas em investimentos e ações que promovam níveis mais elevados de ensino para pessoas com deficiência, sobretudo, para que haja melhores condições de formações, com qualidade e para que conseqüentemente seja aumentada a oferta de vagas de emprego em ambientes de trabalhos a essa parcela de pessoas. Os resultados apontaram para que haja a interlocução entre universidade e mercado de trabalho com o objetivo de haver discussão do tema e seja propagado nas instituições de ensino superior. Enfim, é necessário oferecer condições efetivas de acessibilidade a estudantes com necessidades educacionais especiais visando à superação do prejuízo da incapacidade⁵ e desvantagem⁶ vivenciadas pelos estudantes com deficiência ao procurarem serem inseridos no mercado de trabalho, fazendo com que esse segmento populacional seja reconhecido em suas potencialidades, singularidades de modo que lhes sejam garantidos equiparações de oportunidades para o desempenho acadêmico de qualidade, oportunizando meios e condições concretas de competirem e alcançarem uma vaga legítima no mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União. Brasília, n.231-E, p.20-21, 3 dez. 1999. Seção 1.

⁵ Incapacidade - *Disability* - refere-se à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência: Incapacidades refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividades funcional do indivíduo; as incapacidades apresentam perturbações ao nível da própria pessoa.

⁶ Desvantagem - *Handicap* - refere-se à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade: Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem, pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio (AMARAL, 1998, p. 25).

_____. Desafios no Ensino Superior. Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 02 de 24 de fevereiro de 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, p. 11-30, 1998.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CABRAL, L. S. A. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais.** 2013. 218f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: São Carlos, 2013.

DENARI, F. E. A escola frente às diferenças: uma visão sobre a formação do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999, Londrina. **Anais.** Londrina: Ed. UEL, 1999, p. 104.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. In Série Anis 28, Brasília, DF: Letras Livres, julho, 2003, p. 1-8. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p.108-116, 2001.

GUIMARÃES, C. F. **Ações inclusivas para permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal/RN.** 2011. 141. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte– UFRGN: Natal, 2011.

PENTEADO, S. T. À procura de um foco para o fazer universitário. In: _____ Identidade e poder na universidade. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisantana Editora, 1998. p.41-62.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, G. C. S. População com deficiência na educação superior: panorâmica de uma realidade. In: VALDÉS, M. T. M. **Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios**, 2006. p. 89-107.

SMITH, D. D. **Introduction to Special Education: teaching in an age of opportunity.** Boston, MA: Pearson Education, 2004. Disponível em: <<http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0205376169.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2014.

VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, v. 14, n. 1, p.73-91, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Ética em pesquisa: implicações para a educação superior

Antonio Bosco de LIMA¹

O texto em discussão foca um modelo de ética com base em concepções históricas e sociológicas. Seu desenvolvimento aborda a disputa de projetos e a reorganização da sociedade, o que leva a tratar de éticas, e não de ética, da mesma forma que se mencionam educações, e em vez de apenas uma educação. Discutir a educação em suas dimensões formalizada, não-formalizada e informal, traria uma amplitude que foge às finalidades deste artigo. Vale destacar, com base nos modelos educacionais até o século XIX, que havia uma oferta domiciliar, conduzida por preceptores. No século posterior, organizou-se a educação de maneira formal, institucionalizando-a e “popularizando-a” como pública. Já no século XXI, com o ensino formal (escolar) massificado, ressurgiu o modelo de educação domiciliar em vários países do mundo. São modernas respostas dos países que não admitem determinadas éticas das escolas, seja no campo da política, da organização ou da religiosidade. Como asseverado, não se trata de aprofundar tais questões, mas, sim, de informar ao leitor como a educação tem funcionado, com referência à ética e aos movimentos históricos da sociedade.

Contextualizadas as concepções de ética, no decorrer deste artigo, problematiza-se a constituição de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), no Brasil, que têm sido estruturados de modo a conduzir a ética como um procedimento, o que desloca sua complexidade política. Indaga-se, portanto, sobre a necessidade de um Comitê e sua influência na organização e no planejamento das pesquisas em educação, visto sua forma constituinte disciplinar e controladora. Apresenta-se ainda o desenho esboçado para a operacionalização dos CEPs em Ciências Humanas e Sociais, tecendo algumas considerações, desde a sua indicação, em 1988, passando pelas resoluções 196/96 e 466/12, oriundas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Descrição do trabalho desenvolvido

Não há como abordar a concepção de ética sem passar pelo crivo da filosofia, entendendo-a como uma ideologia, ou seja, um fazer histórico do homem, o que remete à abordagem da concepção da ética no campo da sociologia, isto é, das relações sociais. Compreende-se a ética como um fazer humano, resultado de suas relações.

A questão é que, assim como há éticas, há educações. Alguns sujeitos não se enquadram na ética do capitalismo, ou buscam não aceitá-la plenamente. Embora viventes nesse “sistema”, lutam para não estar na embarcação do individualismo possessivo. Ao contrário, Rand (1991, p. 37), nas defesas filosófica e econômica, caracteriza o século XX, anunciando “A virtude do egoísmo – a verdadeira ética do homem: o egoísmo racional”, a fim de dar consistência teórico-científica à escolha do eu sobre o outro, desenvolvendo o

¹ Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador CNPq e FAPEMIG. E-mail: boscodelima@gmail.com - Endereço para correspondência: Rua Adamastor Leocádio, 195, Bairro Carajás, Uberlândia, Minas Gerais, CEP.: 38.408.678.

raciocínio de que “O princípio social básico da Ética Objetivista é que, assim como a vida e um fim em si [...], também todo ser humano [...] é um fim em si [...] – e, portanto, que o homem deve viver para o seu próprio proveito [...]”.

Pelos posicionamentos de Rand (1991), a felicidade de um independe da felicidade do outro. Goergen (2005) desenvolve certos argumentos que se contrapõem a esta interiorização da solução dos acúmulos, voltados para o ser. Isso leva a entender que mentalidades que se constituem embasadas no raciocínio anterior dão mostra de “[...] desesperança e desânimo com relação ao futuro ético de nossa sociedade porque o prato pende, pelo menos por hora, para o lado do narcisismo individualista e hedonista em prejuízo da transcendência, da socialidade, da solidariedade.” (GOERGEN, 2005, p. 60).

O sujeito determinado pelo modelo de ética da essência – presente na antiguidade e na idade média e emanada de forma natural – modifica-se quando da modernidade, instituída por uma ética da práxis, a partir do advento do capitalismo industrial.

Em síntese, do movimento conceitual filosófico herdou-se uma abordagem analítica, que se apresenta de forma materialista, esclarecendo que “Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o agir que decorre do ser, mas é o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem [...]” (SEVERINO, 2005, p. 145), o que leva a compreender que a ética está em movimento e em disputa. Mesmo que uma categoria de profissionais tenha um código de ética, não assegura que haverá legitimidade de um modelo voltado para o compromisso social e coletivo.

A ética “[...] pode estar vinculada a resultados, mas os meios empregados são tão importantes quanto os fins desejados, ou seja, não se pode escolher um modelo econômico que vá deixar um terço da população marginalizada, como povo descartável. Isto não é ético [...]” (BENEVIDES, 2002, p. 83) do ponto de vista social, mas, sim, do capital.

Há que se adjetivar a ética como liberal, do capital e do mercado, e frisar qual é o projeto de sociedade. Pois a ética foi ressignificada pelo capital, pelo mercado e pela filosofia liberal.

Pensar a ética como construção participativa remete a uma perspectiva de avanço coletivo, se esta é arquitetada nos preceitos sociais e públicos. Apenas num ambiente democrático é possível construir uma ética que articule as necessidades humanas e sua satisfação coletiva.

Sobre as éticas e seus comitês

O enquadramento da ética em Conselhos, Comitês ou Comissões se constitui mais um artifício do que propriamente a ética política. A ética pode ser assim minimizada quando os CEPs se burocratizam, ou quando uma determinada área privilegia os aspectos técnicos, subsumindo os aspectos políticos.

Esperar que, de uma lógica biomédica, empirista e sobremaneira elitista sejam emanadas orientações solidárias, emancipatórias, participativas e libertadoras é esperar o improvável. Como referendam alguns autores, não há seres humanos perfeitos, ou eticamente perfeitos. “[...] se todos fôssemos seres perfeitamente éticos, não seriam necessários comitês de ética. [...] a ideia de criação de comitês é a de que devemos fazer algo para garantir que a ética seja efetiva entre seres humanos imperfeitos.” (SILVEIRA; HÜNING, 2010, p. 389).

Ética é produzida por processos, logo, não tem valor universal, “ela é dependente das circunstâncias em que a convivência humana ocorre” (SILVEIRA; HÜNING, 2010, p. 392). Ela não produz realidade, origina-se dela. Os Comitês tentam produzir e reproduzir a consciência, é neste aspecto que enrijecem a ética, que a converte em um valor universal, em busca de implantar consciências e realidades, tornando-se idealistas. Para La Faire *et al.* (2014, p. 271), “[...] pensar sobre ética em pesquisa demanda refletir também sobre políticas econômicas excludentes, o papel da ciência na coisificação do ser humano, o desrespeito aos direitos humanos e a dignidade humana e diversos outros temas que configuram formas de violência”.

Outro aspecto relevante é que não há neutralidade na ética, mas questões que envolvem a sociedade, o financiamento, os campos educativo e cultural, portanto, a política em seu mais vivo movimento. Ética tem relação com disputas de projetos e modelos de sociedade. Guerriero e Minayo (2013, p. 764) defendem que “A discussão sobre ética em pesquisa [...] é uma discussão política e sempre possível de revisão”, o que vai ao encontro de um postulado de Comitês que se estruturam com princípios de verdades absolutas.

Pesquisas biomédicas usam de isenção objetivada, tratando o processo com um rigor que pressupõe neutralidade – no caso, o sujeito pesquisado e o médico estarão sujeitos a controle externo – pois, nem médico nem paciente pesquisado sabem se estão ingerindo remédio ou placebo, visto que: “Frequentemente, alguém designado pelo patrocinador faz a randomização e entrega o medicamento etiquetado no local de dispensação” (GUERRIERO E MINAYO, 2013, p. 764).

No caso da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CHeS), não há previsão sobre neutralidades e objetividades, a exemplo, pode-se citar as metodologias de pesquisa ação ou participativa, as quais têm por fundamento questões relativas à política e à subjetividade.

A constituição de comitês de ética em pesquisa no Brasil

A constituição de Comitês de Ética no Brasil é recente. Tem como gênese um movimento nos anos 1980, sistematizado na Res. 01/88, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), porém não ocorreram implantações generalizadas de Comitês nesse período.

Em 1996, com a Res. 196/96, do CNS, inicia um plano de obrigatoriedade de constituição de Comitês. Esta resolução regulamenta a pesquisa em seres humanos, fundamentada numa lógica da Biomedicina.

A tabela 1 apresenta a criação e o credenciamento de Comitês junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Tabela 1: número de CEPs no Brasil (1ª. fase)

Ano	Criação de CEPs	CEPs registrados
1997	84	84
1998	44	128
1999	34	162
2000	33	195
2001	38	233
2002	38	271
2003	51	322
2004	52	374
2005	72	446
2006	73	519
2007	54	573

Fonte: CONEP; Sistema Plataforma, Setembro, 2014.

Nos dez primeiros anos de implantação dos Comitês, houve um aumento de cerca de 600%, o que demonstra que, em dez anos, aproximadamente, houve a implantação de cerca de 52 CEPs/ano. Denomina-se “primeira fase” esta que corresponde à implantação massiva dos Comitês.

Tabela 2: número de CEPs no Brasil (2ª. fase)

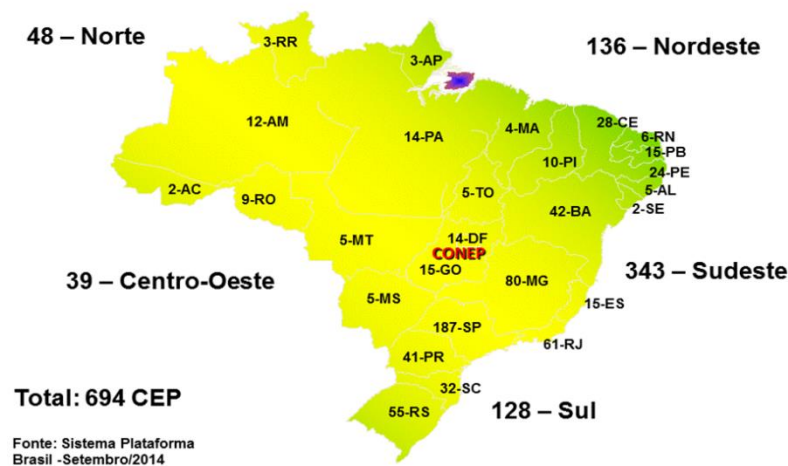
Ano	Criação de CEPs	CEPs registrados
2008	25	598
2009	01	599
2010	03	602
2011	30	632
2012	27	659
2013	24	683
2014	11	694

Fonte: CONEP; Sistema Plataforma, Setembro, 2014.

A segunda fase refere-se aos anos de 2007 a 2008, fase de sua consolidação. Nela, pode-se verificar que a criação de Comitês vai se estabilizando e declinando, visto que, nesse período foram cadastrados, no CONEP, 121 CEPs, o que equivale à média de 17 Comitês por ano, bem inferior ao índice apontado na tabela 1.

A figura 1 (CEPs ativos por macrorregiões) mostra como estão distribuídos os Comitês nas regiões brasileiras. Nota-se que o número referente às regiões Sul e Sudeste é majoritário, devido à centralização de pesquisas nessas regiões.

CEPs ativos por macrorregiões



Ética em ciências humanas (e sociais)

Pelas referências que subsidiam este artigo, bem como pela experiência dos últimos anos – geralmente expostas em argumentações isoladas, reuniões de colegiados e palestras/seminários –, não é possível perceber que o problema destacado, independente dos entraves nos Comitês de Ética em Pesquisa, esteja configurado na Resolução 466/12, do CNS, mas, sim, na sua operacionalização e na sua redução pelos agentes dos Comitês locais.

Os debates realizados, mais expressivamente a partir de 2011, focaram na transparência da densidade e dos modos de se fazer pesquisa. É válido explicitar que se constituíram algumas performances ou abordagens na relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, estabelecendo-se uma “necessidade de se distinguir pesquisa *em* seres humanos, que é a que ocorre nas ciências biomédicas, da pesquisa *com* seres humanos, que é a que ocorre nas Ciências Humanas” (SEVERINO, 2014, p. 202, grifos no original).

Carvalho e Machado (2014) ampliam tal ideia ao indicar as pesquisas a serem realizadas *em* e *com* seres humanos. Pesquisa *em* seres humanos aborda o organismo biológico, enquanto as *com* seres humanos os tratam em sua totalidade. Vale ressaltar que na segunda hipótese o ser é mais que biológico.

Outra forma de abordagem, que se soma aos aspectos da totalidade do ser, refere-se a “estar com seres humanos”. Para Barbosa (2014, p. 244), é “ser um pesquisador que estuda esses sujeitos (as crianças), considerados vulneráveis, reconhecendo a importância que os novos coletivos sociais podem aportar para uma visão diferenciada de mundo”.

Embora pareça ser uma tarefa simples, o emprego das abordagens é sutil e diferenciado, se considerado pelos Comitês, pois se trata de distinguir pesquisas empíricas, laboratoriais e aplicadas de pesquisas teóricas, coletivas, participativas e ativas. Ora, é notório que um Comitê com lógica biomédica não tem controle sobre tal complexidade.

Resultados obtidos

Criados em 1997, os CEPs são resultantes da obrigatoriedade, via Resolução 196/96 e foram estabelecidos com foco na ética biomédica. Nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, as discussões sobre seus objetivos tiveram os debates intensificados em 2011 e sua sistematização em 2013, quando tomaram corpo três alternativas:

- a) criação de CEPs nas áreas específicas de Ciências Humanas e Sociais;
- b) criação de um CEP próprio no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI);
- c) não se submeter a nenhum CEP.

A proposta que ganhou mais relevo e aderência foi a de instituir uma resolução complementar à Res. 466/2012, já as outras duas propostas foram descartadas durante os debates que aconteceram nas várias instituições acadêmicas, científicas e de pesquisas.

Engana-se quem advoga ser criação de um CEP específico a solução. Primeiramente, pelo seu aspecto e natureza burocrática, e, em segundo lugar, porque não vigora nas CHES uma única forma de se fazer pesquisa. Tem-se positivistas, fenomenólogos, existencialistas, marxistas, dentre outros; não há um domínio absoluto, consensual, imaculado predominando, hegemonicamente, nas CHES, logo, o CEP, nesta área específica, estará submetido a essa complexidade.

Mesmo que se tenha optado pela criação de um Comitê, não há unanimidade no tema. Afinal, os CEPs não têm se constituído como educadores, facilitando o processo de pesquisa, todavia determina mais uma tarefa aos pesquisadores, que submetem seus projetos por protocolo, aguardando demorados pareceres, o que faz com que muitos iniciem seus projetos sem os devidos pareceres, levando outros à desistência.

Operacionalização nos comitês de ches

A Comissão de Ciências Humanas e Sociais (alocada no interior da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [CONEP]) optou por elaborar um formulário específico a ser depositado na Plataforma Brasil, este constituiu um primeiro passo “facilitador”.

O segundo passo é classificar as pesquisas em “níveis de riscos”. Como se trata de pesquisas com seres humanos, pode ser que, ao abordar determinados grupos sociais, os riscos sejam ampliados. São quatro níveis de risco: mínimo, baixo, moderado e elevado. As pesquisas que se enquadrarem em níveis mínimos estarão automaticamente aprovadas, quando do seu cadastro na Plataforma, as demais serão avaliadas pelos Comitês das respectivas IES, ou pelo CONEP, quando for o caso.

Esses dois passos estão registrados na Resolução Complementar que está sendo elaborada pelas instituições de CHES, alocadas no CONEP.

Faz-se necessário problematizar a questão do risco, que indica vulnerabilidades. O ser humano é, sobretudo, emocional e subjetivo; a objetividade e a racionalidade são atributos externos e artificiais forjados pela sociedade, pelo Estado, pela Ciência, por certas filosofias, sociologias, psicologias e educações. “Os participantes de uma pesquisa podem ser mais ou menos vulneráveis, dependendo de sua situação ou momento de vida.” (GUERRIERO; MINAYO, 2014, p. 770). Ora o pesquisado está forte e convicto, ora extremamente emocionado, ao narrar a história de família, por exemplo.

Conclusões

É interessante que as IES passem a implantar/implementar, em seu CEP, um Comitê de CHES, pois tudo leva a crer que esta é uma tomada de decisão viável, visto que:

a) a intenção do CONEP/CNS é resguardar o direito do pesquisado (e, conseqüentemente, do pesquisador);

b) as instituições, em geral, de fomento, de pesquisa, de periódicos..., começam a vincular toda forma de desenvolvimento de trabalho ao parecer do CEP;

c) o CEP é operacionalizado por sujeitos que se conformam com uma lógica i) meritocrática e burocrática; ii) das Ciências da Saúde (Biomedicina) e iii) de concentração de poder decisório;

d) o sujeito pesquisado fica protegido de processos cíveis, uma vez que o CONEP/CEP passa a ser corresponsável “no que se refere aos aspectos éticos de pesquisa” (Item X, subitem 9, das Res. 466/12);

e) em uma sociedade que vai se judicializando (como o caso das biografias (des)autorizadas, dos movimentos sociais, estudantis), não tarda, esse processo chegar aos cientistas pesquisadores.

Nesse aspecto, algumas questões carecem debate:

a) natureza dos CEPs, arraigada ao burocratismo, autoritarismo e poder de controle;

b) estrutura da organização política e social brasileira, promissora para: dominação, poder centralizado e aspectos econômicos, sobrepostos aos culturais e educacionais;

c) questão polêmica relativa ao sigilo e ao anonimato, pois, como não divulgar os procedimentos investigativos (laboratórios, clínicas, hospitais, por exemplo, quanto à higienização)?

Finalmente, outra questão que remete a discutir a fragilidade dos CEPs refere-se à divulgação dos resultados de pesquisas. Não são raros os casos de instituições que reclamam o retorno das pesquisas, porquanto, geralmente, no caso da educação, a escola serve como objeto investigativo, mas não para a socialização dos dados analisados e dos produtos alcançados. O CEP não prevê uma obrigatoriedade do retorno.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 3 de maio. 2015.

BENEVIDES, M. V. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. CNS. Plataforma Brasil. Disponível em: <www.saude.gov.br/plataformabrasil>. Acesso em: 15 de out. 2014.

_____. Resolução 466/2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 12 dez. 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MACHADO, Frederico Viana. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 209-234, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 23 de jun. 2015.

GOERGEN, Pedro. Ética e educação: o que pode a escola? *In*: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 23 [3]: 763-782, 2013.

LA FAIRE, Mónica de; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 15 de out. 2014.

RAND, Ayn. **A virtude do egoísmo – a verdadeira ética do homem**: o egoísmo racional. Porto Alegre: E. Ortiz/IEE, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 18 de dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e ética no processo de construção da cidadania. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVEIRA, R. A. T.; HÜNING, S. M. “A tutela moral dos comitês de ética”. **Psicologia & Sociedade**; 22 (2): 388-395, 2010.

Escala de concepções de deficiência: análise dos posicionamentos de universitários

Beatriz Marques de MATTOS¹
Lucia Pereira LEITE²

A Psicologia Histórico-Cultural pressupõe que o desenvolvimento psíquico do homem ocorre a partir das relações estabelecidas com os demais indivíduos de seu contexto social. O bebê ao nascer apresenta funções psicológicas inferiores, que são imediatas e biológicas, sendo por intermédio das interações estabelecidas com os adultos, por exemplo, responsáveis por mediar essas relações através da linguagem e dos signos compartilhados socialmente, que iniciará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao se apropriar dos múltiplos significados presentes nas relações intersubjetivas.

Dessa forma, não cabe explicar o desenvolvimento do homem como reduzido aos processos inatos naturais, pois se entende que é concebido em função de um dado contexto histórico-cultural, polarizado por mudanças ocorridas nos grupos sociais e atividades civilizadas dos quais pertence.

Em complementar Vigotski (1991) acredita que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dê num primeiro momento no plano interpsicológico, nas relações entre as pessoas e, em seguida, assume caráter intrapsicológico, em que o sujeito se apropria de tal conceito. Nesse sentido, Nébias (1999) pontua que, inicialmente, os indivíduos se relacionam com o contexto por meio dos conceitos espontâneos - que se configuram naqueles que o sujeito aprende e vivencia nas relações sociais e, posteriormente, dos científicos - que representam formas mais elevadas do saber sistematizadas pelo gênero humano e transmitidos de forma sistematizada.

O uso dos conceitos espontâneos, então, caracteriza-se pela reprodução da sua atribuição social, ou seja, o indivíduo utiliza coerentemente a palavra, no entanto, essa ainda não esta revestida de sentido para ele. Por outro lado, o uso dos conceitos científicos é consciente e deliberado, e, ocorre a partir da relação de um conceito com os demais - um processo de interligação conceitual, oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular (VIGOTSKI, 1991; NÉBIAS, 1999; GÓES; CRUZ, 2006). Portanto, o conceito existe em si, a priori, como significado social, sendo apropriado

¹ Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista – UNESP – CEP: 17033-360 - Bauru – São Paulo - Brasil. (biammattos@gmail.com). Financiamento: FAPESP – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo – processo 2014/16138-4.

² Departamento de Psicologia - Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista – UNESP – CEP: 17033-360 - Bauru – São Paulo - Brasil. UNESP - Universidade Estadual Paulista. (lucialeite@fc.unesp.br). Financiamento: FAPESP – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo – processo 2014/3811-2

individualmente – reiterando o seu significado social, porém atrelado a outras acepções de ordem subjetivas, aí se configura o sentido dado a um signo.

Gesser, Nuernberg e Toneli (2013) ressaltam que a apropriação do conceito de deficiência também é marcada pelas condições concretas de existência dos sujeitos, em determinados contextos históricos e sociais, e pela sua singularidade, pois o sujeito se apropria destes significados de forma a produzir um sentido singular, ligado às próprias experiências, possibilidades e trajetórias de vida.

Diversos autores estudaram a relação histórica das pessoas com deficiência na sociedade (SILVA, 1986; KASSAR, 1999; BONFIM, 2009; BALEOTTI; OMOTE, 2014). No período entre a antiguidade e a Idade Média, o discurso que fortemente marcava a explicação sobre a deficiência e, conseqüentemente, as ações provenientes dessa proposição eram pautadas na concepção metafísica do fenômeno, ou seja, as pessoas com deficiência e/ou seus familiares estavam pagando por pecados cometidos em vidas passadas, ou estavam designados a cumprirem tal destino. Essa concepção de deficiência atrelada à vida econômica e social desses períodos históricos justificava as ações, por um lado, como o infanticídio e a marginalização desses indivíduos e, por outro lado ações de caridade.

A partir do século XVI, o avanço da medicina influenciou a construção de uma concepção organicista da deficiência. Esse modelo considera a deficiência como um atributo inerente ao sujeito, sendo as diferenças orgânicas atribuídas como prejuízos que geram impeditivos para o desenvolvimento humano. A atuação médica passa a ser decisiva na definição do diagnóstico e na indicação de tratamento decorrente, destinado às pessoas com alguma deficiência. A concepção médica de deficiência faz com que as ações sejam centradas exclusivamente na pessoa, que se supõe seja portadora dessa condição (BALEOTTI; OMOTE, 2014).

Contrapondo-se as concepções de deficiência supracitadas, Omote (1996) destaca o modelo social de deficiência. Para os autores que defendem esse modelo, deficiência é resultado da interpretação do meio social. Em outras palavras, o sujeito que nasce ou que adquire ao longo da vida diferenças orgânicas e/ou comportamentais ao estabelecer diferentes relações em distintos contextos e grupos sociais podem ou não serem consideradas deficientes. Portanto, essas interações sociais são determinantes para a identificação da deficiência e do deficiente, pois em alguns contextos certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas podem ser consideradas desvantagens, ao passo que em outros contextos tais diferenças não serão tidas como desvantagens.

Nessa ótica, Goffman (1982), contribui na compreensão do fenômeno social estigma, que é a classificação daqueles sujeitos ou grupos minoritários que não se ajustam ou não são percebidos como membros da sociedade, sendo caracterizados como desviantes ou desajustados. Sendo assim, o estigma é uma marca construída a partir da valorização de um atributo em detrimento de outro. Em relação às pessoas com deficiência, as diferenças sejam físicas, psíquicas ou comportamentais são categorizadas como desvios. Amaral (1995) acrescenta que o desconhecimento/distanciamento desse fenômeno é um elemento fundamental na criação do estigma e de atitudes preconceituosas e estereotipadas da deficiência (AMARAL, 1995, p. 122).

Dessa forma, cabe à sociedade, em particular, às instituições de ensino, propor ações de reflexão e intervenção sobre a temática deficiência. Entretanto, ainda se observa, de acordo com Nuernberg (2009), uma contradição existente dentro dos espaços universitários, com pensamentos e atitudes carregadas de preconceitos e estereótipos. Desse modo, investigar como os personagens universitários concebem determinados conceitos

passa a ser um objeto científico importante, na medida em que as suas concepções podem balizar as suas atitudes vivenciadas com segmentos populacionais distintos.

Para Chauí (2003) a universidade deve ser instrumento do conhecimento historicamente construído voltado às necessidades da sociedade. Dessa forma, as instituições de ensino superior devem incentivar a pesquisa científica, visando o desenvolvimento e a divulgação da ciência e da cultura que constituem patrimônio da humanidade. Ainda, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

A partir do exposto, essa pesquisa teve como objetivo identificar como os alunos de uma universidade pública se posicionam diante de enunciados que retratam diferentes concepções relacionadas ao fenômeno da deficiência e analisar possíveis relações entre escolha de posicionamentos a respeito da deficiência em função de algumas variáveis, como: área de formação acadêmica e curso; por períodos de matrícula – ingressantes e/ou concluintes; por faixa etária e gênero.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 1472 alunos de graduação, distribuídos em 61 cursos oferecidos nas 23 unidades universitárias. Objetivou-se alcançar uma amostra de estudantes de áreas de conhecimentos distintas, englobando cursos das três grandes áreas do saber: humanas, biológicas e sociais.

Material

Utilizou-se a Escala Concepções de Deficiência – ECD (Leite & Lacerda, 2013) para coleta de dados. Esse instrumento se constitui de 20 asserções que retratam quatro diferentes concepções de deficiência, sendo cinco sentenças para cada concepção. A escala apresenta uma disposição aleatória das sentenças, sendo que o respondente deve, para cada assertiva, assinalar uma opção de resposta, que indicará um grau de concordância, em escala do tipo Likert, constituída de cinco pontos ordenados com valoração gradual: (1) concordo totalmente; (2) concordo pouco; (0) indiferente; (3) discordo pouco; (4) discordo totalmente.

Percurso amostral

Este trabalho apresenta-se como projeto de pesquisa do mestrado da primeira autora e está localizado numa proposição maior intitulada de “Os conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória na Unesp”, contemplada no edital da Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Ciências Humanas – Proc. 405787/2012-0 CNPq, coordenado pela segunda autora.

Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados no final do segundo semestre letivo de 2013 por meio do desenvolvimento e aplicação de um formulário eletrônico – de preenchimento voluntário, em que não era necessária a identificação do respondente, apenas dados correspondem ao curso, ano de ingresso, idade, sexo, faculdade e unidade universitária.

Procedimento de análise de dados

As respostas foram tabuladas por cursos, unidades universitárias; por períodos de matrícula – ingressantes e/ou concluintes; por área acadêmica – biológicas, humanas e exatas; por tipo de formação (bacharelado ou licenciatura, por exemplo), por faixa etária e por gênero. Decidiu-se como critério de exclusão: participantes que não tivessem respondido a Escala por completo, ou seja, foram excluídos os que deixaram de responder mais de quatro itens (20%) da escala.

Para a realização da análise estatística foram calculados os escores para as quatro concepções de deficiência que constituem a escala. Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Foram realizadas as análises descritivas gerais dos dados, como cálculo de frequência, média, mediana e desvio-padrão. Para análises estatísticas inferenciais foram empregados os testes paramétricos: Teste *t* de Student, para avaliar a comparação entre duas médias – entre as concepções de deficiência (social, biológica, metafísica e histórico-cultural) e gênero; Teste ANOVA, para avaliar a comparação entre três ou mais grupos – entre as concepções de deficiência e ano de ingresso para os alunos de graduação; Teste *r* de Pearson, para se avaliar a correlação entre cada concepção de deficiência e a idade dos indivíduos. Utilizou-se como critério de significância $p \leq 0,05$.

Resultados

Do total de respondentes, houve predominância do sexo feminino (54,1%), sendo 45,9% do sexo masculino. A idade média dos participantes foi de 23 anos, variando de 17 a 65 anos.

Diante da variedade de cursos oferecidos pela universidade, as pesquisadoras optaram por agrupar os cursos de graduação, primeiramente, em três grandes áreas: i) biológicas, ii) exatas e iii) humanas e, posteriormente, em nove áreas: ciências exatas e da terra; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências agrárias; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; lingüística, letras e artes; e multidisciplinar. Essa separação foi realizada segundo os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Entende-se que tal separação possibilitará uma análise mais didática e significativa dos dados.

As médias encontradas de cada concepção de deficiência em relação às grandes áreas indicam que os respondentes provenientes de cursos da área biológicas tendem concordar com a concepção social, enquanto os alunos das áreas de exatas e humanas convergem para concepção social e histórico-cultural. Ainda, pode-se observar que o alunado da área de exatas é mais discordante com as concepções biológica e metafísica.

A partir das médias obtidas em área geral do conhecimento, pode-se concluir, em relação às concepções, que os cursos da área ciências exatas e da terra apresentaram menor concordância com as concepções social e histórico-cultural quando comparada as outras oito áreas. As que apresentaram as maiores médias, demonstrando maior convergência com concepções mencionadas são os cursos pertencentes às áreas: multidisciplinar e a ciências humanas.

Em relação à concepção metafísica, os achados não apontam diferenças significativas, visto que as médias variam de 4,5 a 5, 7 e as medianas são iguais a cinco nas nove áreas, indicando que a maioria dos respondentes se mostrou discordante ao conjunto de asserções que explica a deficiência como um fenômeno atrelado ao divino e/ou ao metafísico. A respeito dos posicionamentos referentes à dimensão biológica, pode-se observar que as áreas que demonstraram maior concordância foram às ciências da saúde, ciências biológicas e a multidisciplinar, entendendo a deficiência a partir de um viés orgânico, ou seja, em que localiza esta condição no organismo de quem a apresenta. .

Ao utilizar o teste *t* de *student* para comparar as variáveis dimensões (social, biológica, metafísica e histórico-cultural) e gênero a fim de verificar se houve diferença entre as médias da variável gênero em relação ao posicionamento frente às concepções de deficiência presentes na escala, pudemos perceber que não houve significância estatística que corroborasse tal hipótese, ou seja, homens e mulheres não se manifestam de modo expressivamente diferente no conjunto.

Ao tratar os dados com o teste ANOVA, buscou-se avaliar a existência de diferenças significativas das médias em relação ao ano de ingresso frente o posicionamento as concepções de deficiência, ou seja, a hipótese inicial era de que quanto mais próximo a conclusão do curso maior seria a tendência dos alunos em concordar com as concepções social e histórico-cultural. Nessa direção, pudemos concluir que tal hipótese é verdadeira em relação à concepção social ($p=0,018$).

Foi encontrada correlação significativa ($p \leq 0,05$) entre as variáveis investigadas neste estudo, sendo que as dimensões (social, biológica e histórico – cultural) correlacionaram positivamente com a variável idade e a dimensão metafísica correlacionou-se de forma negativa. Portanto, observou-se que quanto maior a faixa etária, maior a tendência de concordar com as dimensões social ($p=0,001$) e histórico-cultural ($p=0,001$).

Considerações

Os achados desta pesquisa demonstraram que a amostra investigada tende a concordar mais com as concepções social e histórico-cultural. Tal posicionamento implica na compreensão do fenômeno deficiência enquanto constructo social, histórico e cultural, ao contrário da compreensão da deficiência enquanto algo inerente ao sujeito. Entretanto, as médias encontradas poderiam ser mais significativas, uma vez que a amostra pesquisada é um conjunto de graduandos, dos quais se espera maior criticidade a respeito de assuntos complexos e relevantes socialmente como a temática aqui discutida. De modo semelhante,

percebeu-se, que ainda há resquícios da tendência de localizar a deficiência no corpo orgânico e/ou a eventos metafísicos e, tais posicionamentos direcionam a responsabilidade de estar em situação de deficiência ao indivíduo eximindo a responsabilidade e o compromisso da sociedade para com as pessoas com deficiência.

Nesta linha de raciocínio, as autoras questionam em que nível os resultados encontrados nesta pesquisa podem indicar posicionamentos velados a respeito da temática deficiência, visto que temos a tendência em nos posicionar favoravelmente a condutas socialmente aceitas. Desse modo, infere-se a relevância destes resultados para orientação e promoção de ações que visam ampliar o diálogo sobre o fenômeno da deficiência e suas múltiplas facetas em contextos de ensino, como a universidade, a fim de minimizar e/ou eliminar o preconceito, os estereótipos e os estigmas referentes às pessoas com deficiência presentes nos discursos e nas atitudes das pessoas sem deficiência, que em grande parte se posicionam de tal forma por desconhecimento acerca da temática e, dessa forma, enaltecer o reconhecimento à diversidade humana.

Referências

- AMARAL, L. A. Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/99. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.
- BONFIM, S. M. M. A Luta por Reconhecimento das Pessoas com Deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: 26ª. Reunião Anual da ANPEd, 2003, *Poços de Caldas*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, out., 2003
- GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set., 2013.
- GÓES, M, C, R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições, v. 17, n. 2, 31-45, 2006.
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KASSAR, M. C. Deficiência Múltipla e Educação no Brasil Discurso e Silêncio na História de Sujeitos. Editora Autores Associados, Campinas, 1999.

LEITE, L. P. A Psicologia histórico-cultural na compreensão dos conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória com futuros profissionais. Relatório Científico – CNPq. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. (Texto não publicado).

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Manual Técnico da Escala Concepções de Deficiência (ECD). Texto não publicado. 2013.

NÉBIAS, C. Formação dos Conceitos Científicos e Práticas Pedagógicas. In: IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1999, Águas de Lindóia. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.3, n.4, p.133-140, Fev., 1999.

NUERNBERG, A. H. A psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. I.; SILVA, I. R. (Org.). Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia. Brasília, 2009.p.153-166.

OMOTE, S. Perspectivas para Conceituação de Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial,v.4, p.127-135, 1996.

SILVA, O. M. Epopéia Ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A formação inicial de professores sob um prisma do ensino superior

Calixto Junior de SOUZA¹
Anne Caroline DUARTE²
Fátima Elisabeth DENARI³
Brunna Dias CARDOSO⁴

Com o intuito de identificar, refletir e cotejar a articulação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares nas Universidades Federais (UFs), este trabalho tem o objetivo de cunhar uma análise das UFs na materialização dessa disciplina com vistas a analisar as aproximações com o processo de inclusão, sobretudo educacional.

No tocante ao teor de análise sobre a materialização da prática pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, urge repensá-la para além do discurso e permeada por questões que não atingem os aspectos sociais e culturais do processo de inclusão educacional.

Como futuros professores, os discentes terão em suas salas de aula alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e poderão desenvolver um trabalho com estes desde a educação infantil. O que implica estudar como se processa a formação inicial de professores em prol desse processo.

Nesse contexto, a inclusão é um desafio para a realidade escolar, já que sua concretude depende de uma reestruturação do contexto escolar, como a própria função social da escola e, sobretudo, é preciso transcender os velhos paradigmas da educação brasileira (MANTOAN, 2003). Ainda mais que, atualmente, persiste a dicotomia entre a formação de professores generalistas e especialistas para atuar no ensino regular com os alunos PAEE (BUENO, 1999).

Método

Neste estudo, acolhe-se o procedimento de análise do tipo descritivo, pois, segundo Gil (2002), esse procedimento possibilita averiguar as características de determinada população/grupo ou de um fenômeno, de forma que possa levantar suas opiniões, atitudes e crenças.

Tal levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2011, por meio do *site* do Ministério da Educação (MEC) no qual foi possível mapear 55 instituições federais das

¹ Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Assistente em Administração no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Cep. 75400-000, Inhumas-Goiás, Brasil, calixtojr_ufg@yahoo.com.br.

² Mestranda do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, bolsista CNPq. Brasileira residente em São Carlos – São Paulo. Email: annecaroline91@hotmail.com

³ Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Brasileira residente em São Carlos – São Paulo. Email: fadenari@terra.com.br.

⁴ Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Cep. 75400-000, Inhumas- Goiás, Brasil, brunnadiascardoso@yahoo.com.br.

cinco regiões do Brasil. Realizada a identificação das instituições em âmbito nacional, o próximo passo foi realizar a busca das matrizes curriculares em cada universidade. A título de análise, este estudo se pauta somente nas instituições nas quais foi possível constar os elementos buscados sobre a disciplina de Educação Especial.

Foi possível constatar 55 Ufs, a saber: UFAC; UNIFAP; UFAM; UFPA; UNIR; UFRR; UFT; UFAL; UFBA; UFRB; UFC; UNILAB; UFMA; UFPB; UFCG; UFPE; UFRPE; UNIVASF; UFPI; UFRN; UFS; UnB; UFG; UFMT; UFGD; UFMS; UFES; UFF; UNIRIO; UFRJ; UFRRJ; UFSCar; UNIFESP; UFABC; UNIFAL-MG; USP; UFJF; UFLA; UFMG; UFOP; UFSJ; UFU; UFV; UFTM; UFVJM; UFPR; UTFPR; UNILA; FURG; UNIPAMPA; UFRGS; UFPEL; UFSM; UFSC; UFFS⁵.

Nesta investigação, foram analisadas 40 UFs. Em relação às quinze UFs que não foram analisadas, isso ocorreu por não ser possível constatar os elementos estudados nos *sites* das instituições em decorrência de estarem fora do ar ou na instituição não ter um ou nenhum dos cursos escolhidos.

Resultados e discussão

Análise das universidades federais: a educação especial em questão

Neste tópico, será trabalhado o panorama das UFs no que concerne a tratar a formação inicial de professores com um enfoque no processo de inclusão educacional. Entende-se, aqui, como processo de inclusão educacional que a Inclusão sempre significará um mecanismo para barrar a exclusão, bem como não deixar que as desigualdades se tornem um motivo para incluir. Em outras palavras, a articulação da Educação Geral com a

⁵ Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São José del-Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal de Integração Latino-americana (UNILA); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Educação Especial pressupõe que sejam valorizadas as potencialidades em detrimento das limitações.

Verificou-se que há uma gama de disciplinas covalentes à de Educação Especial, como forma de denominar as disciplinas que abordem os princípios e fundamentos do processo de inclusão educacional, bem como a realidade dos alunos PAEE.

Além disso, notaram-se algumas disciplinas com uma nomenclatura de adaptação no sentido do processo de inclusão educacional se limitar tão somente em medidas de adaptação, sem possibilitar aos próprios discentes estruturarem um sentido de inclusão que não permita novas exclusões dos alunos PAEE.

O discurso de adaptação propagado, constantemente, no âmbito da escola comum, tem sustentado práticas pedagógicas com uma grande carga de imediatismo, ou seja, não possibilitando aos professores planejarem conscientemente essas práticas com a finalidade de incluir os alunos PAEE e demais alunos. Dessa forma, as aulas são desprovidas de um acompanhamento das potencialidades dos alunos PAEE pelo fato do professorado não ser orientado sobre as especificidades e peculiaridades desse alunado, cabendo tão somente serem direcionadas para classes especiais ou multifuncionais.

Também são muito presentes, no discurso legal e nas práticas pedagógicas propostas pelo curso de licenciatura, o conceito de adaptação curricular, que está distante da mera ideia de “arranjo” nas atividades. Adaptação implica rever o currículo, o conteúdo, a avaliação e não apenas a técnica.

No tocante às adaptações que podem ser instrumentalizadas nas práticas do professorado, é preciso diferenciar duas formas: a não planejada e a crítica-conscientizadora. Uma adaptação não planejada é aquela em que o professor realiza de forma instintiva e muito ligada ao momento da efetuação da atividade, não considerando a individualidade do aluno e muito menos quais as situações que podem ser positivas para a inclusão do aluno. Factualmente, tal adaptação poderá levar a vários momentos de exclusão pelo desconhecimento e descomprometimento com a inclusão educacional. Por outro lado, uma adaptação crítica-conscientizadora é aquela na qual o professor tem conhecimento de quais potencialidades do aluno podem ser exploradas no momento da inclusão. Isso perpassa a estruturação do planejamento do professor, envolvendo ações que possibilitem um espaço fecundo para trabalhar o respeito ao outro, o trabalho mútuo e também o espírito de coletividade.

Diante dos elementos analisados, pode-se destacar que a maioria das UFs oferta a disciplina como obrigatória. Tal oferta permite que a disciplina de Educação Especial tenha um espaço no currículo e, por sua vez, possa se articular com as outras disciplinas que compõem a matriz curricular de cada curso analisado. Entretanto, somente o espaço no currículo não é suficiente, pois, em virtude da ínfima carga horária, a maioria das universidades possibilita uma carga horária igual ou abaixo de 60 horas.

Nesse sentido, em virtude da insuficiência de carga horária, a disciplina de Educação Especial e, na Educação Física, a Educação Física Adaptada (EFA) necessitam ir além do acesso de uma disciplina isolada no currículo dos cursos de Pedagogia e de Educação Física, isso porque somente a presença de uma disciplina comprometida com a inclusão educacional não parece suficiente para a concretização desse processo.

Nesse contexto, se na formação inicial e continuada o professor não teve nenhuma disciplina relacionada com a inclusão como, por exemplo, a Educação Física Especial ou Educação Física Adaptada, isso irá acentuar o desmantelamento de práticas inclusivas em

suas aulas. Portanto, tais práticas não almejarão incluir os alunos com PAEE, relegando-os a ficarem à margem do processo de ensino e aprendizagem.

A figura do professor enquanto sujeito de mediação do processo de ensino e aprendizagem, assume o papel de condutor em prol de um processo de ensino que não se limita somente em assimilar o que é posto e reproduzir uma prática desvinculada da realidade do grupo com alunos PAEE. Acima de tudo, para além da figura do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem em simbiose com o processo de inclusão educacional, há que se destacar que é necessário, também, que haja uma articulação entre o campo da estrutura da escola, a qual pode ser centralizada ou descentralizada.

Parece alarmante as UFs que disponibilizam uma carga horária abaixo de 60 horas e/ou também a oferta como optativa, porque para o processo de inclusão educacional é importante ter uma disciplina obrigatória com a finalidade de permitir subsídios concretos perante as outras disciplinas. Entende-se que somente uma disciplina optativa possa se tornar uma lacuna na formação inicial de professores a partir do momento que nem todos os discentes a cursarão. Os demais discentes continuarão leigos diante dos conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão educacional, como a política de inclusão, didática para os alunos PAEE, flexibilização curricular, prática pedagógica inclusiva, dentre outros. Sairão alienados a essas reflexões.

Dentre as UFs que possuem maior carga horária, podemos citar a UFG, com 90 horas com a disciplina de Educação Física Adaptada; a USP com 90 horas com a disciplina de Educação Especial- Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares; também parece possível apontar a UFV com 120 horas com a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Especial e FURG com 120 horas com a disciplina de Libras. Exceto a USP, ainda que não se trate efetivamente da disciplina de Educação Especial ou EFA, essas outras podem garantir espaços profícuos de discussões e compreensões. As outras duas universidades que proporcionam mais de 90 horas possuem uma fragilidade no currículo. Há somente uma disciplina obrigatória com carga horária elevada, mas com a ausência de outras disciplinas diretas que possam dar suporte à disciplina de Educação Especial, como, por exemplo, as disciplinas que tratam de currículo, formação de professores e estágio supervisionado.

Outra questão a ser analisada se refere às universidades que oferecem uma gama de disciplinas optativas no modelo baseado em créditos, no qual o discente terá a escolha de realizar a disciplina que melhor se adeque aos seus anseios pessoais e profissionais. Entretanto, urge realizar uma reflexão acadêmico-profissional no que se refere às escolhas dos discentes por meio de sua própria ótica de conceber o mundo e as relações sócio-culturais.

Diante dessa perspectiva de juízo de escolha no que tange às suas convivências em grupo, os discentes poderão driblar o processo de inclusão educacional e deixar de contemplá-lo em suas práticas pedagógicas em suas futuras atuações de ensino. Fato que se mostra negativo para o progresso de tal processo enquanto catarse de uma sistematização de mudanças, posturas e hábitos do professorado.

Acentua-se a importância de que a disciplina Educação Especial seja obrigatória por ser mediadora do processo de inclusão educacional e, não obstante a carência de carga horária num diálogo interdisciplinar para o processo de inclusão educacional, possibilita a simbiose de múltiplas disciplinas no currículo. Dessa forma, pode-se pensar em uma formação de professores que seja autônoma e, ao mesmo tempo, com troca de

competências que auxiliarão a manter a indissociável teoria e prática no fazer e no intervir da prática pedagógica.

Fazenda (2012) aponta que o primeiro passo para construir uma concepção interdisciplinar seria abandonar aquelas posturas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que não possibilitam um avanço no sentido de encarar o novo com outros olhares. Tal ponto de vista perpassa a concepção de uma prática pedagógica que contemple a inclusão dos alunos com PAEE e, por sua vez, o abandono de práticas que correspondam a um ensino tradicional, que reproduz métodos e modelos que não abarcam essa inclusão.

Sobre o conceito de interdisciplinaridade, os autores Fazenda (2008), Trindade (2008), Miranda (2008) e Yared (2008) são unânimes em destacar que esse conceito é um pensamento inovador de encarar a prática pedagógica, no sentido de justificar a união colaborativa de duas ou mais disciplinas. Tais disciplinas não terão um aspecto unificado que circunscreve objetivos próprios, mas, sim, irão compartilhar objetivos que terão um papel determinante para justificar a colaboração entre as várias disciplinas com o intuito de abarcar a totalidade do saber.

Nessa concepção, considera-se que o currículo é um processo, bem como uma construção coletiva intimamente ligada às experiências do professorado no trato da prática enquanto intervenção e movimento em construção (SACRISTÁN, 2000). Para esse autor, o currículo é uma práxis que se reflete na prática, pois, além de planejado, ele também é avaliado coletivamente pelos pares envolvidos no processo.

Dentre as UFs que se baseiam no sistema de créditos, podemos citar a USP e a UnB. Levando em consideração o contexto histórico que as mesmas foram criadas, elas apresentam avanços ao proporcionarem uma gama de disciplinas voltadas à temática. Porém, é preciso refletir o sistema de créditos enquanto um ciclo que possa articular duas ou mais disciplinas atinentes às áreas de Educação Especial e de Educação Geral como forma de possibilitar uma formação inicial ampliada e que possa ser um estímulo para avançar na escolha de em uma formação continuada dessas áreas. Importante ressaltar que o processo de inclusão educacional é considerado como algo mais complexo e processual do que a simples inserção de uma disciplina. Abarca um contexto amplo que envolve as áreas de Educação Especial, currículo, didática, prática de ensino etc. Há, também, posturas conservadoras e arraigadas de se tratar o trabalho pedagógico nas licenciaturas que não possibilitam avanços na educação para todos e de todos.

Desse modo, entende-se, aqui, como formação continuada um processo contínuo que possibilite ao professor refletir sobre a sua própria prática pedagógica e, por meio disso, possa materializar os conhecimentos adquiridos; no caso, aqueles ligados à inclusão educacional dos alunos PAEE. Essa formação continuada precisa ter como cerne a realidade da escola em que o professor exerce suas atividades laborais, assim como deve considerar protagonistas o alunado, sob a ótica das necessidades e potencialidades de todos os alunos, essencialmente os alunos PAEE.

Vários estudos recentes, como Vitaliano e Mancini (2010), Bueno (1999), Silva e Krug (2008), Caetano (2009), Cocate (2008), dentre outros; também denunciam a realidade de que os futuros professores, bem como os que já estão atuando na educação básica sentem-se despreparados para atuar no processo de inclusão educacional, demonstrando-se incapazes de atender às necessidades dos alunos PAEE.

Tal posicionamento se torna um marco paradigmático para o processo de inclusão educacional, isto é, ao mesmo tempo em que se necessita superar os velhos hábitos e crenças que rondam tal processo. Não permitindo a sua propagação e concretização. Ele

precisa também se adequar ao novo contexto de inclusão educacional que prega o direito da permanência dos alunos PAEE no ensino regular.

Em relação à alocação por semestre, dentre as quarenta UFs que foram analisadas, constam-se três situações pertinentes para análise, são elas: 1^a) Primeiro, se refere às UFs que proporcionam a realização da disciplina de Educação Especial no início do curso com carga horária de 30 a 75 horas; 2^a) Segundo, se refere às UFs que proporcionam essa disciplina no meio do curso com carga horária igual ou inferior a 60 horas; e 3^a) Terceira, se refere às instituições que promovem essa disciplina no final do curso da formação inicial de professores.

Em relação à primeira situação, não obstante carga horária suficiente para o processo de aprendizagem para inclusão educacional nota-se que ela é insuficiente para proporcionar a interdisciplinaridade no complexo curricular de cada curso, haja vista os temas, conteúdos e estratégias previstos nas ementas. Nesse sentido, considerando que, nos cursos, a disciplina de Educação Especial tem um caráter teórico. Logo, tal alocação pode ser apenas um amontoado de discursos e práticas inclusivos no âmbito do ensino superior e, conseqüentemente, pode ser uma babel de discursos e práticas para as futuras atuações de ensino dos discentes. Esse aligeiramento de reflexões inclusivas pode suscitar posturas que não coadunam com o processo de inclusão educacional dos alunos PAEE, não significando mudanças na forma de conceber um ensino pautando em uma educação inclusiva que seja total no seu acesso e para todos em sua permanência.

Já em relação à segunda situação, ela está, a nosso ver, em um momento ideal para possibilitar a interdisciplinaridade com as outras disciplinas do curso, bem como uma disciplina a ser explorada pedagogicamente no estágio supervisionado; contudo, possui baixa carga horária. Portanto, a tendência para a melhoria dos cursos de Educação Física e de Pedagogia se refere à realocação no currículo, de modo que a disciplina Educação Especial possa ser cultivada no próprio curso, especificamente em se tratando daqueles alunos que possuem necessidades mais severas e pouco estudadas. Tal atitude de mudança pode melhorar a postura de resiliência por parte dos discentes diante de situações difíceis de serem tratadas durante a prática pedagógica, no que tange em aceitar os alunos com PAEE.

Por último, no tocante à terceira situação, algumas UFs articulam a disciplina de Educação Especial no último ano do curso e, por essa razão, principalmente o estágio supervisionado terá suas carências teórico-metodológicas ligadas à área de Educação Especial. Sem contar que pode ser um divisor de águas em relação ao aproveitamento dessa disciplina na prática construtiva do final de curso, pois os discentes se sentirão mais despreparados do que se sentiriam se a referida disciplina fosse alocada em um momento anterior ao do estágio supervisionado.

Considerações finais

Considerando as matrizes curriculares em um âmbito geral, constatou-se que a disciplina de Educação Especial está tendo uma ínfima carga horária. O preocupante é que ela está como suporte secundário das outras disciplinas e, muitas vezes, sem se articular com as demais disciplinas, pois, em muitas UFs, ela está alocada no ponto de partida ou no ponto de chegada do curso. Além disso, em algumas UFs ela tem uma carga horária inferior a 60 horas e, ainda, está alocada no último ano do curso. Isso resulta em uma lacuna na formação inicial de professores. Já nas UFs que têm uma carga horária superior a 60 horas, notou-se que as mesmas não possuem outras disciplinas que possam dialogar com a de

Educação Especial. Tal fragilidade deixa brecha para se pensar se essa disciplina tem o seu teor prático nas outras disciplinas eminentemente com carga horária prática nos cursos de Educação Física e de Pedagogia.

Nesse sentido, destacamos a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora de tal processo, com a finalidade de aproximar as duas grandes áreas de Educação Especial e Educação Geral.

Diante desse panorama, os professores preocupam em adaptar somente no momento da realização da atividade, sem abarcar as necessidades específicas do alunado em termos de competências a partir das quais os alunos PAEE podem caminhar e, potencialmente, avançar na aprendizagem.

Corre-se o risco de se manter e até cristalizar conceitos equivocados e preconceituosos sobre as possibilidades de inserção e de sucesso dessas pessoas na escola. Também há de se pensar nos temas polêmicos e que envolvem diretamente histórias de vida e anos de segregação, violência e exclusão não deveriam ser apresentados no cartão de despedida, quando já se espera a beca e tudo é urgente, porém nem sempre necessário. No fim do curso, essa disciplina fica sufocada apenas em sua restrita carga horária, sem chances para o diálogo interdisciplinar que pensamos ser a saída mais proveitosa.

Diante dessa perspectiva, cabem às UFs repensarem sobre a configuração e figuração dos recursos humanos e materiais que estão investindo na disciplina de Educação Especial enquanto componente obrigatório, em prol de uma educação inclusiva, com a finalidade de formação de futuros professores para serem agentes do processo de inclusão educacional.

Referências

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAETANO, A. M. A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão educacional de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

COCATE, P. G. et. al.; Percepção dos discentes do último período do curso de educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. *Revista Digital*, Buenos Aires, n. 126, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/educacao-fisica-formacao-para-atuar-com-pessoas-com-necessidades-especiais.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade - transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, p.17-27.

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2012, p.11-20. (Coleção Práxis)

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KRUG, H. N.; SILVA, M. S.da. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos iniciais de ensino fundamental. *Revista Digital*, Buenos Aires. Ano 13, n.123, ago. de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>>. Acesso em: 22 maio 2012.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão educacional: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, p.113-124.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, p65-83.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004. p. 13-45.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010. p. 50-112.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008, p.161-166.

Distribuição da pós-graduação e destinos institucionais dos doutores na área do conhecimento ecologia

Camila Ferreira Pinto das NEVES¹
Gionara TAUCHEN²
Daniele Simões BORGES³

Os cursos de mestrados e doutorados, em diversas áreas do conhecimento, vêm se expandindo no país (VELLOSO et al 2005). Ainda conforme o autor, a universidade vem sendo o principal destino profissional de mestres e doutores indicando o fortalecimento da pós-graduação brasileira (VELLOSO, 2004). Uma pesquisa feita por Marchelli (2005) revela que o Brasil evoluiu significativamente na formação de doutores, cujos efeitos positivos são destinados às políticas públicas praticadas. Consideramos, que a formação de mestres e doutores é fundamental para a expansão da pesquisa científica para o desenvolvimento econômico, educacional e sustentabilidade tecnológica do país, bem como para a ampliação da própria Educação Superior e do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG (TAUCHEN, et. al. 2014).

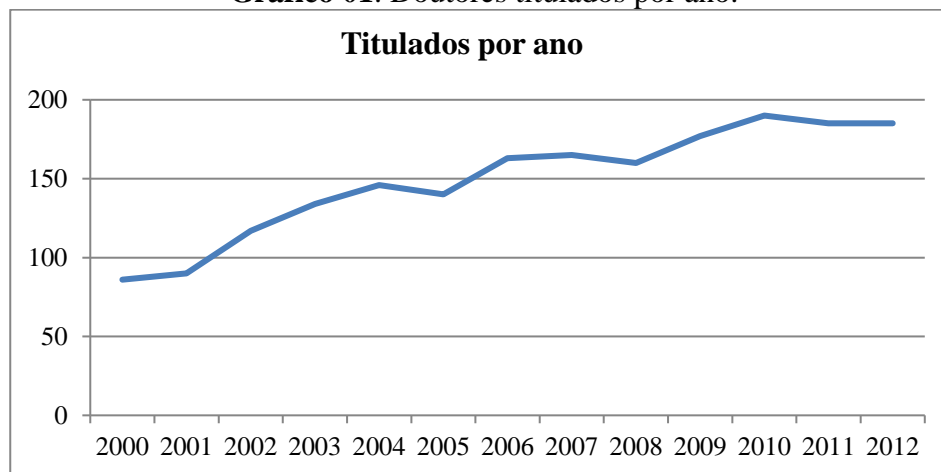
Neste cenário, Scarano (2008) aponta que o crescimento da pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia deve-se a sua expansão temática, ao público-alvo e a excelência acadêmico-científica. No entanto, em face das mudanças no mercado de trabalho universitário e no mercado de empregos, houve a necessidade de obter maiores informações sobre o destino dos egressos dos programas de pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia. Neste caso é fundamental realizar o acompanhamento dos egressos dos programas de pós-graduação da Área do conhecimento Ecologia, pois fornecem pistas sobre a qualidade da formação obtida a partir da sua atuação profissional, possibilitando realizar projeções sobre a inserção profissional, ampliar e qualificar os cursos e programas de pós-graduação.

A evolução do número de titulações de doutores duplicou na Área da Ecologia nos últimos 12 anos, conforme apresentado no gráfico 01. No período, foram titulados 2.555 doutores em instituições públicas e privadas.

1 Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande/RS. Brasil. Endereço Residencial: Rua Helena Assumpção de Assumpção nº 416. Cep: 96090-354. Cidade: Pelotas. Bairro: Laranjal RS/ Brasil. (555384057497). E-mail: camilapinto.eco@gmail.com.

2 Professora vinculada ao Instituto de Educação – (IE) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande/RS. Brasil. (555399564844). E-mail: giotauche@gmail.com

3 Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande/RS. Brasil. (555384074850). E-mail: daniele.uab@gmail.com

Gráfico 01. Doutores titulados por ano.

Fonte: Plataforma Lattes.

A partir dessas considerações, o artigo tem por objetivo investigar os destinos institucionais dos egressos dos programas de doutorado na Área do conhecimento Ecologia, nos últimos doze anos (2000-2012).

Descrição do trabalho

Criado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES na década de setenta, o SNPG tem a incumbência de propor a política nacional da pós-graduação com vista à expansão dos programas e cursos, além de contribuir para a formação de novos pesquisadores para a ampliação da pesquisa nacional (BARROS, 1998). Através da elaboração e execução dos Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG) foi constatada a necessidade de institucionalização da pós-graduação; formação de recursos humanos; diversificação do modelo de pós-graduação; mudanças no processo de avaliação; crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação; expansão geográfica dos cursos e programas que integram o SNPG (CAPES, 2012a). Em uma análise feita pela CAPES sobre a condição da pós-graduação na época, a concentração geográfica é destacada como um dos problemas, pois predominavam nas grandes capitais (CAPES, 2012, p. 11).

Estudos de Das Neves e Tauchen (2014) evidenciaram que os primeiros cursos de pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia localizavam-se nas regiões como na Amazônia; o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (Inpa), São Paulo; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Brasília; Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, houve a descentralização dos cursos e programas, pois se encontram em todas as regiões brasileiras, porém a disparidade ainda é predominante.

Marchelli (2005) tem apontado que até o ano de 1985, a procura dos brasileiros pela formação em nível de mestrado e de doutorado era em grande parte no exterior. Ainda conforme o autor, em decorrência da política de expansão e descentralização da pós-graduação brasileira houve um notável crescimento da procura por cursos no Brasil, ampliando a formação de mestres e doutores no país. A qualificação da formação doutoral

atingiu todas as regiões do país e também motivou a procura pela formação pós-graduada em solo brasileiro. Um estudo realizado por Marchelli (2005, p.7) “indica que o Brasil projeta, para o final da presente década, uma posição de maior destaque diante dos outros países, no que diz respeito à formação de doutores”.

Com 102 cursos de pós-graduação, a Área do conhecimento Ecologia vem aumentando a formação de Ecólogos, que para Scarano (2008) quase que duplicou nos últimos anos. Pretende-se que os profissionais desta formação sejam capacitados para compreender a distribuição e abundância de organismos no espaço e no tempo, além de incluir os conhecimentos ecológicos para resolução dos problemas ambientais globais (FERRAZ, et al, 2013). Nessa perspectiva, aumenta a capacidade dos programas de pós-graduação desta área a continuarem formando jovens pesquisadores, cientistas, cada vez mais competentes profissionalmente e competitivos em âmbito nacional e internacional, com visibilidade futura de permanência no seu país.

Neste sentido, a CAPES, visando promover ações que mobilizem a cooperação entre os programas de pós-graduação; equilíbrio regional da pós-graduação brasileira; ampliação da formação de mestres e doutores, fortalecimento de grupos de pesquisa, entre outros aspectos, anunciou alguns programas que assumissem estas metas. Sendo assim, destacam-se o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD); Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC); Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) (CAPES, 2012).

Sendo assim, o penúltimo PNPG - 2005-2010 destaca a preocupação com solidariedade entre programas de pós-graduação e seu impacto social; pela expansão da cooperação internacional e combate às assimetrias, entre outros aspectos (CAPES, 2012) e o último PNPG - 2011-2020 ampliou o diagnóstico sobre as disparidades regionais ao apresentar a distribuição geográfica da pós-graduação por mesorregião (CAPES, 2012a).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como abordagem de Métodos Mistos (CRESWELL e CLARK, 2013), pois combina elementos de abordagem qualitativa e quantitativa com a intencionalidade de ampliar os entendimentos sobre a temática em estudo. Os dados da pesquisa foram resgatados a partir das informações contidas no sitio eletrônico da CAPES, sobre os programas de pós-graduação, em nível de doutorado, situados na Área de Ecologia e da Plataforma Lattes. Neste caso, organizamos a pesquisa em quatro etapas:

A primeira etapa da pesquisa foi localizar os programas de pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia, na web *site* da CAPES, que criaram curso de doutorado até 2009, para que tivessem possíveis titulados até 2012.

A segunda etapa consistiu em localizar, geograficamente, a distribuição dos programas de doutorado na Área do conhecimento Ecologia. Estabelecer esta compreensão revela a demanda da pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia em cada região brasileira, demonstrando as regiões com maior e menor número de programas.

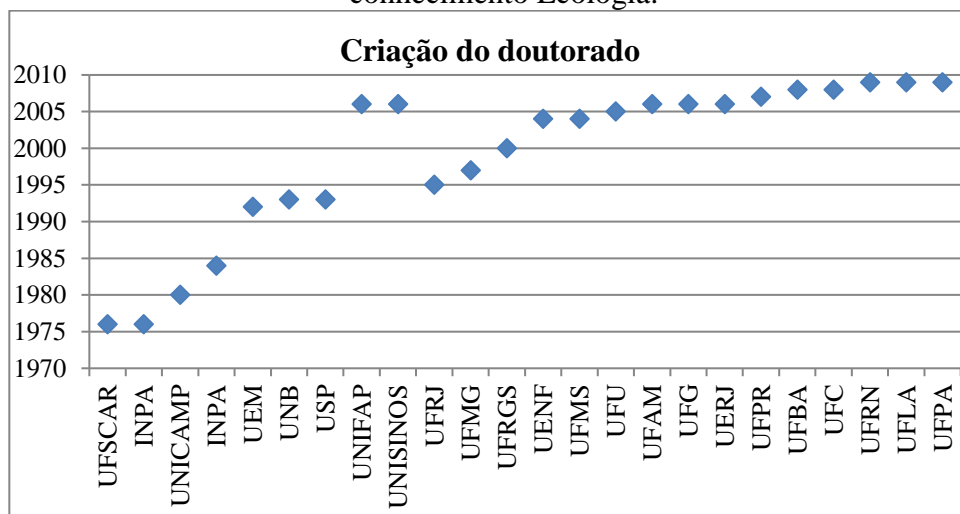
A terceira etapa, buscou no *site* dos programas de pós-graduação o nome dos docentes permanentes a esses vinculados. Identificamos por meio do currículo Lattes, todos os docentes que tiveram orientações de doutorado concluídas entre 2000 e 2012 e montamos um banco de dados no programa Excel. Logo após, identificamos o nome dos doutorandos titulados sob sua orientação e pesquisamos o link do seu currículo Lattes. Assim, o corpus da pesquisa foi constituído por 2.555 doutores titulados no período.

Posteriormente, na quarta etapa, os currículos Lattes foram importados pelo software open-source ScripLattes (MENA-CHALCO e CESAR JUNIOR, 2009), o que permitiu compor outro banco de dados para análise.

Análise e discussão dos dados

Assim, partindo de dados conduzidos pelo trabalho observamos que foi a partir do ano 2000, que a criação dos programas de doutorado atingiu uma evolução significativa comparado com os anos anteriores (Gráfico 02).

Gráfico 02- Ano de criação dos cursos de doutorado situados na Área do conhecimento Ecologia.

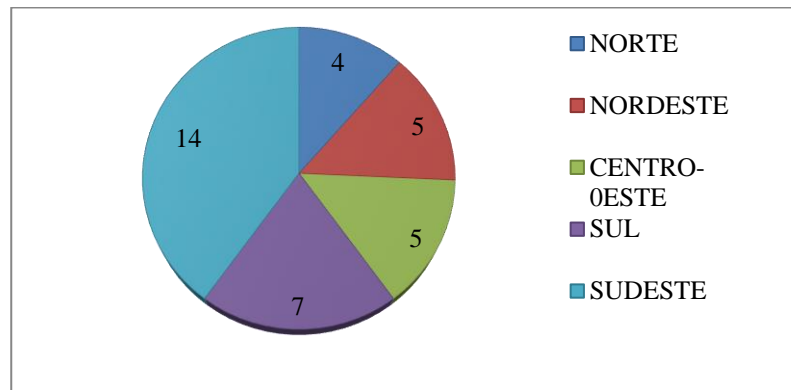


Fonte: Plataforma Lattes.

Este crescimento pode estar relacionado com a demanda da sociedade com as questões ecológicas; necessidade de ampliar o conhecimento sobre os biomas brasileiros; ampliação de doutores titulados para expandir a massa crítica envolvida no processo de descrição, entendimento da organização, conservação e uso sustentável da biodiversidade brasileira (CAPES, 2015).

Os programas de pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia encontram-se em todas as regiões brasileiras. Porém, as regiões Sul e Sudeste são as mais contempladas com os programas (Gráfico 03). Entretanto esta ação precisa ser ampliada, pois regiões brasileiras como o Nordeste e Norte que contém grandes riquezas naturais estão carentes em programas de pós-graduação (DAS NEVES; TAUCHEN 2014). Neste caso, cresce a necessidade de ampliação dos programas de pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia nestas áreas.

Gráfico 03 – Localização geográfica dos programas de doutorado na Área da Ecologia.



Fonte: Plataforma Lattes.

Chama-se a atenção para a expansão geográfica, pois a concentração dos cursos e programas, na Área da Ecologia predomina nas grandes capitais brasileiras. Percebemos que para as graduações e os doutorados os Estados brasileiros com maior concentração de cursos é São Paulo, seguido pelo Rio de Janeiro. Para os mestrados evidenciamos os Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul com predominância dos cursos.

Gráfico 04- Graduações por Estado.

Graduações por Estado

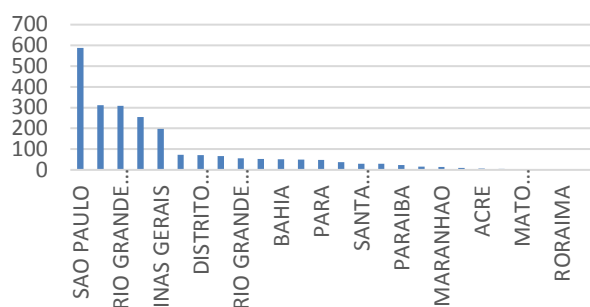


Gráfico 05- Mestrados por Estado.

Mestrados por Estado

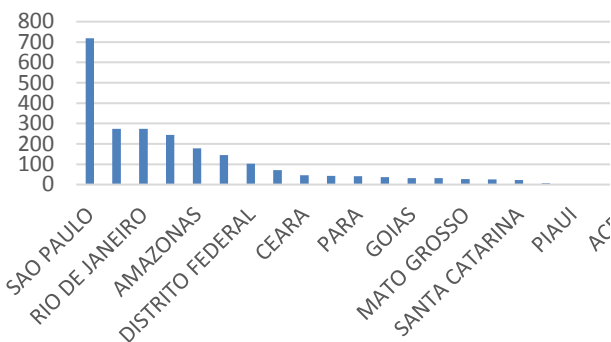
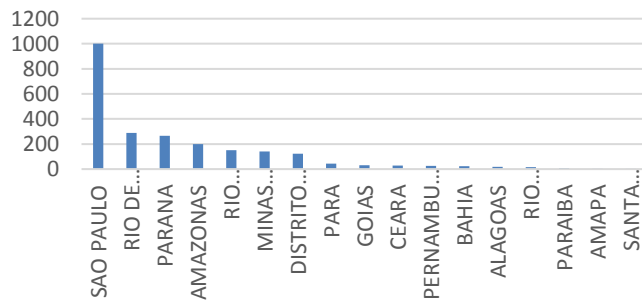


Gráfico 06- Doutorados por Estado.

Doutorados por Estado



Fonte: Plataforma Lattes.

Conforme o PNPG – 2011-2020, as assimetrias existentes na pós-graduação vêm sendo apontadas entre as regiões, entre instituições, entre áreas do conhecimento e entre os estados (CAPES, 2012a). Neste contexto, na área da Ecologia, até o momento evidencia-se entre regiões e estados. As desigualdades constatadas vêm sendo combatidas por meio de políticas de incentivo e indução, ao mesmo tempo em que buscam incentivar a criação, o fortalecimento ou a expansão do SNPG em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional (CAPES, 2012a). Estas políticas estão respondendo com sucesso, pois hoje temos na Área da Ecologia programas consolidados em grande parte dos estados brasileiros, mas ainda existem grandes assimetrias em vários níveis. Segundo o PNPG - 2011-2020 no

Brasil, a formação pós-graduada acontece tardiamente e isso preocupa a reposição dos quadros atuantes e aumenta a necessidade de quadros altamente especializados no país (CAPES, 2012a). Pois, para o planejamento de expansão da pós-graduação brasileira, a necessidade de uma massa crítica de doutores qualificados induz um forte aumento na eficiência do SNPG. Sendo assim, para o desenvolvimento do país e consolidação de uma Área do conhecimento a ampliação da formação de doutores é fundamental.

Considerações finais

Na discussão desenvolvida objetivamos investigar os destinos Institucionais dos doutores na Área do Conhecimento Ecologia nos últimos doze anos. Neste percurso, buscamos articular referenciais teóricos do campo de estudos da Ecologia, da pós-graduação e dos documentos da CAPES como subsídios para problematização dos dados.

Consideramos que durante o percurso da pós-graduação na Área da Ecologia houve um grande crescimento de programas principalmente no ano 2000. Compreendemos que fatores como, por exemplo, o Brasil ser considerado o berço mundial da biodiversidade é um atrativo para pesquisas nesta área; além disso, como a Área do conhecimento Ecologia é multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar abrange com isso, investigações das outras áreas as quais ela percorre como formação complementar e continuada.

Quanto à distribuição dos programas de pós-graduação na Área do conhecimento Ecologia em território brasileiro, os resultados demonstraram que a região Sudeste contempla a maior parte de programas e a região Norte é a que menos favorecida. Essas evidências indicam a necessidade da formação de novos doutores e principalmente da permanência deles nas regiões com menor predominância de cursos.

Sendo assim, à cooperação entre os programas de pós-graduação precisa ser desenvolvida e adaptada ao funcionamento dos programas. Logo, ao assumir a cooperação, ação que é sugerida pela CAPES, no PNPGE - 2011-2020, os programas e os pesquisadores podem refletir sobre um problema sem mais estar em um território 'limitado'. Ou seja, o aspecto geográfico não interfere, pois a cooperação inclui uma rede de relações entre os atores posicionados em regiões distintas. Neste aspecto, a cooperação fortalece não só uma Área do conhecimento, mas diversas áreas as quais a Ecologia se integra e se relaciona. Ao mesmo tempo, torna-se necessária por em ação a política de cooperação e parceria com as unidades da federação. Sendo assim, entendemos que estas ações poderiam ser discutidas e socializadas no Fórum Nacional de Coordenadores da Pós-Graduação em Ecologia, assumindo a cooperação entre os programas de pós-graduação da área.

Por fim, acreditamos que a pesquisa pode contribuir com a avaliação das condições de ampliação e qualificação dos Programas e cursos; vislumbrar as atividades e o regime de trabalho dos jovens doutores em Ecologia no Brasil e elaborar quadros analíticos que possam contribuir com a proposição de políticas estratégicas de captação e de fixação de docentes nas regiões menos favorecidas.

Referências

BARROS, E. C. **Política de Pós-Graduação** – um estudo da participação da comunidade científica. São Paulo: Editora da UFSCAR, 1998.

CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, (Vol. 1 e 2). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 07 Nov. 2012a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Avaliação. Comunicado 01/2011. **Área de Biodiversidade**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/07_biod_comunicado_01-2011.pdf>. Acesso em: 25 Maio. 2015.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAS NEVES, C. F. P.; TAUCHEN, G. Pós-graduação na Área da Ecologia: uma análise das linhas de pesquisa na formação das redes de cooperação. **Ensino, Saúde e Ambiente – V7 (3)**, p. 70-83, Dez. 2014.

FERRAZ, G.; MACHADO, G.; GUIMARÃES, P. KOEHLER, S. Fundamentos para o conteúdo e a implementação da pós-graduação em Ecologia **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 187 - 209, março de 2013.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, v. 2, n. 3, p. 7-29, mar. 2005.

MENA-CHALCO, J. P.; CESAR JUNIOR, R. M. ScriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. **J. Braz. Comp. Soc.** [online]. 2009, vol.15, n.4, p. 31-39.

SCARANO, F. R. A expansão e as perspectivas da pós-graduação em Ecologia no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 9, p.89-102, 2008.

TAUCHEN, Gionara. et. al. Percursos Formativos e Inserção Profissional dos Doutores em Educação (no prelo). In: **Anais do XIV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**. Florianópolis/ SC. <www.inpeau.ufsc.br>. 2014.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

_____(Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

A educação ambiental no ensino superior e as concepções dos aparatos ideológicos de estado na visão de Althusser

Carlos Eduardo Fortes GONZALEZ¹

Em conformidade com as ideias de Althusser (2001), que foi um estudioso de abordagem sociocrítica, a sociedade institui os mecanismos que a perpetuam. O Estado e seus aparelhos ideológicos se organizam como fatores fundamentais de conservação e reprodução da sociedade, para a manutenção do sistema vigorante.

O Estado, nesta visão, se sustenta a partir de seus aparelhos repressivos que se revelam pelo exercício da violência (no seu sentido lato; ou seja, física e simbólica) e de seus aparelhos ideológicos – que transmitem e inculcam valores da sociedade vigente, com vistas à manutenção e reprodução das infraestruturas e superestruturas sociais. Os aparelhos ideológicos de Estado são os elementos da superestrutura que servem à sustentação da sociedade na situação vigorante.

É uma teoria crítica da Educação, já que concebe o sistema educativo como ideologicamente alinhado aos poderes constituídos dos grupos dominantes. Entretanto, é conformista, por entender que esta situação de domínio dos aparelhos ideológicos é imutável; isto é, se configura como uma situação incontornável, já que se pode perceber – mas não modificar – o funcionamento ideológico da sociedade em sintonia com os interesses dos grupos hegemônicos.

Descrição do trabalho desenvolvido

Procurou-se, em algumas práticas de Educação Ambiental na Educação superior, desvelar as intencionalidades dos processos educativos ambientais, demonstrando as características de manutenção da situação socioambiental sem críticas ao sistema social vigente. Por observação de algumas atividades de Educação Ambiental no ensino superior, percebem-se diversas ações que perpetuam o funcionamento social sem questionamentos aos ideais capitalistas. Seguem-se algumas destas ações nos parágrafos seguintes, juntamente com as considerações teóricas de acordo com as ideias de Althusser e outros autores correlacionados.

Na Educação Ambiental em âmbito institucional da Educação superior, é o caso de enfatizar a ação sobre os resíduos sólidos na coleta seletiva. Tal coleta se deve a um enfoque de inevitabilidade da geração de resíduos; mas, de fato, muitos dos resíduos sólidos não são inevitáveis. Trata-se da trama de uma cadeia produtiva que tem interesses

¹ DAQBI – Departamento de Química e Biologia. Mestrado FCET – Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do PR – UTFPR. 80230-901. Curitiba – PR, Brasil. <cefortes@yahoo.com>.

financeiros na continuidade deste sistema de elaboração e de descarte de materiais, para incrementar as escalas industriais de produção capitalista (WALLERSTEIN, 2001).

Este também é o foco dado à Educação Ambiental na Educação superior para a aplicação de tecnologias redutoras de emissões poluentes, como, por exemplo, os catalisadores do escapamento dos automóveis. Esta solução divulgada pela Educação Ambiental promovida por certos grupos silencia a questão sobre o uso dos veículos automotores como danosos ao ambiente, fazendo crer que as tecnologias ambientais darão um jeito em tudo. Assim, se pode asseverar que muitas iniciativas classificadas como de Educação Ambiental procuram, na verdade, mascarar os reais problemas ambientais, deixando a responsabilidade pela resolução dos problemas às tecnologias e às engenharias, ou ao ativismo individualista (comportamentalismo ambientalmente correto). Isso acaba por reproduzir as ideologias dominantes a respeito dos modais de transporte no mundo, bem como de todas as outras situações postas pelo sistema capitalista no sentido de manter “eternamente” o modelo vigente de sociedade, explicita Layrargues (1998). Por “eternamente”, entenda-se “até o limite de resistência da biosfera”, pondo a maior parte das formas vivas em risco de extinção.

Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Ambiental, ao conceituar a EA como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente...” (BRASIL, 1999) não explicita quais seriam os valores sociais a que o texto se refere. Como a lei representa os interesses de Estado, depreende-se que estes valores seriam aqueles que importam para a manutenção da sociedade tal qual se encontra, sem transformações na dinâmica social. Assim, a Educação Ambiental, por ser Educação, também funciona como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2001).

Utilizando-se das ideias de Althusser (2001) quanto aos aparelhos ideológicos de estado, se pode denominar a Educação Ambiental percebida na Educação superior como althusseriana, no sentido de que a Educação em geral (e assim também aquela focada no meio ambiente) destina-se a perpetuar o esquema social historicamente consolidado pelos atores hegemônicos interessados na manutenção do estado de funcionamento da rede social. Por ser uma Educação Ambiental althusseriana – isto é, uma coleção de processos de ensino e aprendizagem para o meio ambiente, subservientes à sociedade de maneira a torná-la imutável e perene no seu modo de funcionamento – equivale a dizer que significa a prevalência das tendências filosóficas pedagógicas liberais para a Educação Ambiental na Educação superior.

Tais tendências pedagógicas liberais na Educação Ambiental para o ensino superior caracterizam as pedagogias ambientais do liberalismo, a saber: A Educação conservacionista e a EDS – Educação para o desenvolvimento sustentável; estágio aprimorado da Educação conservacionista. Com o advento do evento da ONU (Rio +20), fala-se agora em Economia verde. Em termos educacionais, se pode falar em Educação para as Economias verdes; o que se constitui tão somente em dar aparência de novidade conceitual e de abordagem contemporânea e avançada a um conceito não novo. É o que Lima (2005) denomina de conservadorismo dinâmico. Na verdade, a Economia verde é a exacerbação do viés tecnológico do desenvolvimento sustentável.

Destarte, as pedagogias liberais parecem reinar absolutas no campo dos estudos da Educação Ambiental na esfera da Educação superior. É o triunfo, na contemporaneidade, das pedagogias ambientais liberais; a Educação conservacionista e a Educação para o

desenvolvimento sustentável. É o franco predomínio dos aparatos ideológicos de estado, como na visão de Althusser (1999).

Resultados obtidos

Assim, não há exagero em interpretar que se tenha para o momento histórico presente, uma Educação Ambiental althusseriana. No entanto, exatamente por se poder falar em uma Educação Ambiental althusseriana; salienta-se que Althusser tem diversas passagens nas suas obras que deixam claro que os aparelhos ideológicos de Estado não são estruturas inamovíveis. Os aparelhos que hoje estão à disposição de grupos hegemônicos podem mudar de mãos. Althusser deixa isto claro nas suas produções, ao revelar a constância da luta de classes no interior dos aparelhos ideológicos de Estado e as possibilidades de outras acomodações, conforme se depreende da paráfrase abaixo:

1) O Estado é o Aparelho (repressor) de Estado; 2) é necessário estabelecer a distinção entre Poder de Estado e o Aparelho de Estado; 3) o objetivo da luta de classes diz respeito à posse do Poder de Estado e, por conseqüência, à utilização do Aparelho de Estado pelas classes (ou aliança de classes ou de frações de classes) detentoras do poder de Estado, em função de seus objetivos de classe; 4) o proletariado deve assenhorar-se do Poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente e, em uma primeira fase, a da ditadura do proletariado, substituí-lo por um Aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e depois, nas fases posteriores, instalar um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder de Estado e de qualquer Aparelho de Estado). (ALTHUSSER, 1999).

Contudo, Althusser não parecia acreditar que esta mudança pudesse vir da Educação formal. Para ele, esta se encontraria bem condicionada; por sua própria superestrutura e pelos outros aparatos ideológicos, à reprodução social.

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm se quer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1980).

É exatamente por concepções althusserianas como a recém-apresentada, com conotações conformistas, que alguns estudiosos da Educação consideram Althusser como crítico - reprodutivista. Althusser concebe criticamente a situação da Educação enquanto aparelho ideológico de Estado, entendendo o conflito de classes e afirmando que a

ideologia pode ser utilizada para a transformação social; mas não vislumbra a possibilidade de transformação a partir da Educação, insinuando que a luta do professorado, neste sentido, é inútil.

Estas ponderações remetem a um assunto polêmico e histórico da Educação, que apresenta divergências de opiniões entre diversos estudiosos da seara educacional. A Educação pode manter e / ou mudar a sociedade? A sociedade pode mudar e / ou manter a Educação? No caso da Educação Ambiental, alteram-se as possibilidades? É prudente asseverar as duas possibilidades, de acordo com as conjunturas políticas e históricas no espaço e no tempo.

A Educação influi na sociedade e a sociedade influi na Educação; do mesmo modo em relação à Educação Ambiental. Afinal, os processos de ensino e aprendizagem (ambientais ou não) são dinâmicos. Asseverar que as relações entre a Educação e a sociedade não tenham possibilidades de interações de forças sociopolíticas num ou noutro sentido, seria cair na vala comum do determinismo e ignorar a própria História, que bem demonstra este dinamismo das sociedades no espaço e no tempo. Isto é, em certas ocasiões a Educação sobrepuja a sociedade e coopera para a sua transformação, enquanto em outros momentos históricos a sociedade dita a Educação e os seus rumos, perpetuando a condição social dominante em um determinado espaço-tempo.

Considerações

No âmbito da Educação superior, estas situações postas anteriormente implicam na reprodução das condições sociais, com todas as implicações negativas decorrentes para a qualidade da tríade ensino, pesquisa e extensão. Por exemplo, exacerba-se o produtivismo acadêmico (a produção pela produção) no aspecto quantitativo, delegando para o segundo plano as questões referentes à qualidade do que é produzido nas universidades. Consequentemente o plano ético se vê prejudicado, pois não existe compromisso com o retorno social e ambiental do conhecimento; mas sim, com a produtividade mensurada em termos meramente quantitativos, sem preocupações com a relevância socioambiental do que se produz. Em outros termos, acaba se produzindo muito “conhecimento” sem quaisquer retornos sociais e ambientais.

A Educação Ambiental é, primeiramente, Educação. Embora com potencial transformador, em função de ser trabalhada na maioria das vezes nas condições tradicionais do sistema, não o questiona. Logo, perpetua o sistema educacional como um todo, trabalhando em favor da manutenção do interesse de certos grupos dominantes nos poderes públicos de Estado, interesses mercantilistas que na academia se revelam com o comportamento produtivista, sem senso crítico quanto à relevância socioambiental do que está sendo produzido. Assim sendo, conclui-se que se trata de uma Educação Ambiental no ensino superior com ênfase althusseriana, no sentido de perpetuar os interesses ideológicos dos grupos detentores dos poderes de Estado.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Graal editora, 2001.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Lisboa: Presença, 1980.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. ° 9795 de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a política nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília: Imprensa Nacional, 1999.

LAYRARGUES, P. P. *A cortina de fumaça: O discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica*. São Paulo: Annablume, 1998.

LIMA, G. F. Ca. *Formação e dinâmica do campo da Educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. 207p. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 2005.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2001.

Políticas de educação superior e formação de docentes universitários: breve reflexão sobre os desafios colocados pela internacionalização

Luciana Leandro da SILVA¹
Cássio Ricardo Fares RIEDO²

Nos últimos anos, intensas mudanças vêm ocorrendo no âmbito da Educação Superior em diferentes países e regiões, como reflexo das alterações ocorridas no sistema produtivo, o qual já não se baseia primordialmente na produção de bens, mas na produção e uso intensivo dos conhecimentos (Bernheim & Chauí, 2008), configurando o que ficou conhecido por sociedade/economia do conhecimento. A presença da educação como motor da economia nos discursos oficiais difundidos por governos e organismos internacionais tem contribuído tanto para sua mercantilização como para o acirramento de uma perspectiva economista e instrumental da mesma, como se sua função principal fosse apenas atender as necessidades do mercado. Observam-se também inúmeros esforços em construir espaços comuns de educação, para promover o reconhecimento de títulos, a mobilidade, a atração e a competitividade dos sistemas. Deste modo, as reformas ocorridas nos últimos anos pressionam para uma adequação das universidades às demandas do sistema capitalista global.

As mudanças no mundo produtivo e no papel do Estado desencadearam importantes alterações organizativas e estruturais nos sistemas educativos, colocando dilemas importantes às universidades públicas: paralelamente ao aumento nas matrículas, exigências de inovação tecnológica e renovação dos processos de ensino-aprendizagem, houve diminuição de recursos públicos e necessidade de assegurar a qualidade. Além de dar resposta às demandas de democratização e justiça social, as instituições de ensino superior têm sido convocadas ainda a potenciar o desenvolvimento econômico, a competitividade e a produtividade.

Além disso, a consolidação de espaços de decisão para além do nível nacional alterou as dinâmicas de poder e a tomada de decisões no âmbito da política educativa, configurando processos de internacionalização e de transnacionalização educativa. Apesar das diferenças existentes entre estes processos³, ambos se referem à emergência de uma "nova ordem educacional", na qual a educação e a formação tornam-se assuntos não só de

1Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel – 13083-865 – Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil – lulenadro@gmail.com

2DEPRAC – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – 13083-865 – Campinas – São Paulo – Brasil – cfriedo@yahoo.com

3 Dias Sobrinho (2005, p. 142) traçou uma importante diferenciação entre o processo de internacionalização e o atual processo de transnacionalização da educação: enquanto o primeiro passava a ideia de que o valor universal do conhecimento e a formação se expressavam por meio de diversas formas de cooperação entre instituições, pesquisadores, docentes e estudantes, o segundo se diferencia pela cooperação internacional motivada principalmente pela competitividade e pela busca ao lucro, o que não condiz com o conceito tradicional de internacionalização acadêmica.

interesse dos Estados, mas também de organismos internacionais e entidades supranacionais, devendo assumir características de âmbito econômico e empresarial.

A recente construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) como projeto intergovernamental e transnacional para promover a competitividade e atração dos sistemas educativos europeus, especialmente com relação aos EUA, promoveu um ajuste das universidades europeias às novas demandas do sistema capitalista global, fortalecendo a integração econômica e a mobilidade de mão-de-obra qualificada, por meio da convergência e do reconhecimento de títulos. Deve-se ressaltar que esta tendência de regionalização educativa não se limita ao contexto europeu, mas também está influenciando as políticas educacionais em outros continentes.

Neste sentido, autores como Azevedo (2008), Verger e Hermo (2010) verificaram uma grande aproximação do EEES às metas estabelecidas pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), processo que destaca, entre outras coisas, a necessidade de reconhecimento das qualificações, incentivo à mobilidade dos estudantes e professores e implantação de ações conjuntas na área de formação de professores. Em tal contexto, a construção de políticas educativas comuns implica a convergência de orientações didáticas, com a incorporação de novas dinâmicas, estruturas e linguagens, convocando-nos a pensar sobre a influência desses processos no trabalho e na formação dos professores universitários.

Autores como Zabalza (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Leite (2008), Almeida (2011) entre outros reconhecem que estes processos de reforma repercutem no desenvolvimento profissional dos docentes universitários e ressaltam a importância de institucionalizar projetos e iniciativas de formação didático-pedagógica, capaz de proporcionar-lhes fundamentos teóricos para sua prática e apoio permanente, especialmente num contexto em que estes profissionais experimentam novos desafios diante de demandas contraditórias.

Este trabalho propõe-se uma reflexão sobre as iniciativas de formação de professores universitários vigentes em algumas universidades públicas da Catalunha e de São Paulo ao problematizar a estreita relação entre as reformas educativas e o modo como se busca responder às demandas e aos interesses dos docentes. Para iniciar a reflexão, indagamos acerca dos conteúdos, estratégias e formatos trabalhados nas ações de formação, os quais, segundo nosso ponto de vista, podem indicar as concepções subjacentes a tais processos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, qualitativa, baseada numa perspectiva sócio crítica, questionadora e que acredita na possibilidade de transformação da realidade, a qual considera a importância do olhar dos sujeitos participantes.

Os dados foram coletados por meio de análise documental e ampla revisão bibliográfica, sendo analisados diversos documentos oficiais de caráter internacional, regional e institucional; 26 entrevistas semi-estruturadas com responsáveis e especialistas de três universidades catalãs (UAB, URV e UPC) e duas paulistas (USP e UNESP), realizadas entre 2012 e 2013; e dois grupos focais de discussão nos quais participaram professores em processo de formação.

Desenvolvimento

Além das especificidades e diferenças que marcam cada uma das instituições e regiões pesquisadas, percebe-se também algumas semelhanças como, por exemplo, no surgimento de setores que se encarregam de organizar atividades de formação permanente para os professores universitários. A tabela 1 mostra os setores e objetivos da formação oferecida pelos mesmos:

Tabela 1 - Breve panorama sobre os setores de formação de professores universitários

Universidade	Setores de formação e ano de criação	Objetivos principais
UAB-Catalunha	Unitat d'Innovación Docent en Educación Superior IDES 2003	Refletir sobre a formação por competência; desenhar disciplinas e sistemas de avaliação; avaliar o papel das metodologias atives no novo marco do EEES; utilizar as TIC como suporte à docência; compartilhar experiências do processo de adaptação das titulações ao EEES.
URV-Catalunha	Instituto de Ciencias de la Educación ICE-URV 1999	Possibilitar aos professores: adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas às competências docentes; tomar consciência da necessidade de inovação educativa; desenvolver competências e habilidades docentes para promover a mudança; estabelecer espaços de intercambio de experiências docentes; gerar equipes docentes para concretizar projetos de inovação e adaptação ao EEES.
UPC-Catalunha	Instituto de Ciencias de la Educacion ICE-UPC 1998	Oferecer formação pedagógica básica, principalmente prática, coerente com o modelo educativo europeu e que permita aos professores desenvolver, melhorar e inovar sua atuação docente; contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores em todos os âmbitos da sua atividade acadêmica.
USP-São Paulo	Gabinete de Apoio Pedagógico; Comissão de Apoio Pedagógico GAP;CAP 2004	Construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes da Universidade de São Paulo. Valorizar as atividades relacionadas à Graduação, incentivando e dando apoio aos docentes para que renovem e aprofundem seus conhecimentos no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado.
UNESP-São Paulo	Núcleo de Apoio Pedagógico; Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica NAP; CENEPP 2000 e 2008	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem sucedidas em sala de aula; possibilitar o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantir a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.

Em termos comparativos, as universidades catalãs foram as primeiras a desenvolver setores para a formação dos docentes, especialmente através dos Institutos de Ciências da Educação (ICE), anteriormente voltados para a formação continuada de professores da educação básica e que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao campo da formação docente universitária. Observamos que a preocupação com a construção do EEES é muito presente nos objetivos da formação das universidades catalãs, especialmente no que se refere à formação por competências, melhoria das estratégias metodológicas, uso das novas tecnologias, inovação docente e intercâmbio de experiências.

Nas universidades paulistas o processo de criação destes setores é mais recente: na USP, o Gabinete de Apoio Pedagógico foi criado em 2004 e se transformou em Comissão de Apoio Pedagógico em 2008. Também em 2008 houve na UNESP a criação do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica (NEPP), atual CENEPP, um projeto descentralizado que se caracteriza especialmente por possuir comissões nos diferentes campus, característica que faz desta uma iniciativa peculiar. Comparando os objetivos destes setores de formação, notamos algumas preocupações comuns como: aperfeiçoamento pedagógico, reflexão sobre a prática, qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhora da formação dos graduandos e apoio contínuo à docência. Nota-se especial preocupação quanto a internacionalização e a inovação da prática docente.

Os responsáveis das universidades catalãs trataram a internacionalização como política estratégica que marcou as pautas das ações empreendidas pelos reitores e, conseqüentemente, determinou alguns dos conteúdos da formação:

El tema de la internacionalización, pues es una línea estratégica, vino definida por el programa rectoral y hasta que no cambiemos de rector, siempre tiene que estar (RE03).

Os responsáveis e especialistas das universidades paulistas admitiram que o fenômeno da internacionalização influencia notavelmente a atual dinâmica das universidades, induzindo práticas e prioridades das instituições, afetando o trabalho dos docentes, evidenciado com a seguinte afirmação: “a internacionalização é a tônica na graduação, na pesquisa e na pós-graduação” (EE10).

De acordo com os responsáveis pelas políticas de formação das universidades catalãs, os conteúdos trabalhados estavam centrados nas demandas que chegavam nas unidades de formação, especialmente através da política institucional. A necessidade de potenciar o ensino da língua inglesa entre os docentes foi, por exemplo, uma demanda institucional, para que as universidades pudessem responder ao desafio da internacionalização:

los cursos inicialmente estaban encaminados a que el profesor se familiarizara con el Nuevo Espacio, que eran las competencias, qué eran los créditos ECTS, qué significaba el cambio. Este tipo de cursos ahora ya no los hacemos, no tiene sentido, ya damos por hecho que todo el mundo sabe lo que es, entonces vamos más a metodologías (RE02).

Neste sentido, mencionaram a existência de conteúdos considerados *standard* ou permanentes:

Hay contenidos “estándar”, sí, en el sentido de que siempre hay temáticas, dentro de la docencia, hay temáticas clave, como son la

planificación, la evaluación, las metodologías, esto siempre existe (RE01).

Los contenidos que se tiene trabajado en los últimos años es lo más relacionados con la docencia, cuando digo docencia es todo, desde el diseño, la programación, las metodologías y la evaluación, un poco en esta línea. Este es un pequeño núcleo que yo diría que es casi permanente (RE03).

Alguns especialistas reconheceram que os conteúdos da formação estavam “*en línea con los nuevos planteamientos metodológicos de cara a la docencia*” (EE05), que por sua vez provinham do EEES: temas como, por exemplo, avaliação contínua, trabalho por competências, formação continuada dos docentes, ou aprendizado do inglês estavam determinados pelas novas linhas que conduziriam as universidades para a convergência e a internacionalização.

Constatamos que, em grande parte, os conteúdos da formação e as necessidades detectadas foram criados por uma **reforma que as universidades foram obrigadas a implantar**. Ou seja, houve a interiorização de demandas que originalmente eram externas e que foram trasladadas a formação, fazendo-se presente nos conteúdos, formatos e processos de E-A:

Cuando te están diciendo, por ejemplo, que tú tienes que hacer evaluación continua y es una directiva de cumplimiento, obligatoriamente al final tienes que pedir, si no lo has hecho nunca, a la institución que te de un curso de formación donde pueda planificarte lo que significa la evaluación continua o que supone en su trabajo, porque si no, es imposible. Entonces ha habido esta correlación, de hecho, el ICE lo que hace cada año, lo que nos hace llegar cada año, a los directores de los departamentos es el estudio de necesidades, y claro, desde las direcciones preguntábamos al profesorado y tienen este tipo de problemática (EE05).

Quanto aos conteúdos trabalhados, alguns responsáveis das universidades paulistas assumiram que estes tentavam cobrir vários aspectos do trabalho docente, mantendo uma discussão aberta e buscando abordar vários tópicos da docência, como a história e a epistemologia da educação superior, o que significa ser docente, entre outros.

Por outro lado, também existiam algumas temáticas mais frequentes como as novas tecnologias e a avaliação da aprendizagem:

o uso das novas tecnologias para o ensino, sobretudo na área das exatas, a própria didática do ensino é outro vetor da nossa atuação, verificação da aprendizagem, prova, avaliação, esse é o que os docentes mais esperam de nós (RE04).

Assumiram que iniciar a formação com temas emergentes como as novas tecnologias às vezes funcionavam como uma estratégia para atrair os docentes, sobretudo os das ciências exatas, para então discutir temas mais profundos.

A avaliação da aprendizagem foi citada como tema bastante demandado, especialmente entre professores de áreas nas quais normalmente se aplicam muitos testes e provas objetivas, sem que haja uma reflexão sistemática sobre a mesma:

demandas específicas, por exemplo, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais em sala de aula, projeto político pedagógico, esse é o que mais pede (RE05).

Deste modo, constatamos a preocupação constante de atender as demandas dos docentes dentro daquelas temáticas que lhes afetam mais de perto. Também é percebida a preocupação que os conteúdos não sirvam apenas à instrumentalização dos docentes mas que promovam também a reflexão sobre suas práticas:

Então ter essa reflexão, ter esse espaço que não seja apenas instrumental. Às vezes, uma das críticas que a gente já ouve, é que parte das nossas questões é instrumental (RE05).

Neste sentido, a formação continuada também pode ser vista como espaço de reflexão sobre as diferentes concepções de formação e mesmo de universidade:

De imediato nós fomos colocando a questão de que a concepção de ensino presente na universidade, uma concepção do ensino tradicional, de um ensino verbalista, um ensino que está muito longe de colocar os estudantes como produtores de conhecimento e um ensino que não considera qual o perfil de profissional que você quer formar pra sociedade que você tem (EE11).

Os especialistas catalães revelaram a forte influência das demandas externas na conformação da política de formação docente nas universidades, especialmente devido às novas tecnologias e orientações do EEES:

el hecho de que han aparecido todas las TIC y se han integrado en los procesos de aprendizaje en la universidad, evidentemente ha habido una interferencia importante, igualmente se han incrementado los cursos de formación con este tema, o por ejemplo, la evaluación por competencias, las competencias transversales, si esto se entiende que están derivados de unas orientaciones generales, como el EEES a nivel internacional...(EE01).

Na visão dos responsáveis das universidades paulistas com relação à origem das demandas que desencadearam os processos de formação, viu-se que esta surgiu da preocupação dos mesmos docentes e de seu interesse por contar com maior apoio para o exercício da docência, especialmente devido a mudança no perfil dos estudantes, a expansão da educação superior que demandam uma nova postura dos professores.

A fala de um responsável resume bem esta ambiguidade de demandas que influenciam a formação e que, de certo modo, condiciona seus objetivos, conteúdos, formatos e prioridades:

... de qualquer maneira, essa política é uma política institucional, então, diante disso, esse desafio faz com que nos tenhamos que olhar para os modelos das principais universidades do mundo, então alterações curriculares, alterações metodológicas, relacionadas ao impacto do ensino-aprendizagem, chegam até nós, então, por exemplo, metodologias de aprendizagem ativa e esses debates todos, nós acompanhamos com

certa frequência e temos tido a visita e a presença de especialistas das principais universidades americanas e europeias aqui. Então isso, de alguma maneira, é parte da pauta que nós temos que corresponder. Então nós temos pelos menos dois níveis ou duas instancias que reconhecemos as demandas para esta formação que nós procuramos dar: uma que é o que nós detectamos diretamente da própria sala de aula, eu próprio também sou docente, tanto os outros colegas, que registra uma realidade; e outra que é essa, quais são essas tendências internacionais que nós tentamos responder a uma e outra situação (RE04).

Por outro lado, existe também influência de demandas externas, já que estas universidades aspiram ser universidades “world class”, por tanto, preocupam-se com sua imagem e com a qualidade da formação oferecida, de modo a estar no mesmo nível de outras instituições internacionais.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se refletir sobre as políticas e práticas de formação de docentes universitários a partir de uma análise das demandas e dos conteúdos trabalhados nas ações formativas empreendidas em universidades catalãs e paulistas.

Verificou-se que as mudanças no mundo produtivo e os avanços tecnológicos impulsionaram um processo de ajuste das universidades às demandas do sistema capitalista global, exigindo uma revisão da docência universitária. Deste modo, muitas instituições estão empenhadas em fortalecer a formação continuada dos docentes universitários, como meio para promover a valorização do ensino de graduação e de dar resposta às reformas educativas em vigor, promovendo a internacionalização.

A análise dos conteúdos trabalhados mostrou que existe preocupação quanto aos aspectos de fundo, em potencializar a reflexão sobre a prática e fortalecer os aspectos didático-pedagógicos da docência universitária. Deste modo, vimos que mesmo que a oferta de formação busque atender às necessidades e demandas dos docentes, existem pautas a ser cumpridas institucionalmente, devido a pressão das reformas e políticas que são colocadas externamente às universidades.

A mudança no perfil dos estudantes ingressantes, como fruto de sua inserção numa sociedade cada vez mais tecnológica, provocou o repensamento sobre o papel das universidades, mas também dos docentes. Entende-se que a formação dos docentes universitários deve ir além do aspecto técnico-instrumental, empenhando-se em promover a internacionalização, sem negligenciar os problemas reais enfrentados pelos docentes no seu cotidiano e que requerem uma formação profunda, capaz de ampliar seus conhecimentos pedagógico-didática e sua consciência acerca da complexidade do que significa ser docente numa instituição de Educação Superior.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 2011.

BERNHEIM, C. T., CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: Cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

LEITE, C. Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In J. M. (org) Sousa (Ed.), **IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.** Funchal: LivPsic., 2008, p.131–140

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. C. G. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002

ZABALZA, M. Á. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas.** Madrid: Narcea, 2002

Educação especial no ensino superior: contribuições e perspectivas

Doracina Aparecida de Castro ARAUJO¹

Carla Cristina Castro ARAUJO²

Elson Luiz de ARAUJO³

A Educação Especial, a partir da Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, tomou novos rumos no Brasil, mesmo com o enfrentamento de duas tendências opostas, marcadas por constantes embates, que influenciam a definição das políticas públicas para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em todos os níveis de escolarização. Por um lado, está a defesa da inclusão total do PAEE nas escolas comuns e, por outro lado, os que defendem a inclusão apenas para quem oferece condições orgânicas, mesmo que poucas, para aprender. Nesse debate, também aparecem as contribuições do texto da defectologia, conforme estudos de Vygotski (1997), que defende que todos podem desenvolver suas funções psíquicas superiores, dependendo do trabalho por meio de mediações e compensações sociais e da observação constante às habilidades e potencialidades de cada um, trabalhando com a utilização da adaptação curricular.

Para contribuir com esses debates, várias pesquisas foram realizadas no País, em diferentes locais e tempos. No entanto, muitos trabalhos permanecem guardados nas bibliotecas das universidades, ou são pouco divulgados em eventos científicos, ou até mesmo esquecidos pelo tempo de publicação. Assim, este artigo se propõe a divulgá-las, partindo de uma análise voltada para a compreensão das contribuições suscitadas pelos pesquisadores, cujos estudos centram-se nos sujeitos PAEE, que ingressam no Ensino Superior, além de verificar as perspectivas da Educação Especial no Ensino Superior.

Para atingir o objetivo proposto, algumas questões foram levantadas, a saber: as contribuições dos autores dos artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) para o Ensino Superior, no período de 2010 a 2014 condizem com as necessidades do PAEE? Os temas publicados pelos autores dos artigos da RBEE sobre Ensino Superior, no período de 2010 a 2014, indicam prevalência para qual PAEE? As revelações dos autores da RBEE sobre o tema Educação Especial no período de 2010 a 2014 contribuem para a práxis dos docentes do Ensino Superior? É possível identificar uma tendência teórica nos artigos que associam Educação Especial e Ensino Superior?

Com as questões de estudos levantadas e o objetivo definido, buscamos na abordagem qualitativa, a partir dos contributos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural,

¹ Educação – Unidade Universitária de Paranaíba – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). CEP. 79500-000. Paranaíba-MS-Brasil. doracina@uems.br.

² Psicologia – Instituto de Psicologia, Educação, Comportamento e Saúde de São José do Rio Preto (IPECS). CEP. 15015-800. São José do Rio Preto – SP - Brasil. psicarlacastro@hotmail.com.

³ Educação – Unidade Universitária de Paranaíba – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). CEP. 79500-000. Paranaíba-MS-Brasil. elsonla@uems.br.

compreender as produções intelectuais da RBEE, sobre Educação Especial no Ensino Superior, no período de 2010 a 2014, por meio da análise de 12 artigos⁴ cujo foco corresponde ao objeto do estudo – produções intelectuais de pesquisadores do Brasil que publicaram nesse periódico. É importante considerar que a RBEE tem uma vasta história de contribuições à área de Educação, em especial à subárea Educação Especial.

Para a descrição do trabalho desenvolvido e apresentação dos resultados obtidos, organizamos o texto em um único tópico abrangente “Revista Brasileira de Educação Especial: contribuições e perspectivas para a Educação Especial no Ensino Superior”. Nas considerações finais, buscamos retomar as questões de estudo, com o fito de refletir sobre o escopo da pesquisa e compreender as contribuições vindas de diversos autores, relevantes e compatíveis com o tema, assim como as perspectivas dos discentes no Ensino Superior.

Revista brasileira de educação especial: contribuições e perspectivas para a educação especial no ensino superior

A Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) teve sua primeira publicação em 1992. Durante a realização do III Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, em 1993, um grupo de pesquisadores fundou a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, na cidade do Rio de Janeiro. Essa Associação tinha por objetivo manter ativa a revista e de ter um veículo socializador do trabalho dos professores e dos pesquisadores do Brasil e de outros países para manter o tema Educação Especial como uma área de estudos e desenvolvimento do conhecimento entre pesquisadores iniciantes, experientes e profissionais interessados pela Educação Especial. A partir de 2005, a RBEE tornou-se uma referência, sendo avaliada e incorporada ao SciELO, em seu volume 11, número 2. A Revista publicou (de 1992 a 2014) um total de 52 números. Entre os anos de 2010 a 2014 foram 33 números. Desses 33 números editados pela RBEE, 158 foram realizados em forma de relatos de pesquisas. Em 2010 foram publicados 25 artigos - em formato de relatos de pesquisas - pela Revista Brasileira de Educação Especial, mas apenas um tratou do tema Educação Especial no Ensino Superior, conforme Tabela 1.

Siqueira e Santana (2010), ao apresentar as “Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior”, destacam pontos importantes para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Ensino Superior e alertam sobre a importância da compreensão nesse processo, inclusive das pessoas com deficiência, tendo em conta o reconhecimento de suas fragilidades e habilidades. As autoras concordam com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), afirmando que ela nos convida a verificar outros aspectos, como os que “estão envolvidos na qualidade de vida das pessoas com deficiência, tirando o foco das alterações das funções e estruturas do corpo e pensando os fatores ambientais e pessoais que influenciam a realização de atividades e participação e permitem a funcionalidade” (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 135).

Quanto à questão de classificação do aluno PAEE, é importante considerar que “[...] a formação da pessoa com deficiência, ainda que seja um processo **com algumas características particulares** é, em sua essência, **o mesmo processo formativo** que o de

⁴ Os artigos analisados constantes nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 não figurarão nas referências bibliográficas, mas sim a Revista Brasileira de Educação Especial (2015), que publicou os mesmos, em seus respectivos anos de publicação.

uma pessoa sem deficiência [...]” (DUARTE, 2015, p.1, grifos nosso), ou seja, é possível a realização de adaptações curriculares, a partir da observância das habilidades dos alunos, contudo, sem dúvida, a grande preocupação é com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes e com o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Siqueira e Santana (2010, p.135) concluíram que o novo milênio inaugura “[...] a era da diversidade na qual não cabe mais discriminar e excluir, pois o reconhecimento e a inclusão de pessoas deficientes representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática”.

Compartilhamos com o pensamento de Saviani (2005), ao entendermos, tal como o autor, que a escola possui um papel importante para que uma sociedade seja democrática, e esse papel está em sua responsabilidade no ensino, a fim de que o aluno se aproprie do conhecimento e da cultura historicamente produzidos. Essa é uma das razões para que a escola deixe seu caráter assistencialista ou conservador e que se volte para o seu principal papel, o de ensinar.

É importante considerar que o ideário do aprender a aprender, oponente às questões do ensinar, defendidas por Saviani (2005) e Duarte (2013), com um propósito específico e deliberado de “imprimir ao capitalismo as marcas da fluidez e da volatilidade necessárias à sua reprodução, pois a qualquer hora pode-se inverter completamente o caminho assumido e se reclamar a necessidade de outros saberes e fazeres que sejam mais convenientes a dado contexto histórico”. (BEZERRA; ARAUJO, 2013, p. 579).

Assim, entendemos que Bezerra; Araujo (2013) contribuem com o avanço dos estudos da temática, ao se posicionam criticamente sobre como situa-se a acessibilidade ao Ensino Superior dos discentes PAEE, com destaque às ações que buscam a aquisição de produtos e tecnologias; com atitudes sociais; visando às políticas de inclusão. É importante considerar a acessibilidade do discente, desde seu ingresso no Ensino Superior, com garantias para a sua permanência com um ensino de qualidade. Que o discente PAEE aprenda a partir de suas habilidades e potencialidades, possibilitando-lhe condições efetivas de trabalho como egresso do ensino superior.

Tabela 1: Revista Brasileira de Educação Especial - 2010.

Autores	Título	Palavras-chave
Inajara Mills Siqueira; Carla da Silva Santana.	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.	Inclusão educacional. Educação das pessoas com deficiência. Condições de acesso e permanência na escola.

Fonte: Site do SCIELO <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>

Em 2011, dos 36 artigos publicados como Relatos de Pesquisas e em Edição Especial com o Tema ANPEd, dois artigos trataram do nível Ensino Superior associado ao tema Educação Especial, conforme Tabela 2. O artigo de Lacerda e Gurgel (2011), “Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil”, apresenta contribuições aos tradutores-intérpretes do Ensino Superior que trabalham com alunos surdos. As autoras apresentam o perfil desses tradutores-intérpretes de Libras no Brasil. Esse perfil, conforme demonstrado pelas estudiosas, pode colaborar com os profissionais da área, desmistificando conceitos e apoiando uns aos outros na trajetória de trabalho com surdos no Ensino Superior.

Dentre as contribuições do estudo apresentado por Lacerda e Gurgel (2011) é interessante destacar a conclusão do artigo, oportunamente afirmam a relevância de se conhecer as diferentes realidades do Brasil, pensando na formação de intérpretes educacionais, além de considerarem que isso as possibilitaram “[...] visualizar a área em constituição e [os resultados] apontam para características que podem ser consideradas nas reflexões e projetos que se interessam pelas necessidades formativas de TILS [...]”. (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 495).

O artigo “A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da ANPEd: desvelando pistas” de Jesus; Barreto; Gonçalves (2011), busca “[...] apresentar uma metanálise sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial”, com muito cuidado na análise dos 14 textos organizados em quatro eixos temáticos: “[...] análise do estado da arte na área; formação inicial; formação continuada e avaliação de programas de formação do período de 2000 a 2010” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 79).

Essas autoras trazem para a discussão importantes artigos apresentados na ANPEd acerca da formação de professores, com análises relevantes sobre o contexto em que ocorreu a formação docente, assim como com o enfoque que foi dado às pesquisas, no limiar do século XXI. Finalizam o artigo convidando os leitores para a continuação do diálogo em eventos e grupos de pesquisas, considerando a abertura para outras e novas contribuições e sinalizam que: “Para além, se coloca a responsabilização de grupos de pesquisa da área para buscar aprofundamento teórico e metodológico, bem como outras tensões a serem investigadas” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p.90-91).

Pensamos ainda em complementar esse convite das autoras, com a reflexão de Bezerra; Araujo (2013, p. 578) destacando que “[...] as reflexões ora expostas talvez venham suscitar outras pesquisas e ampliar os debates sobre a educação escolar inclusiva, no interesse da formação docente e da emancipação genérica do homem com ou sem deficiência”. Desta forma, busca-se preencher lacunas nessa área que cresce continuamente com o ingresso do PAEE no Ensino Superior e com a legislação em todas as esferas, municipal, estadual e federal, que garante o direito desses alunos PAEE estudarem em todos os níveis de ensino e em todos os tipos de instituições públicas e privadas.

Tabela 2: Revista Brasileira de Educação Especial - 2011.

Autores	Título	Palavras-chave
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Taís Margutti do Amaral Gurgel.	Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil.	Educação Especial. Tradutor Intérprete de LIBRAS. Ensino Superior. Inclusão Bilíngue.
Denise M. de Jesus; Maria A. S. Corrêa Barreto; Agda F. S. Gonçalves.	A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da ANPEd: desvelando pistas.	Formação de Professor. Educação Especial. Inclusão Escolar. ANPEd.

Fonte: Site do SCIELO <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>

Em 2012, dos 36 artigos publicados, um tratou do tema Ensino Superior, conforme Tabela 3. Rodrigues; Capellini (2012, p. 619), pesquisaram sobre a Formação continuada docente com a utilização da Educação à Distância. O objetivo da pesquisa foi o de “[...]”

levantar e analisar dados em relação à sua utilização para formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência”. As autoras afirmaram que a Educação a Distância é uma ótima contribuição para o trabalho com a formação continuada, por atender necessidades emergenciais dos professores sobre a Educação Especial. Ressaltam que: “[...] é importante destacar que ainda há práticas dessa modalidade que levantam questionamento em relação à qualidade dos cursos ofertados, como por exemplo, cursos que não apresentam metodologia adequada e não conduzem o aluno para a efetiva aprendizagem”. (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p.625).

Rodrigues; Capellini (2012, p.626) defendem a educação a distância, fazendo considerações sobre sua relevância, inclusive afirmam que o funcionamento dos cursos de formação continuada de professores depende de como são assistidos e do comprometimento desses profissionais, “[...] para isso, é importante estruturar um curso em que os participantes tenham a sensação de estar sendo assistidos em todos os momentos, e que sempre poderão contar com o formador e/ou tutor”.

Quanto à assistência aos alunos da Educação a Distância há críticas, principalmente no que se refere a despertar o interesse do aluno para a realização das atividades propostas, e para assistir ao curso, validando assim, o conhecimento adquirido e o certificado. Para Rodrigues e Capellini é importante que as pessoas rompam com conceitos equivocados sobre o ensino a distância não possibilitar aprendizagem, pois “[...] o sucesso do curso dependerá, entre outros aspectos, da interlocução entre os participantes, da troca de experiências entre colegas e professor, utilizando o ambiente para comunicação e criação da comunidade virtual, que, ao mesmo tempo, aprende e ensina” (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p.626). Muitos debates podem suscitar desse tema, principalmente associando a formação docente ao trabalho com alunos PAEE, pois o assunto confronta muitas tendências pedagógicas.

Tabela 3: Revista Brasileira de Educação Especial - 2012.

Autores	Título	Palavras-chave
Leda M. B. C. Rodrigues; Vera L. M. F. Capellini.	Educação a distância e formação continuada do professor.	Educação especial. Educação à distância. Formação de professores. Inclusão.

Fonte: Site do SCIELO <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>

Em 2013, três artigos trataram do tema Ensino Superior, considerando um cômputo de 27 artigos, conforme Tabela 4. Desses, o artigo “Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância” consideramos complementar ao artigo da Tabela 3, ao trazer uma discussão sobre a formação de professores a distância, como formação continuada de professores e este trata da formação inicial, o que provoca críticas sobre suas possibilidades de atendimento, bem como a qualidade do ensino, tornando um tema polêmico e contraditório no meio educacional.

Os discentes PAEE sofrem com qualidade do ensino, assim como os estudantes da classe trabalhadora, ou seja, a existência de um jogo político e ideológico com o objetivo de “[...] assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de

sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade [...]”. (DUARTE, 2013, p. 27).

Ampliando a discussão sobre formação docente apresentamos o artigo “Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano” que nos possibilita conhecer, de forma comparativa, essas duas realidades. À guisa de conclusão, Greguol; Gobbi; Carraro (2013, p. 321) afirmam que

Tanto Brasil como Itália ainda têm pela frente grandes desafios a serem superados para garantir a inclusão escolar com qualidade e a formação docente, que em nosso país ainda carece de diretrizes mais específicas, certamente é um pilar fundamental dentro desta premissa. Porém, é preciso destacar que não é a simples replicação de modelos adotados em outros países que trará os frutos esperados, já que existem diversas particularidades geográficas e culturais que precisam ser observadas.

Duarte; Rafael; Filgueiras; Neves; Ferreira (2013), autores do artigo “Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior”, apresentam um estudo realizado em Juiz de Fora-MG, onde há dez IES privadas e uma pública. Os autores constataram que a rede privada representa 82,2% desse total e a rede pública federal, 17,8%, ou seja, dos 45 estudantes, 37 estão nas IES privadas e oito na IES Pública, uma boa média entre a IES pública (01) e o quantitativo de IES privadas que os discentes PAEE estão matriculados (08). Nesse artigo, chama atenção a conclusão dos autores que destacam a necessidade se realizar outras pesquisas na área, o que é reforçado por Duarte (2013, p. 297) ao afirmar que essas pesquisas precisam acompanhar “[...] o processo de consolidação da proposta de acesso e permanência no Ensino Superior das pessoas com deficiência”, ou seja, os autores percebem a necessidade de pesquisas em outras localidades públicas e privadas que têm discentes PAEE matriculados.

Tabela 4: Revista Brasileira de Educação Especial - 2013.

Autores	Título	Palavras-chave
Lívia Raposo Bardy; Maria Cristina P. I. Hayashi; Elisa T. M. Schlünzen; Manoel Osmar S. Júnior.	Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância.	Educação Especial. Tecnologia da informação e da comunicação. Inclusão educacional.
Emerson R. Duarte; Carla B. S. Rafael; Juliana F. Filgueiras; Clara M. Neves; Maria E. C. Ferreira.	Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior.	Educação Especial. Pessoa com Deficiência. Ensino Superior.
Márcia Greguol; Erica Gobbi; Attilio Carraro.	Formação de professores para a educ. especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.	Educação Especial. Formação de Professores. Inclusão.

Fonte: Site do SCIELO <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>

Não mencionaremos cada artigo da Tabela 5, porém os interessados pelo tema devem fazer sua leitura, considerando serem os atuais, e como regra de aproximação, são os últimos publicados pela revista. Assim, em 2014, cinco artigos trataram do tema Ensino Superior associado ao tema Educação Especial, conforme Tabela 5, em um total de 34 relatos de pesquisas. Desses cinco artigos, dois têm como objeto de estudo as altas habilidades ou superdotação, dois discutem formação docente e um a acessibilidade e permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior.

Os artigos apresentados na Tabela 5 possibilitam um olhar para as especificidades de uma clientela que está chegando ao Ensino Superior e, para garantir sua permanência são necessários trabalhos que envolvam a descoberta de suas habilidades e potencialidades, que contem com adaptações curriculares, com conhecimentos sobre mediação e compensação, para assim garantir um ensino de qualidade para cada um, que propiciará aprendizagem e desenvolvimento, pois “A ressignificação da educação especial trouxe, de fato, algumas possibilidades humanizadoras para se repensar o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência em uma mesma sala de aula, sem exceções”. (BEZERRA; ARAUJO, 2013, p. 581).

Tabela 5: Revista Brasileira de Educação Especial - 2014.

Autores	Título	Palavras-chave
Sabrina Fernandes de Castro; Maria Amelia Almeida.	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras.	Educação Especial. Alunos com Deficiência. Ensino Superior. Ingresso e Permanência.
Cláudia A. Bisol; Carla Beatris Valentini.	Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: Recurso para a Formação de Professores Visando à Inclusão.	Educação Especial. Inclusão Educacional. Formação de Professores. Tecn. Educacional.
Jairo V. de A. Ramalho; Denise N. Silveira; Willian S. Barros; Ruth da S. Brum.	A Carência de Formação Sobre a Superdotação nas Licenciaturas da UFPEL: um Estudo de Caso.	Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Matemática. Mitos. Talento.
Andréa Regina Rosin-Pinola; Zilda Aparecida Pereira Del Prette.	Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas.	Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação de Professores. Habilidades Sociais.
Fabiane S. Chueire Cianca; Maria Cristina Marquezine.	A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação	Educação Especial. Altas habilidades/superdotação. Ensino superior. Curso de licenciatura.

Fonte: Site do SCIELO <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>

Os artigos mapeados na RBEE evidenciam que a chegada de discentes PAEE no Ensino Superior começa a ser olhada com maior frequência, conforme as publicações da RBEE, que são um termômetro para indicar esses dados. Em 2010, apenas um artigo foi publicado sobre o tema, já em 2014 foram cinco artigos. A análise não leva em consideração apenas os dados quantitativos, mas também o interesse dos pesquisadores pelo tema, o que demonstra a necessidade de novas posturas nas estruturas arraigadas da Educação.

Considerações finais

[...] conchamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conchamar-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões. Karl Marx

A contribuição de Marx (apud DUARTE, 2001, p. 09), constante nessa epígrafe facilita fechar este texto momentaneamente, da mesma forma possibilita abri-lo para discussões que poderão envolver pesquisadores iniciantes e experientes, pois a incerteza, a dúvida, a não verdade absoluta é que facilitam o diálogo, neste caso, em especial, sobre a Educação Especial no Ensino Superior. Diálogo que busca na reflexão afirmar que as contribuições dos autores dos artigos da RBEE sobre Educação Especial no Ensino Superior, no período de 2010 a 2014, condizem parcialmente com as necessidades do PAEE, pois em alguns artigos, não ocorreram avanços significativos na discussão, principalmente no que se refere à formação docente para alunos que atuarão na Educação Básica.

Quanto aos temas publicados nos artigos em análise, não há uma prevalência a um tipo de PAEE. O que verificamos é que em 2014 aparecem dois artigos sobre altas habilidades ou superdotação, os outros discutem questões gerais sobre formação docente, acessibilidade, educação a distância, tecnologia, enfim, são tratados a partir de diferentes públicos da Educação Especial “incluídos” no Ensino Superior. Outro ponto que observamos é que os artigos discutiram tenuemente sobre a práxis docente e quando o fizeram, não se alicerçaram a uma base teórica consistente, ou seja, as análises não avançaram em relação ao que já vem sendo publicado e debatido em eventos científicos da área.

Em síntese, com base nos artigos analisados, concluímos que os discentes com deficiência que chegam ao Ensino Superior enfrentam dificuldades várias, relativas ao preconceito velado, acessibilidade física, inadequação curricular, invisibilidade, dentre outras dificuldades. A inclusão de alunos PAEE requer atenção, desde a Educação Infantil. Há necessidade com trabalhos educacionais concretos, que não negligenciem o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores ou de compensação social, por meio da mediação por signos, para que consigam transpor barreiras existentes em todos os níveis escolares. Somente uma educação relevante, pertinente e compatível com o cunho da Educação Especial, contribuirá para uma educação emancipadora dos PAEE.

Referências

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013.

DUARTE, N. A formação da pessoa com deficiência, a educação escolar e a individualidade para si. 2015. Texto digitalizado para publicação.

DUARTE, N. Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria Vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013.

REVISTA Brasileira de Educação Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 2 jun. 2015.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectología V. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

Contribuições para graduandos em fonoaudiologia de ações educativas de promoção do desenvolvimento e prevenção de acidentes no ensino fundamental: opinião discente

Sandra Regina GIMENIZ-PASCHOAL¹
Fabiana Veronez Martelato GIMENEZ²
Rafaela Desseti ROVERCI³
Débora da Silva VIEIRA⁴

O Programa Saúde na Escola foi instituído pelos Ministérios da Saúde e da Educação. Ele prevê a realização de atividades sobre diversos assuntos, a serem trabalhadas de forma integrada e envolvendo alunos, comunidade, profissionais da saúde e da educação. Dentre as temáticas consta a de prevenção de acidentes (BRASIL, 2007).

O Ministério da Saúde define acidente como

Evento não intencional e evitável causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como o do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e o de lazer (BRASIL, 2005, p. 08).

A maior frequência dos acidentes infantis são quedas, contusões, cortes, queimaduras, escoriações, esmagamentos, mordeduras e perfurações, segundo Gomes et al. (2013). As causas externas têm relação direta com a ocorrência de lesões e óbitos em crianças no Brasil e no mundo, na fase pré-escolar, por causa da imaturidade física, mental e comportamental (BEZERRA et al., 2014).

Devido à elevada morbimortalidade relacionada com os acidentes infantis, uma forma de dar a devida atenção ao tema é investir em educação preventiva. A escola é o *locus* profícuo nesse sentido (BRASIL, 2005).

Alguns estudos têm realizado atividades de prevenção de acidentes com escolares do ensino fundamental.

Gonsales (2008) planejou, realizou e avaliou a ação educativa de prevenção de acidente infantil doméstico na segunda série do Ensino Fundamental, com 23 alunos que

¹Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: sandragp@marilia.unesp.br

²Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: fabiveronez@hotmail.com

³Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: rafaela.dr@hotmail.com

⁴Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: deh_vieira15@hotmail.com

receberam a ação educativa e 17 de outra escola que não receberam, bem como com seus pais e os professores das salas. Realizou a atividade educativa em sala de aula em três fases, trabalhando os conceitos relacionados ao tema, envolvendo os alunos em atividades de promoção da segurança e prevenção da intoxicação infantil e discutindo dados apresentados em *check-lists* que foram entregues durante a ação educativa para serem preenchidos em casa sobre a localização de produtos tóxicos nos domicílios. Os resultados após a ação educativa indicaram que houve aumento nas frequências de respostas corretas relacionadas aos temas abordados para o grupo que realizou a atividade educativa.

A estratégia educativa com teatro de fantoches sobre prevenção de queimaduras (GIMENIZ-PASCHOAL et al., 2010) foi utilizada em estudo com 495 escolares do terceiro ano do ensino fundamental, sendo aplicado antes e após o teatro um folheto com ilustrações que se referiam ao conteúdo trabalhado no teatro, para apurar conhecimentos dos escolares e também as interferências que o uso das ilustrações poderiam causar. Verificou-se que houve aumento de respostas corretas e em especial da situação ilustrada com uma só pessoa (GIMENIZ-PASCHOAL et al., 2013).

Vilas Bôas e Gimenez-Paschoal (2012) realizaram ação educativa com o uso de material paradidático sobre prevenção de quedas acidentais com 17 alunos do quarto ano de uma escola municipal de ensino fundamental. Os conhecimentos dos alunos, comparados antes e após o uso do material, indicaram aumento de respostas corretas após de até 40%, tornando sugestivo o uso do material em outros estudos. Assim, em estudo seguinte, Vilas Bôas (2013) utilizou o material paradidático, acrescido de atividades complementares, e um jogo educativo, ambos com conteúdos similares, com o objetivo de verificar o efeito destes dois procedimentos pedagógicos na aprendizagem de conceitos sobre a prevenção de quedas acidentais infantis. Constatou que os escolares apresentaram elevado percentual de conhecimentos prévios corretos e os dois procedimentos pedagógicos aumentaram o percentual de respostas corretas para a maior parte das questões trabalhadas, com aumento de até 36,7%.

A aproximação entre os Ministérios da Saúde e da Educação favorece a vivência de experiência *in loco* durante a formação de recursos humanos na saúde (DIAS et al., 2013), a despeito disso, os estudos mencionados e realizados com escolares do ensino fundamental não envolveram graduandos da área da saúde, como os de Fonoaudiologia.

A Fonoaudiologia é uma ciência que tem interface com várias áreas científicas e vem conquistando vários cenários de atuação relacionados à comunicação humana, como a Fonoaudiologia educacional, também é reconhecida pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Sendo assim, o fonoaudiólogo deve ver a escola também como um campo importante de atuação e como uma instituição dinâmica, que assim como ele, deve ser mediadora do processo de aprendizagem e de promoção da saúde. O processo de aprendizagem merece destaque, pois as bases da Psicologia do Desenvolvimento são fundamentais para o trabalho do fonoaudiólogo educacional (OLIVEIRA; SCHIER, 2013).

Destaca-se a Psicologia do Desenvolvimento, porque ela está preocupada com os vários aspectos do processo de desenvolvimento, ao longo de toda a vida do indivíduo. Portanto, é possível que esse conhecimento auxilie nas ações dos profissionais, de acordo com fases específicas desse processo, em interação com o meio no qual o indivíduo está inserido e opera. (OLIVEIRA; SCHIER, 2013, p.727).

Graduandos de Fonoaudiologia poderiam receber em sua formação informações sobre prevenção de acidentes. Isto foi indicado no estudo de Nascimento e Gimeniz-Paschoal (2008), que realizaram pesquisa com o objetivo de verificar opiniões e conhecimentos de docentes e discentes de cursos de graduação em Fonoaudiologia do Estado de São Paulo sobre acidentes humanos. Participaram 95 estudantes de três faculdades públicas e três privadas. Verificaram que os graduandos tinham poucas informações sobre a temática em sua formação mas se mostravam receptivos a recebê-las.

Assim, Nascimento et al. (2013) desenvolveram ação intersetorial mediante realização, por estagiários de Fonoaudiologia, de ação educativa de prevenção de acidentes infantis em uma escola municipal de educação infantil do interior paulista, com 30 alunos do Pré II e a professora, em sala de aula. Verificaram que houve ampliação de conhecimentos sobre riscos para acidentes infantis e formas de prevenção pelas crianças e professora.

Entretanto, não foi encontrado estudo que envolvesse graduandos de Fonoaudiologia em ações educativas com escolares do ensino fundamental e a apreciação que teriam a respeito de suas contribuições.

Considerando o exposto, este trabalho, que faz parte de pesquisa maior, teve como objetivo analisar a opinião de graduandos sobre contribuições para a sua formação e para sua futura atuação em Fonoaudiologia de ações educativas de promoção do desenvolvimento e de prevenção de acidentes no ensino fundamental.

Descrição do trabalho desenvolvido

O projeto de pesquisa maior, do qual este trabalho faz parte, foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, sendo aprovado por meio do protocolo de número 0597/2012.

Este estudo foi realizado em uma universidade pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente 220 mil habitantes, no curso de graduação em Fonoaudiologia e, mais especificamente, em sala de aula.

Participaram 30 graduandos do segundo ano do curso de Fonoaudiologia, sendo 29 (97%) do sexo feminino, regularmente matriculados em uma disciplina obrigatória sobre Psicologia do desenvolvimento humano.

Foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para graduandos e questionário semiestruturado elaborado especificamente para esta pesquisa, submetido à avaliação de mestres e doutores na condição de juízes. No questionário haviam diversas questões, dentre elas as que questionavam os graduandos sobre as contribuições da atividade propiciada pela disciplina para sua formação em Fonoaudiologia e para sua futura atuação, as quais foram o alvo deste estudo.

A docente responsável pela disciplina dividiu os graduandos em cinco grupos, forneceu materiais teóricos relativos às temáticas e trabalhou com todos na elaboração das ações educativas, que foram complementadas pelos graduandos com a preparação de alguns brinquedos de sucata, além de bolas. As ações educativas com temática dupla, sobre área do desenvolvimento psicomotor e sobre temas de prevenção de acidentes (lateralidade - intoxicação, esquema corporal - queimaduras, organização espacial - atropelamento, motricidade global - afogamento, equilíbrio - quedas) foram realizadas com escolares do

ensino fundamental no decorrer de uma manhã, em três recreios que ocorreram em sequência: o primeiro para os escolares de 6 a 7 nos, depois para os de 8 anos e o terceiro para os 9 e 10 anos. Participaram aproximadamente 25 escolares com cada grupo de graduandos. As ações educativas ocorreram após os escolares se alimentarem e dirigirem se à quadra para brincar. A duração das ações educativas foi de aproximadamente 10 minutos cada uma.

Após as ações, os graduandos responderam ao questionário. As respostas das questões de interesse para este estudo foram organizadas e categorizadas.

Resultados obtidos

Na Tabela 1 constam as respostas dos graduandos em relação às contribuições das ações educativas da disciplina para a sua formação em Fonoaudiologia. Verifica-se que a resposta mais frequente, com 16 (24,6%) indicações, foi a de que a atividade proporcionou contato e interação com as crianças, 13 (20,2%) referiram que houve uma contribuição com a formação e futura atuação profissional em Fonoaudiologia, sete (10,7%) respostas indicaram que contribuiu com lições e experiências aprendidas no ambiente escolar. Outras quatro (6,1%) respostas indicaram que foi uma possibilidade de conhecer o desenvolvimento infantil e três (4,7%) referiram que proporcionou o primeiro contato com a prevenção de acidentes infantis. Outras respostas sobre a contribuição da atividade para a formação em Fonoaudiologia foram identificadas com duas ou uma frequência cada uma, num total de 20, e todas indicaram apreciações positivas dos graduandos em relação à experiência propiciada pela disciplina na escola de ensino fundamental.

Tabela 1- Distribuição das frequências e porcentagens de acordo com a categoria de resposta dos graduandos para a questão “Quais as contribuições desta atividade da disciplina para a sua formação em Fonoaudiologia?” (N=30).

Categoria		
Proporcionou contato e interação com as crianças	6	4,6
Contribuição com a formação e futura atuação profissional em Fonoaudiologia	3	0,2
Lições e experiências aprendidas no ambiente escolar		0,7
Possibilidade de conhecer o desenvolvimento infantil		,1
Proporcionou o primeiro contato com a prevenção de acidentes infantis		,7
Contribuição para o crescimento pessoal		,1

Contribui para o entendimento da teoria com a pratica		,1
Disciplina diferente das demais do primeiro ano da graduação		,1
Respeito à individualidade de cada criança de acordo com seu desenvolvimento, idade e limites		,1
Conhecer as provas que auxiliam as crianças em diversas habilidades por meio da atividade de movimento		,1
Contribuiu para a compreensão de Psicomotricidade		,1
Promover ações para prevenção de acidentes		,5
Aproximação da vivência profissional		,5
Contato com textos sobre a temática de prevenção de acidentes		,5
Resultados positivos de ações intersetoriais e interdisciplinares		,5
Educação sobre a prevenção de acidentes por meio de brincadeiras e jogos		,5
Contribuiu para avaliar a psicomotricidade e prevenção de acidentes		,5
Contribuiu para avaliar o processo de aprendizagem e a prática psicomotora, auxiliando nas dificuldades de ensino e aprendizagem		,5
A atividade nos fez sair da rotina da sala de aula, sendo proveitoso		,5
Não respondeu		,1
Total	5	00

Constata-se, pelos resultados obtidos, que os graduandos consideraram que a atividade proposta foi importante para a sua formação, sendo uma experiência diferente, tanto em relação ao seu curso de graduação como em relação à interação com as crianças e

com a escola. Ressalta-se que anteriormente os graduandos do mesmo curso realizavam estágios curriculares em escolas do município, mas por razões diversas, não está mais sendo possível a realização destes estágios, assim, esta poderá ser a única experiência em ambiente escolar durante sua formação. Os resultados indicam também que os graduandos consideraram a temática dos acidentes infantis viável de ser trabalhada pelo fonoaudiólogo no ambiente escolar, por meio de brincadeiras que também levem em consideração aspectos do desenvolvimento infantil.

Os resultados obtidos no presente estudo estão na mesma direção dos encontrados em estudos com graduandos de Fonoaudiologia quando realizaram atividade educativa sobre prevenção de acidentes em escola de educação infantil (NASCIMENTO et al., 2013).

Em relação às contribuições das ações educativas realizadas na escola a partir de estratégias articuladas na disciplina, para a futura atuação em Fonoaudiologia, como pode ser visto na Tabela 2, dez (19,6%) respostas indicaram que contribuiu para a futura atuação profissional em escola, oito (15,7%) sinalizaram que forneceu uma base para elaboração e abordagem da prevenção de acidentes com crianças em outras atividades de forma dinâmica e lúdica, quatro (7,8%) apontaram que contribuiu para melhor conhecimento e interação com as crianças para futura atuação como Fonoaudiólogos e outras quatro (7,8%) respostas indicaram que a atividade os ajudou a compreender o desenvolvimento humano para propor o tratamento adequado. Com frequência de 3 (5,8%) cada uma, foram encontradas as seguintes respostas: que a atividade proporcionou novas experiências, que o fonoaudiólogo deve ter um olhar diferenciado para a psicomotricidade e educação e que contribuiu para atuar como profissionais fora da sala de aula. Também outras respostas dos graduandos, a respeito da contribuição da atividade para a futura formação do fonoaudiólogo, foram apontadas com duas ou uma frequência cada uma, totalizando 14 respostas, apreciando de forma favorável o impacto das ações educativas vivenciadas.

Os resultados obtidos neste estudo em relação às contribuições de atividades que envolvam prevenção de acidentes na formação inicial de graduandos tendo em vista sua futura ação profissional sinalizam a necessidade de que novos trabalhos nesta direção sejam realizados, pois

muito precisa ser feito para que a formação seja realmente transformada, como capacitação de docentes, estreitamento de vínculos entre academia e serviço, avaliação das políticas e das diretrizes curriculares (GIMENEZ; GIMENIZ-PASCHOAL, 2015, p 8).

Em um estudo feito sobre a atuação do fonoaudiólogo escolar foi visto que

Considera-se de fundamental importância, o conhecimento de pressupostos teóricos relacionados ao processo de aprendizagem escolar, articulados aos de desenvolvimento infantil, para essa atuação. No que se refere ao conceito de promoção de saúde, estes também são de extrema importância para compreender aspectos de saúde da comunidade na qual se está lidando. (OLIVEIRA; SCHIER, 2013, p 729).

Tabela 2- Distribuição das frequências e porcentagens de acordo com a categoria de resposta dos graduandos para a questão “Quais contribuições desta atividade da disciplina para a sua futura atuação em Fonoaudiologia?” (N=30).

Categoria		
Contribuições da disciplina para futura atuação profissional na escola	0	9,6
Ter uma base para elaboração e abordagem da prevenção de acidentes com crianças em outras atividades de forma dinâmica e lúdica		5,7
Contribuiu para melhor conhecimento e interação com as crianças para futura atuação como fonoaudiólogos		,8
Compreender o desenvolvimento humano para propor o tratamento adequado		,8
Proporcionou novas experiências		,8
O olhar diferenciado do fonoaudiólogo para a psicomotricidade e educação		,8
Contribuiu para atuar como profissionais fora da sala de aula		,8
Contribuição para realização de testes de avaliação do desenvolvimento e psicomotricidade		,9
Contribui com a experiência dos diferentes espaços de atuação futura		,9
Orientar as crianças sobre noções de espaço e prevenção de acidentes		,9
Relacionar conteúdos importantes sobre prevenção de acidentes com o cotidiano		,0
Os profissionais da saúde devem promover o bem estar da comunidade		,0
A prevenção de acidentes é um tema importante para ser abordado		,0
O fonoaudiólogo no ambiente clínico pode tratar distúrbios associados ao corpo e ao movimento possibilitando reações psicomotoras do indivíduo		,0
É importante trabalhar questões de prevenção e promoção de saúde no ambiente escolar		,0

Alguns alunos poderão ser futuros pacientes		,0
Aprender a trabalhar em grupos		,0
O aluno pode se divertir e ensinar algo ao mesmo tempo		,0
Não respondeu		,9
Total	1	00

Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para discussões e reflexões a respeito da formação em Fonoaudiologia, a qual deve ampliar seus cenários de ensino-aprendizagem e as possibilidades de atuação intersetorial do profissional. Assim, o contexto escolar deve ser visto como profícuo para o desenvolvimento de ações de promoção e prevenção à saúde, incluindo a temática de prevenção de acidentes infantis, a ser realizada tanto pelo Fonoaudiólogo como por outros profissionais, em especial das áreas da saúde e da educação.

Como foi verificado no estudo, os graduandos consideraram a ação educativa realizada como relevante, tanto para sua graduação como para sua futura atuação, e entenderam que a proposta da atividade foi importante, pois aprenderam a elaborar atividades de forma lúdica, promovendo a interação deles com a escola e com as crianças em diferentes fases do desenvolvimento.

Conclui-se que, na perspectiva dos graduandos de Fonoaudiologia, as ações educativas sobre prevenção de acidentes infantis e promoção do desenvolvimento realizadas com escolares do ensino fundamental contribuíram para a formação Fonoaudiológica e contribuirão para a futura atuação profissional, sendo sugestiva a continuidade das ações para outras turmas da disciplina e quiçá também para outros cursos de graduação, tanto de áreas das ciências da saúde, como de áreas das ciências humanas, como os de Psicologia e Pedagogia.

Referências

Brasil. Ministério da saúde. Secretaria de vigilância em saúde. Departamento de análise de situação de saúde. Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência: portaria ms/gm nº 737 de 16/05/01, publicada no dou nº 96 seção 1e de 18/05/01

/ ministério da saúde, secretaria de vigilância em saúde, departamento de análise de situação de saúde. – 2. Ed.- brasília: editora do ministério da saúde, 2005.

Brasil. Ministério da saúde. Decreto no 6.286, de 5 de dezembro de 2007.

Institui o programa saúde na escola - pse, e da outras providencias. Brasília (df): 2007 [citado 4 fev. 2010]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Bezerra, m. A. R. Et al. Acidentes domésticos em crianças: concepções práticas dos agentes comunitários de saúde. Cogitare enfermagem, curitiba, v. 19, n. 4, p. 776-784, 2014.

Dias, h.s.; lima, l.d.; teixeira, m. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no sus. Ciência e saúde coletiva [online], rio de janeiro, v.18, n.6, p. 1613-1624, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/13.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Bôas, b. V. Procedimentos pedagógicos no ensino fundamental voltados para a prevenção de quedas acidentais. Marília, 2013. 83 f. Dissertação (mestrado em educação) - faculdade de filosofia e ciências, universidade estadual paulista, marília, 2013.

Bôas, b. V.; gimeniz-paschoal, s. R. Ação educativa no ensino fundamental com material paradidático sobre prevenção de quedas acidentais. Revista levs, marília, n. 10, p.301-312, 2012.

Gimenez, f. V. M.; gimeniz-paschoal, s. R. Produções recentes sobre a formação no Ensino superior na área da saúde. In: congresso brasileiro de educação, 5, 2015, bauru. Pesquisa e formação de professores: políticas e programas: anais... Bauru: unesp, 2015. Disponível em: <<http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/api/arquivo/17033.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Gimeniz-paschoal, s. R., keppler, m. A. B. B., migotto, m. O., vilas boas, b., guerra, k. M. Z. Uso de ilustrações x conhecimento sobre prevenção de acidentes no ensino fundamental in: oliveira, s. F. P.; silva, h m. G. (orgs.) Educação e políticas públicas: desafios, reflexos e possibilidades.1 ed. Franca-sp: uni-facef, unesp, 2013, v.1, p. 1343-1357

Gimeniz-paschoal, s. R.; migotto, m. O.; guerra, k. M. Z. Ação educativa com graduandos de fonoaudiologia sobre prevenção de acidentes de trânsito com crianças in: oliveira, s. F. P.; silva, h m. G. (orgs.) Educação e políticas públicas: desafios, reflexos e possibilidades. 1 ed. Franca-sp: uni-facef, unesp, 2013, v.1, p. 1358-1369.

Gimeniz-paschoal, s. R.; monteiro, v. B. P. N.; keppler, m. A. B. B.; gonsales, t. P.; boas, b. V.; costa, p. F. Estratégia educativa sobre prevenção de acidentes infantis para o ensino fundamental. Revista levs, são paulo, n.6, 2010. Disponível em: <http://www.levs.marilia.unesp.br/revistalevs/educacao6/autores/16.sandra_paschoal.htm> acesso em: 9 ago 2011.

Gomes, I. M. X. Et al. Descrição dos acidentes domésticos ocorridos na infância. O mundo da saúde, São Paulo, v. 37, n.4, p. 394-400, 2013.

Gonsales, T. P. Ação educativa de prevenção de acidentes domésticos em escola de ensino fundamental. 2008, 130 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

Nascimento, E. N.; Gimenez-Paschoal, S. R. Os acidentes humanos e suas implicações fonoaudiológicas: opiniões de docentes e discentes sobre a formação superior. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2(supl), p. 2289-2298, 2008.

Nascimento, E. N. Et al. Ações intersetoriais de prevenção de acidentes na educação infantil: opiniões do professor e conhecimentos dos alunos. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 99-106, 2013.

Oliveira J. P.; Schier A. C. Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional. Revista Cefac – Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal, São Paulo, v. 15, n. 3, p.726-730, 2013.

Cursos superiores de tecnologia: percurso, proposta e (des)entendimentos

Felipe Jonas de LIMA¹
Claudionei NALLE JR²
Juliana Gisele da Silva NALLE³

O processo de industrialização brasileiro, intensificado a partir da década de 1950 com o desenvolvimento da indústria metal-mecânica na região do ABCD na Grande São Paulo, gerou a demanda por novos tipos de profissionais, especializados em áreas inicialmente ligadas à área das engenharias e, até então, de especialidades escassas no país. A necessidade de suprir a industrialização lança o Estado a buscar alternativas para atender a esse novo mercado de mão-de-obra, por meio do qual, entendia-se que ocorreria grande geração de empregos, distribuição de renda e conseqüentemente se alcançaria o desenvolvimento nacional tão almejado.

Nesse sentido, as políticas educacionais tendiam a incentivar a criação de cursos de nível superior, de duração reduzida e abrangendo novas áreas e novas profissões ainda não regulamentadas, mas com grande demanda naquele momento. Apesar de todo o esforço realizado ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, os cursos tecnológicos como modalidade de educação superior não se firmou. As ofertas de cursos e vagas foram inconstantes e, dessa forma, as políticas de educação profissional não se mostraram eficazes.

Contribuíram para tal situação, tanto o corporativismo de algumas profissões, quanto a confusão que ainda paira sobre a definição e a finalidade dos profissionais egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo central trazer à discussão, os elementos que definem os Cursos Superiores de Tecnologia - CST, bem como, como estão situadas as estratégias de oferecimento dos cursos superiores de tecnologia. Espera-se contribuir na ampliação do entendimento dos CST e na visualização de sua importância como meio de ampliação do acesso à formação profissional.

Cursos superiores de tecnologia

¹ Discente do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio na Faculdade de Tecnologia de Mococa, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, CEP 13736-260, Mococa, Estado de São Paulo, Brasil, fjonas29@yahoo.com.br.

² Doutor em Administração de Organizações (FEA-RP/USP), Professor da Faculdade de Tecnologia de Mococa, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, CEP 13736-260, Mococa, Estado de São Paulo, Brasil, nalle@usp.br.

³ Doutoranda em Educação Escolar (Faculdade de Ciências e Letras – Fclar / UNESP Araraquara), Professora da Faculdade de Tecnologia de Mococa, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, CEP 13736-260, Mococa, Estado de São Paulo, Brasil, juliananalle@fclar.unesp.br.

Os primórdios dos cursos superiores de tecnologia remontam ao século XIX na Europa, por meio do surgimento de vários cursos nas escolas politécnicas na Alemanha e Suíça (MOTOYAMA, 1995). No Brasil, em 1874 a escola politécnica do Rio de Janeiro oferecia cursos com menor duração na área de construtor e telegrafista, engenharia geográfica, ciências físicas e naturais e concedia o título de agrimensor a quem concluísse o curso preliminar e disciplinas do curso geral de engenharia (MOREIRA, 2011). Ainda no século XIX, no ano de 1882 era possível encontrar nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia cursos de duração reduzida de parteira e também de odontologia; e entre 1891 e 1895 existiu o curso de notariado junto às faculdades de direito, onde os concluintes recebiam o grau de notário.

Nos Estados Unidos, no ano de 1901, estimulado pelo grande desenvolvimento industrial da época, surgiram cursos superiores com duração de dois anos voltados às necessidades de uma determinada comunidade, daí o nome Junior Colleges, que depois passou para Community Colleges, por meio do qual são conhecidos (CARVALHO, 2005).

Em consonância com o modelo de desenvolvimento implementado no Brasil a partir da década de 1950 e visando atender às necessidades de mão de obra qualificada para os quadros da crescente indústria nacional, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), cria a possibilidade de se autorizar o funcionamento de novos cursos e escolas experimentais que fossem capazes de oferecer a capacitação e qualificação dos novos tipos de trabalhadores que a industrialização requeria e, assim, em 1963 o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de um curso com duração de somente três anos, denominado Engenharia de Operação, que tinha a finalidade de formar supervisores para setores especializados na indústria e, além disso, atender mais rapidamente a demanda das empresas por profissionais qualificados.

Acompanhando esta tendência, novos perfis profissionais surgiram e as políticas de educação sinalizaram apoio a um modelo que ampliasse o acesso à educação superior, bem como fosse capaz de entregar os futuros profissionais mais rapidamente ao mercado. Assim, em 1968, A Reforma Universitária, introduzida por meio da Lei nº 5.540/68 permitia a criação de cursos profissionais com novas nomenclaturas, em modalidades diferentes e com duração que correspondiam às expectativas do mercado de trabalho (BRASIL, 1968).

A denominação utilizada atualmente “Cursos Superiores de Tecnologia”, bem como o nomenclatura de Tecnólogos para designar os egressos de seus cursos, foi utilizada pela primeira vez em 1973, por meio do parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.060/73 (BRASIL, 1973).

Apesar dos esforços e do incentivo dos governos militares durante a década de 1970, que viam na ampliação da oferta dos cursos Superiores de Tecnologia uma estratégia capaz de: aumentar a eficiência e racionalização dos investimentos em educação superior; suprir os quadros técnicos e administrativos das empresas para a expansão econômica planejada e ao mesmo tempo atender à pressão da classe média por mais vagas nas universidades públicas, os egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia encontraram ao longo do tempo muitas dificuldades de ingressar no mercado de trabalho pela reduzida oferta de vagas para tecnólogos, em parte motivada pelo corporativismo de algumas profissões, bem como, pela oposição dos diplomados em cursos tradicionais, de formação mais longa (MACHADO, 2008).

Assim, ao longo das duas décadas seguintes, mesmo tendo o Conselho Federal de Educação ter realizado diversos estudos, publicado relatórios, emitido pareceres e

resoluções com o intuito de consolidar a formação tecnológica, o número de cursos ofertados caiu, assim como, a procura por este tipo de curso, que quase foi esquecida pelos candidatos aos processos vestibulares.

Novo crescimento só foi experimentado novamente a partir de 1997 com a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica que, proporcionou uma nova expansão dos cursos superiores no Brasil (BRASIL, 1997a; 1997b), mas, todavia não resolveu as confusões e conflitos que ainda impedem a estabilidade da formação tecnológica.

Cursos tecnológicos *versus* cursos técnicos

Muitos confundem o "Tecnólogo" com o "Técnico", porém a Graduação Tecnológica é mais abrangente, vez que, além do conhecimento das técnicas, o como fazer; essa formação oferece também a base teórica, o porque fazer.

Predominava o entendimento de que os cursos superiores de curta duração eram de nível intermediário entre o curso técnico de nível médio e os de graduação plena, de que eram voltados para habilitações específicas e atividades profissionais aplicadas. Em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação (MACHADO, 2008).

Moreira (2011) afirma que a responsabilidade de uma Faculdade de Tecnologia é formar com êxito, profissionais que irão contribuir para a transformação da sociedade e do mundo do trabalho, portanto a educação não deve consistir apenas em disponibilizar informações ou ferramentas de trabalho, mas deve também estabelecer uma conexão direta com as necessidades da sociedade atual.

A atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996 regularizou várias questões acerca da educação no Brasil. O Parecer CNE/CEB nº 17/97 elucida que a educação profissional tecnológica integra-se à educação superior e regulamenta-se por meio da legislação referente à esse nível de ensino. No ano de 2006, com o lançamento do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia pelo Ministério da Educação são apresentadas as cargas horárias mínima e a infraestrutura recomendada para 112 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos. Neste, os tecnólogos são "profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços" (CATÁLOGO, 2010).

A ampliação da rede de formação tecnológica: o caso das faculdades de tecnologia do estado de São Paulo – FATEC's

Em 1968, o governador do Estado de São Paulo, por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 2001/68, constituiu um grupo de trabalho para estudar a implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia no Estado de São Paulo que resultou na proposição da criação das Faculdades de Tecnologia (MOREIRA, 2011).

Nesse sentido, em 1969, foi criada uma primeira faculdade de tecnologia estadual em Bauru, que posteriormente foi integrada à Universidade Estadual Paulista - UNESP. Desse mesmo grupo saiu um projeto para um Instituto Tecnológico Educacional do Estado, que mais tarde foi criado e recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo – CEETSP, com o objetivo de desenvolver a educação tecnológica no ensino médio e também no superior (MOTOYAMA, 1995).

Em 1973, foi criada a Faculdade de Tecnologia de São Paulo e o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo que reunia então cinco cursos passou a ser a entidade mantenedora das Faculdades de Tecnologia. Nesse mesmo ano o centro teve seu nome alterado para Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS em homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza, um dos fundadores da Escola Politécnica de São Paulo e defensor da ampliação da formação profissional em São Paulo (MOREIRA, 2011; MOTOYAMA, 1995).

Mais adiante, conforme relata o documento de Regimento do CEETEPS, a Lei nº 952 em 30 de janeiro de 1976 transforma o Centro em Autarquia de regime Especial associada à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

As FATEC’s, faculdades de tecnologia, que abrigam os cursos superiores de tecnologia na rede pública estadual paulista, têm demonstrado um crescimento expressivo. Nos últimos dez anos as FATECs apresentaram um crescimento de aproximadamente 380% no número de alunos matriculados (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

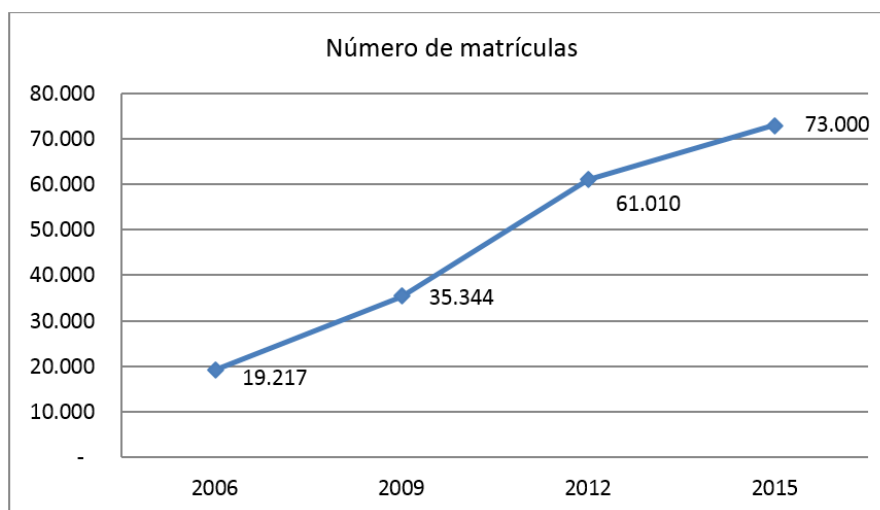


Figura 1 – Evolução do número de matrículas nas FATEC’s

Fonte: elaborado pelos autores

Além disso, há uma forte expansão na rede de faculdades com um crescimento de 250% no aumento do número de unidades FATEC, passando de 26 faculdades em 2006 para 65 no ano de 2015 (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

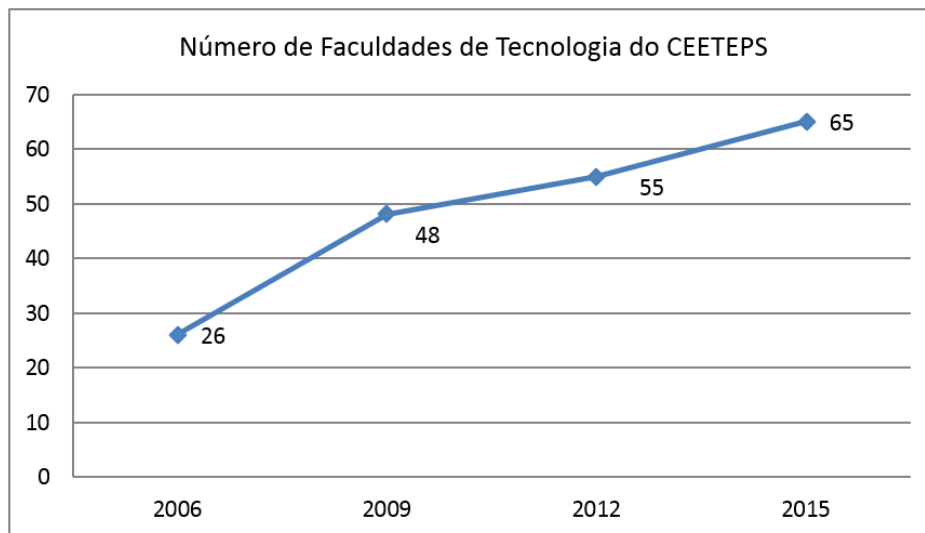


Figura 2 – Evolução do número de Faculdades de Tecnologia do CEETEPS
Fonte: Elaborado pelos autores

Considerações finais

Apesar dos esforços para firmar os cursos tecnológicos como uma modalidade de educação superior, ainda há muita confusão e preconceito. Ao longo de seu processo de construção e consolidação no Brasil, os cursos tecnológicos foram identificados principalmente com a curta duração e reduzida carga horária quando comparados com os bacharelados. Para o mercado tem prevalecido a lógica de que, por ser oferecer um período mais breve para a formação os cursos tecnológicos carecem de qualidade, portanto seriam versões inferiores de cursos superiores, destinadas principalmente à formação da mão de obra assalariada, com alunos oriundos das classes médias e camadas menos favorecidas da população, em oposição aos cursos oferecidos pelas universidades, formadoras de profissionais liberais oriundos das classes economicamente mais favorecidas.

Contudo, os instrumentos legais que sustentam a educação superior brasileira é clara no tocante ao fato de que os cursos tecnológicos são de nível superior e, além disso cabe mencionar que os cursos superiores de tecnologia oferecido pelas instituições públicas não são oferecidos no tempo mínimo, como no caso das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo que os oferecem com integralização mínima de três anos e com carga horária compatível com várias opções de bacharelados, principalmente oferecidos pelas instituições particulares.

Nesse sentido Moreira (2011) faz uma importante reflexão, ele mostra que o tecnólogo é o profissional do século 21, e que tal fato pode representar para o Brasil, uma alternativa de independência tecnológica, contudo será necessário que os tecnólogos, as instituições de ensino, os governantes, os órgãos reguladores, juntos, ultrapassem algumas barreiras conservacionistas e promovam o reconhecimento e a inclusão dos tecnólogos, sem discriminação e subutilização; até porque o tecnólogo é um graduado.

Observa-se que há que se provocar debates e discussões de forma a ampliar o entendimento desta modalidade de educação superior a fim de se dar o devido lugar aos egressos destes cursos no mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36 e de 39 a 42 da Lei nº 9.394, DE 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5773_06.pdf.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez 1961.

BRASIL. Lei nº 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e Funcionamento do ensino superior no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional. Disponível em <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf>.

CARVALHO, Alan H. Pardo. **A formação Tecnológica e os Cursos Sequenciais: A Visão do Corpo Docente de um Curso Sequencial da Área de Tecnologia da Informação**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/trabalhos-academicos/dissertacoes/formacao-tecnologica/2005/alan-pardo-carvalho.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2015.

CATÁLOGO Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SEPT, 2010.

CENTRO PAULA SOUZA. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2015. Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em 18 ago. 2015.

MACHADO, L. R. S. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, v. Ano II, p. 20, 2008.

MOREIRA; Décio. **Ser ou não ser técnico, eis a questão: o que você precisa saber sobre os técnicos**. 1ªEd. São Paulo: LCTE Editora, 2011.

MOTOYAMA; Shozo. **Educação Técnica e Tecnológica em Questão**. São Paulo: editora da Universidade estadual Paulista: CEETEPS, 1995.

À borda do buraco negro: ouvindo jovens excluídos do curso de física da Universidade Federal de São João Del-Rei

Franciele Daiane Rodrigues RESENDE¹
Écio Antônio PORTES²

O presente trabalho busca analisar o fenômeno do fracasso universitário no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Esse curso foi escolhido porque é ínfimo o número de estudantes que adentram em diversas universidades públicas brasileiras e conseguem concluí-lo, como se pode observar nos estudos de: Barroso e Falcão (2004); Campos (2010); Lima Júnior (2013); Pereira e Lima (2007), dentre outros. Sociologicamente, isso pode significar que o jogo universitário para a conclusão de um curso de Física é muito difícil de ser jogado. Os dados produzidos entre 2005 e 2009, sobre o curso de Licenciatura em Física da UFSJ, contribuíram, ainda mais, para consolidar a escolha de tomá-lo como *locus* privilegiado para pesquisar o fracasso, visto que estes confirmam indícios preocupantes do ponto de vista sociológico: do total de 144 estudantes que no curso de Física se ingressaram, apenas 28 formaram³.

Este trabalho tomou um rumo diferenciado da literatura citada anteriormente, pois foi indagado além do por que, o como acontece o fracasso, tendo como problema primordial: como se constrói cotidianamente o fracasso universitário no curso de Física? Denominamos de fracasso universitário o processo pelo qual estudantes evadem do curso de Física, seu curso de origem, abandonando-o por motivos associados a diversos fatores.

A Etnometodologia foi tomada como base teórica da investigação por ajudar a compreender o social⁴. Essa corrente é uma “ciência” dos etnométodos, vistos como procedimentos que cada grupo, indivíduo ou sociedade se dispõem do saber de senso comum (COULON, 1995a). “A etnometodologia da educação pretende mostrar a desigualdade em vias de se constituir [...]” (COULON, 1995c, p.105), ou seja, intenta captar o processo minucioso das práticas em que se produzem fenômenos reificados.

Aspectos metodológicos

Para atingir o objetivo, assistimos a todas as aulas do primeiro período de 2014, no curso de Licenciatura em Física da UFSJ. O curso é noturno e as aulas vão de 19h até 22h 50min. No primeiro período, assistimos a quatro aulas por dia, de 55 minutos cada uma. No

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). CEP: 36301-160 - São João del-Rei (MG), Brasil. francieleaianerodrigues@gmail.com.

² Professor Doutor do Departamento de Ciências da Educação (DECED) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). CEP: 36301-160 - São João del-Rei (MG), Brasil. eaportes@gmail.com.

³ Departamento de Registro da UFSJ (Dicon).

⁴ O sociólogo francês Alain Coulon é o autor que tem publicado sistematicamente aportes teóricos que dizem respeito à Etnometodologia, principalmente para entender fenômenos universitários franceses.

segundo período, durante um mês, assistimos a todas as aulas. Posteriormente, sentimos que não havia necessidade de assistir às aulas de três das cinco disciplinas oferecidas. Elas necessitavam de pré-requisitos para o ingresso e nelas tínhamos apenas três estudantes dos 19 pesquisados⁵. Com efeito, estivemos presentes em todas as aulas de duas disciplinas: Geometria Analítica e Álgebra Linear e Programação de Computadores, quando pudemos acompanhar 11 estudantes que continuavam o curso. No total, foram 19 estudantes e 11 professores observados.

Na sala de aula, foram feitas observações diretas dos comportamentos no conjunto de relações travadas em todo o entorno universitário: interação professores e estudantes, comportamentos atuantes nas aulas, apropriação da linguagem por parte dos estudantes, dificuldades em se adaptar, dentre outras circunstâncias. Paralelamente às observações, construímos um perfil social e escolar dos estudantes, com o intuito de conhecer as características básicas com as quais a sociologia opera. Fizemos, ainda, uma pesquisa sobre a formação dos professores no currículo *Lattes* e os indagamos sobre o tempo de atuação deles no Ensino Superior. Os aportes que ajudaram a coletar as experiências e informações foram o diário de campo e o questionário.

Os atores pesquisados

No que diz respeito aos sujeitos pesquisados, a construção dos perfis que seguem auxilia na compreensão de quem são os atores por nós acompanhados e permite, ainda, a construção de índices de repetência esclarecedores da construção do fracasso escolar na Física, como mostraremos a seguir.

Quadro I: Características Gerais dos Estudantes Acompanhados

Nome/ idade	Cidade	Profissão/ escolarização		Nº de irmãos	Origem Escolar	Exp. trabalho	Nº disciplinas	Reprovaçã no 1º semestre
		Pai	Mãe					
Leonardo, 19	Divinópolis	Fazendeiro/ Ensino Médio	Psicanalista/ Ensino Superior		Particular	Não	6	3
Naldo, 20	São João del- Rei	Comerciante/ Ensino Superior	Escrivã/ Ensino Superior		Pública e particular	Não	6	5
Alex, 28	Barbacena	Militar Epcar /Ensino Médio	Do lar/ Ensino Médio		Particular	Sim	6	2
Ramon, 18	São Roque de Minas	Comerciante / Ensino Fundamental	Professora/ Ensino superior		Particular	Não	6	5
Marcos,* 17	Santa Rita do Ibitipoca	Pedreiro, encanador Ens. Fund. Incompleto	Professora/ Ensino Superior		Pública	Não	6	3
Daniela, 19	São Sebastião do Rio Verde	Professor/ Pós- graduado	Do lar/ Ensino médio		Pública	Não	6	2
Luna, 18	São João del- Rei	Chaveiro / Ens. Superior incompleto	Empresária /autoescola / Ens. Superior		Particular e pública	Não	6	5
Juliana, 20	Santa Cruz de Minas	Empresário/ Ensino Fundamental	Do lar/ Ensino Médio		Pública	Sim	6	2

⁵ Algumas disciplinas do curso possuem pré-requisitos para que o estudante possa se inscrever nelas, como é o caso de Fundamentos de Mecânica Clássica, oferecida no segundo período, que só pode ser cursada por aqueles estudantes que forem aprovados em Cálculo Diferencial e Integral I e Tratamento e Representação de Medidas Experimentais.

Ivan, 19	Lavras	Técnico bioquímico/ Ensino Médio	Do lar/ Ensino Médio		Pública e particular	Não	6	2
Luciano, 20	São Vicente de Minas	Bombeiro hidráulico/ Ensino Médio	Aux.de serv. gerais/Ens. Médio		Pública	Sim,	6	5
Gustavo, 18	São João del-Rei	Marmoreiro/ Ensino médio	Secretária/ Ensino médio		Pública	Não PIBID	6	1
Oswaldo, 23	São João del-Rei	Desconhecido	Recepcionista/ Ens. Médio		Pública e particular	Sim	6	3
Fabrcio, 18	São João del-Rei	Artefatos de Cimento/ Fund.Incomp.	Do lar/Fund. Incomp.		Pública	Sim	6	1
Carlos, 21	São Tiago	Produtor rural/ Ensino Fund. Incompleto	Doméstica/ Ens. Fund. Incompleto		Pública	Sim	5	4
Edmar, 30	Barroso	Desconhecido	Do lar/ Ensino Fundamental		Pública	Sim	6	6
João, 18	São João del-Rei	Desconhecido	Padeira/ Fund.Incomp		Pública	Sim	6	3
Gabriel,* 23							6	3
Ivo, 18**	Perdões				Pública e particular	Não	6	0
Mateus, 27	Nazareno	Fazendeiro/ Séries Iniciais Ensino Fund.	Do Lar, Ensino Médio		Pública	Sim	6	6
Índice Médio de Reprovação								3,4

Fonte: Portes e Resende, 2014.

* Abandonou o curso e não responde a nenhum contato nosso: por celular, e-mail e rede social.

** Recusa-se, alegando privacidade, a fornecer alguns dados para a pesquisa.

De acordo com esses dados, verificou-se o desempenho escolar dos estudantes acompanhados pela pesquisa e esses dados foram cruzados para a construção de três índices que dizem respeito à origem escolar (Número de reprovações dividido pelo número de estudantes em escola particular: $10/3= 3.33$, em Escolas Mistas: $15/4= 3.75$ e em Escolas Públicas: $33/10=3.30$), à origem familiar (Filhos de pais que possuem curso superior completo: $21/5= 4.2$) e à idade de entrada no curso de Física (Número de reprovações dividido pelo número de estudantes = de 17 a 19 anos $33/10=2.77$; de 20 a 22 anos $16/4=4.00$; mais de 22 anos $17/3= 5,6$). A intenção era entender o que se passava nesse quadro. A partir desses índices construídos, desvendamos que a idade indica fazer a diferença no curso de Física: quanto mais jovem, menos reprovações o estudante sofre.

Quanto aos professores, foram observados seis no primeiro período: Rosana, José, Arnaldo, Pâmela, Edna e Sávio. No segundo semestre, durante um mês foram observados cinco professores: Geana, Flávio, Edgar, Ilma e Márcia. A formação desses professores acontece em diferentes áreas dentro das Ciências Exatas. Dos 11 professores, sete são doutores. No que tange ao tempo de atuação, encontramos tanto professores com um semestre de experiência docente, quanto sujeitos com 17 anos de atuação docente na universidade. Supomos, *a priori*, que o grau de qualificação desses professores autoriza considerá-los como atores qualificados para a necessária interação com os estudantes. É sobre a interação de professores e estudantes do curso de Física que iremos abordar a seguir.

A afiliação universitária e a interação professores/estudantes

Um ponto marcante, observado na pesquisa, foi que a transição do Ensino Médio para a Universidade exige que o estudante se torne autônomo e perceba que essa passagem é permeada por rupturas. O estudante precisa afiliar-se ao Ensino Superior, ou seja, “[...] descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior” (COULON, 1995c, p. 142) e aprender o “ofício do estudante⁶”. Pois, nesse ínterim, o tempo se encontra modificado: as aulas não têm a mesma duração, o ritmo de estudos é mais pesado e as provas acontecem em diferentes momentos. O espaço da universidade é maior, contando com uma infinidade de salas que precisarão ser memorizadas em cada disciplina oferecida. Mas as mudanças que causam maior impacto no estudante são com as regras e o saber. O público é heterogêneo: estudantes negros, pardos, brancos, oriundos de escolas públicas, particulares, de famílias populares, das classes médias etc. E esse público precisa se adaptar às mesmas exigências intelectuais e institucionais.

As regras para empréstimo de livros na biblioteca, no laboratório, a localização das salas de aula, o horário das disciplinas, a conduta e o currículo, dentre outras circunstâncias, precisam ser interpretadas naturalmente pelos estudantes. É nesse momento que Coulon (2008) descreve o tempo do estranhamento, considerando a entrada desse ator como “provisória”, como um não estudante, mas “demandante” ao ensino superior.

Os professores exigem o domínio da calculadora científica, das regras da ABNT e dos conteúdos básicos advindos do Ensino Médio. Todavia, não se atentam para o fato de que muitas circunstâncias são novas para esses estudantes. Esse fato pode ser observado na fala de uma estudante do curso de Química, quando interagia com os estudantes do curso de Física:

Ana Lúcia [estudante da Química]: Você chega na universidade e fica perdido. No primeiro dia eles pedem para comprarmos uma calculadora científica e somos obrigados a aprender a mexer! A gente vê aquele monte de botões e se pergunta: e agora? Como que faz 10^{11} ? A gente aprende fuçando! Está igual as normas da ABNT⁷, ninguém do primeiro período sabe que existe isso não! Eles acham que somos obrigados a saber!

Ademais, parece haver um descompasso do que se aprende no Ensino Médio com o que é exigido no curso de Física, entendido pelos professores como despreparo intelectual para enfrentar as exigências acadêmicas.

O cotidiano na sala de aula era permeado por diferenciações e negociações que merecem atenção especial. Alguns estudantes recebiam maior atenção, por parte do professor, por sentarem-se à frente, se interessarem, fazerem perguntas e participarem. Fatos triviais, como poder usar calculadora na prova, liberar a aula, mudar a data da prova, avisar quando vai se ausentar, dar notas em trabalhos, incomodar-se ou não com o estudante chegando atrasado e fazer chamadas eram resultados de negociações, que pareciam naturais, entretanto geravam as interações no currículo oculto e no currículo em movimento no cotidiano da instituição.

⁶ Ofício do estudante entendido como passar de aluno para estudante, adaptando-se aos novos códigos, para não se autoeliminar porque continuou estrangeiro no novo mundo da universidade.

⁷ ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Para finalizar a discussão sobre a complexidade da relação entre professores e estudantes, os dados analisados da pesquisa mostram que as “sutilezas” que regem os comportamentos de professores/estudantes podem distinguir aqueles estudantes que se apropriarão do conhecimento e aqueles que não obterão sucesso na disciplina. Ou seja, as divisões entre aqueles estudantes que se aproximam mais do professor e aqueles que se mantêm distantes são construídas no dia a dia, de forma intencional ou não. Isso quer dizer que, aqueles que “adulam” mais o professor têm mais chances de se afiliar, pois essa é uma “competência interacional” edificada pelos parceiros no decorrer das interações, na linguagem de Hugh Mehan (COULON, 1995c). Se por um lado esses estudantes são bem vistos pelos professores, por outro lado são caracterizados pelos outros estudantes, que se mostram distantes, de “puxa-sacos”, “bajuladores”, “baba-ovos”, “paga-pau” e “aduladores”.

Importa deixarmos claro aqui é que os estudantes que eram distantes do professor faziam uma análise sociológica dos estudantes mais próximos, porque percebiam que essa proximidade fazia diferença no sucesso do sujeito. Então, o jovem próximo do professor recebia caracterizações de acordo com sua maneira de se comportar. Assim, temos aqui um fenômeno etnometodológico por excelência: a reflexividade dos atores, tendo em vista que atores comuns interpretam suas ações e, ao mesmo tempo, “resistem ao cálculo científico” (COULON, 1995c, p. 26).

O currículo

Conforme Silva (1999), há antecedentes na história que marcam a preocupação em organizar a atividade educacional, como por exemplo, A Didática Magna, de Comenius, no século XVII. Porém, a ideia de currículo como campo especializado foi introduzida por Bobbit, em seu livro *The Curriculum*, em 1918. Esse autor remete o currículo a uma questão de organização e técnica. Teorias como a de Bobbit foram denominadas de teorias tradicionais. Já nos anos 1960 esse pensamento foi colocado em cheque por estudiosos como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Paulo Freire, Bernstein, Michael Young e Michael Apple. Esses autores analisaram a escola ligada à ideologia por meio do currículo. Aqui o currículo é visto como permeado por conflitos, disputas e poder. Aqui, tomaremos o currículo de forma crítica, mostrando os acontecimentos ocultos que ocorrem por detrás dele.

Inicialmente, é importante salientarmos que a grade curricular do curso de Licenciatura em Física é formada por muitos conteúdos densos a serem ensinados em um curto período de tempo. Além dos vastos conteúdos a serem passados, os estudantes sofrem com o insucesso na disciplina, pois se “*tomarem pau*” em Cálculo I, por exemplo, dificilmente conseguirão repetir essa disciplina no próximo semestre, pois ela é oferecida apenas no primeiro período. Isso significa que terão que esperar um semestre e, ainda, sem terem a certeza de que encontrarão vagas para matricularem-se novamente.

E o período das avaliações? Era o terror para os estudantes. O problema que ficava mais evidente na fala desses sujeitos é que a avaliação oferecida pelos professores ia muito além daquilo que foi ensinado na sala de aula, como pode ser observado nestes questionamentos:

João: Estou quase desistindo do curso. A prova de agora estava muito difícil. Tinha coisas que eu nunca vi na vida. Esse professor não sabe ensinar! [falando do professor José]

João: A prova estava muito difícil e grande. O número um perguntava qual o principal teorema do cálculo. Nada a ver com a matéria que nós estudamos! Ela nos pegou! [falando da professora Rosana]

Gustavo: Estava muito difícil, eu sabia umas três, o resto eu chutei. Ele nunca resolveu um cálculo na sala para dar um exemplo. Só fica enrolando e falando de teorias. [falando do professor Flávio]

Alex: A prova da Ilma não tinha nada a ver com o que a gente fez na sala de aula. A Ilma é louca! Eu estudei para matéria dela e não caiu nada!

Consequentemente, as notas também se tornavam uma batalha entre professores e estudantes e eram elevadas a um nível de grande importância para esses sujeitos, colocadas até mesmo em uma posição superior à aprendizagem. Por exemplo, em uma aula de Programação de Computadores, a professora Márcia disse: “*Vamos fazer um exercício grande. Mas não vai cair na prova.*” E João: “*Então, para que fazer?*” Similarmente, quando Túlio foi indagado sobre qual disciplina ele achava que era a mais tranquila, o estudante respondeu rapidamente: “*Sei lá. Tem que esperar a prova. Aí que dá para saber*”. A nota, assim, é a principal meta que se busca para obter sucesso.

Um tema recorrente nas falas dos pesquisados era a falta de didática dos professores: “*Acho que na Física devia ter algumas disciplinas de didática! Porque os professores formam, sabem fazer contas, mas ensinar que é bom, nada!*” (Leonardo). O fato de “*não saber passar a matéria*” instigava os sujeitos: “*Eu acho que esses professores tinham que ficar uns três meses fazendo Pedagogia, para aprender pelo menos ter didática!*” (estudante do Bacharelado). Para Tardif (2010) saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. Transformar a matéria que ensina em algo mais assimilável é uma tarefa pedagógica.

De acordo com Forquin (1993), a escola transforma os saberes em transmissíveis: reorganiza, reestrutura e faz uma “*transposição didática*”. Na perspectiva de Chervel (1990, p. 185), a caracterização do ensino superior é contrária à escolar: transmite-se diretamente o saber. “*O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público [...]*”. Por isso, na universidade, o estudante deve exercer seu ofício para obter sucesso, um trabalho árduo de assimilação efetiva do conteúdo e de uma aculturação. Assim, aqueles que não se adaptarem às demandas do currículo oculto e suas prescrições, provavelmente não obterão sucesso.

O curso de física não é um curso de desejo

No primeiro dia de aula, a professora Pâmela indagou: “*Meninos, quem aqui quer continuar no curso de Física até o final? Levantem a mão!*” e apenas três estudantes se manifestaram. A professora se voltou para a pesquisadora e disse: “*Viu? Ninguém quer ficar aqui, não. Todo mundo entra para se transferir para Engenharia!*” Dessa forma, essa pesquisa desvenda algo que não foi enxergado na literatura sociológica, em nosso conhecimento, no que diz respeito aos fracassos universitários: o curso de Física não é um curso de desejo. Desejo no sentido discutido por Ávila e Portes (2009, p. 101), ancorado em disposições cognitivas “[...] e não na fantasia idealista que não pode se realizar frente a

sujeitos competitivos e preparados culturalmente para o jogo da aquisição, que tem de ser jogado para a conquista dos espaços disponíveis[...]”. Esse desejo está vinculado à escolha da carreira. O curso de Física tem um índice de seletividade relativamente baixo. Por isso, o estudante adentra nesse curso e objetiva transferir-se para um curso de Engenharia. Esse fato ocorre, provavelmente, pelas condições materiais de existência, consorciadas com o baixo capital escolar para concorrer diretamente a determinados cursos.

Com isso, utilizamos os conceitos de estratégia e tática de Certeau (1994). Por um lado, a universidade tem uma estratégia para lidar com os estudantes, tem poder, tem regras, dentre outras imposições. Por outro lado, os estudantes possuem táticas para burlar essas estratégias, operando com mobilidade no manejo das regras do jogo: veem o curso de Física como uma via para conseguir transferência para um curso de engenharia. Essa tática faz parte do poder e do querer próprios. Na fala de um estudante do terceiro período de Física: *“Todo mundo entra para transferir-se para Engenharia e aqueles que não conseguem isso vão ficando, vão ficando... formam aqui ou evadem”*.

Os estudantes fazem grande esforço para conseguirem bom coeficiente de rendimento e, obterem a transferência. Todavia, a estratégia da universidade se mostra forte, pois atua com números significativamente pequenos de transferências. Então, na maioria dos casos, enquanto cursam Física, os estudantes vão tentando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intuito de serem aprovados em outros cursos, como aconteceu nos casos de Fabrício, Ivan, Luna, Daniela, Carlos, Leonardo e Naldo. Quando são transferidos, eles eliminam as disciplinas que já foram cursadas em Física, pois esse curso tem vários conteúdos semelhantes às Engenharias. Essa tática comprova a manobra que um estudante faz para jogar o jogo da escolha de destinos profissionais via universidade.

Considerações finais

Este texto é fruto de uma Dissertação de Mestrado, cujo objetivo foi mostrar como se constrói, cotidianamente, o fracasso universitário no curso de Licenciatura em Física da UFSJ. Como mostrado no decorrer das análises, a idade faz grande diferença para obter sucesso no curso de Física, pois quanto mais jovem, menos reprovações o estudante tem. Essa hipótese também foi aventada por Portes (1993) ao mostrar que 75% dos jovens, que entram no curso de Medicina da UFMG, possuem até 18 anos de idade.

A interação professores e estudantes é multifacetada. A formação do professor e o tempo de docência não fazem dele um professor mais “aberto” ou mais “fechado”. O fato de o professor não dar atenção, nesse primeiro período, para o estudante, produzir diferenciações, não cumprir ou negociar circunstâncias diárias, ser distante e demonstrar o gosto pelo fracasso, demonstra seu exercício de poder e não permite a interação dos estudantes.

O currículo oficial é assinalado por disciplinas com longo conteúdo e um curto período de tempo para assimilação desse conhecimento pelos estudantes. A avaliação é para além da sala de aula, provavelmente porque o tempo não resiste a todas as explicações a serem passadas e internalizadas. As notas são uma batalha entre professores e estudantes. São, parafraseando Perrenoud (1995, p. 42), “o pão nosso de cada dia” dos estudantes, que buscam, diariamente, de um em um décimo, atingir a nota final exigida. A “falta de didática” dos professores também foi alvo de críticas negativas dos estudantes.

Apesar de todas essas causas, construídas no dia a dia, que levam o estudante ao fracasso universitário no curso de Física, descobrimos que esse curso não é um curso de desejo desses sujeitos, talvez pelas más condições de trabalho docente, baixo *status* e ínfimos salários. Revela ser mais forte a tática de usar o curso de Física, de fácil entrada, como trampolim para atingir as Engenharias, objeto de desejo dos estudantes desprovidos de um capital escolar capaz de propiciar entrada de forma direta nesses cursos.

Por fim, a Etnometodologia se revelou um instrumento importante de compreensão, de entendimento e de análise do fenômeno da construção do fracasso na Física, mesmo que não tenhamos acertado no centro do alvo, visto o curso de Física não ser um curso de desejo, no sentido por nós utilizado.

Referências

- ÁVILA, Rebeca Contreta; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**. Barbacena. Ano II, n. 2, p. 91-10. 2009. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/download/13/41>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.
- BARROSO M. F.; FALCÃO, E. B. M. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 9., 2004, Jaboticatubas. **Anais...** Jaboticatubas: Sociedade Brasileira de Física. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/co12-2.pdf>>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.
- CAMPOS, Simone Lemes de. **Análise da evasão no curso de Física da UEMS**. Dourados: UEMS, 2010. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-07-06_16-26-05.PDF>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 12ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/62595645/Chervel-Andre-Historia-das-disciplinas-escolares> Acesso em: 01 de jul. de 2015.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995c.
- _____. A condição de estudante. **A entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.
- LIMA JÚNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação**. 2013. Tese (Doutorado). Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio grande do sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/78438?locale=pt_BR>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.

PEREIRA, L.J.M.; LIMA, M.C.A. Evasão no Curso de Física da UFMA nos Primeiros Períodos do Curso. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*, 17, 2007, São Luís, **Anais...** São Luís, 29 jan. a 02 fev. 2007. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?media=snf&cod=_evasaonocursodefisicadau>. Acesso em: 01 de jul. de 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto

Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Recreio escolar: o que é isto?

Francimar Oliveira Miranda de CARVALHO¹
Iraci de Sousa SANTOS²

O presente trabalho é fruto da experiência que vivenciamos enquanto Coordenadora e Professora de Estágio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Federal do Maranhão - UFMA no curso de Pedagogia primeira licenciatura, nos municípios de Coroatá e Vargem Grande. Pretende-se apresentar algumas considerações acerca do recreio escolar que observamos no decorrer do Estágio Supervisionado, bem como, compreender o que é recreio escolar.

Para embasar teoricamente as discussões abordadas neste estudo recorreremos a autores como (NEUENFELD, 2005); (TIBA,1996); (DAYRELL, 1996); (CRUZ e CARVALHO, 2006), ; (VASCONCELOS, 2004a); (CAVALARI, 1994); (GUIMARÃES, 2001); (BRANDÃO, 1982); (GIL, 2002) e outros.

Para a estruturação deste trabalho, será realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, textos, artigos publicados na internet e nas observações não participativas ocorridas durante a supervisão do estágio curricular.

E a partir de estudos onde os motivos pelos quais, segundo especialistas, tem-se tornado um desafio, para os professores e para a organização pedagógica, inserir nas escolas um recreio organizado com práticas pedagógicas nos levou a tecer considerações reflexivas sobre este momento na rotina da escola.

A intencionalidade deste estudo é a apreensão sócio pedagógica dos mecanismos disciplinares presentes no espaço do recreio escolar, utilizando-os em prol da disciplina, da educação e do aprendizado das crianças. Bem como importância do recreio escolar no desenvolvimento de atitudes comportamentais nos alunos, pois a brincadeira perdeu espaço em nossa sociedade e as escolas devem ficar atentas para garantir o direito de toda criança brincar. O recreio é, sem dúvida alguma, o intervalo de tempo em que ela pode fazer isso.

O que é o recreio escolar

Não se sabe muito sobre a questão do recreio, porém sabe-se que a recreação teve sua origem na pré-história, isto por que o homem primitivo festejava o início da época de caça ou quando se mudavam para novas cavernas. As atividades eram desenvolvidas com festas de adoração, celebração fúnebres, invocação de deuses e competições, formando assim um dos mais importantes intuitos da recreação moderna, a interação.

¹ Professora do Departamento de Educação II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. **Cidade Universitária** Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga - CEP 65080-805 Brasil.

São Luís – MA. E-mail: franci_omc@ufma.br

² Professora doutora do Departamento de Educação I do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. **Cidade Universitária** Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga - CEP 65080-805 Brasil. São Luís – MA. E-mail: iracysousa@hotmail.com

Quanto à origem da palavra recreação; provem do verbo latim “recreare”, que traz em seu significado o recrear, reproduzir ou renovar. Dessa forma a recreação pode ser compreendida como momentos em que a criança cria habilidades e atividades prazerosas fazendo com que as crianças completem a participação individual e coletiva, fazendo fluir ações que possam auxiliar o diálogo em grupo melhorando a sua relação social entre os colegas. A recreação tem o propósito de fazer com que o indivíduo tenha condição integral para se desenvolver livremente sem interferência, contribuindo assim para a formação de um caráter educacional e social. A recreação traz em seu contexto o desejo de estimular a questão da criatividade existente na criança.

A recreação sistematizada foi um movimento que teve seu início na Alemanha em 1774 com a criação do Philantropinun por J.B. Basedow, professor das escolas nobres da Dinamarca. A concepção basedowiana contribuirá para a execução de atividades a fim de preparação física e mental para as classes escolares maiores.

Froebel, também contribuiu quando criou os jardins de infância onde as crianças brincavam na terra. No ano de 1885, nos EUA um movimento iniciou com a criação de jardins de areia para que as crianças brincassem. Com o passar do tempo, os locais de recreação se tornaram pequenos, pois os irmãos mais velhos também vinham para brincar, por isso houve a necessidade de se criar os playgrounds em escolas, chamados também de pátios de recreio.

Em 1927, no Brasil, foi iniciado a criação de praças públicas, no então estado do Rio Grande do Sul com o professor Frederico Guilherme Gaelzer. O evento chamava-se “Ato de Bronze” lugar onde foram improvisadas as mais rudimentares aparelhagens. Pneus velhos amarrados em arvores construíam um excelente meio de recreação para a garotada.

Dessa forma percebe-se que além da seleção de conteúdo e organização do trabalho, a instituição escolar precisa analisar a questão da relação de proximidade e empatia existente entre professores e alunos, para que o educando sinta-se com liberdade para se desenvolver naturalmente. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (parecer CEN/CEB 04/98) determinam que. “As atividades livres ou dirigidas durante o período de recreio possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua proposta pedagógica”. Dessa maneira a escola tem a responsabilidade por esta organização pedagógica, fazendo fluir tanto nos docentes, quanto nos discentes, condições para tais relacionamentos.

A recreação no Brasil sofreu a influência de vários povos, e cada um deixou certos conhecimentos de costumes e tradições, gerando essa diversidade de cultural que caracteriza o povo brasileiro, e essa diversidade presente nas danças, no artesanato, nas brincadeiras e nos jogos tradicionais precisa ser resgatada pela escola como recursos pedagógicos.

No contexto educacional o recreio pode funcionar como um espaço\momento para o desenvolvimento e o aprendizado, ajudando as crianças a aprenderem a conviver socialmente envolvidas umas com as outras. Afinal esse é o grande objetivo da escola.

Diante desta questão, a mediação do coordenador/a e ou do professor/a é fundamental, entretanto a livre escolha de ocupação do tempo de recreio que a escola proporciona ao aluno deve ser respeitado, pois este deve possibilitar oportunidades da criança se desenvolver durante as brincadeiras. Assim, o educando percebe que a escola lhe dá autonomia, embora conte com a mediação de um professor/a ou coordenador/a pedagógico/a que o auxiliará nas regras, no caso de haver necessidade, proporcionando-lhe

o conhecimento de valores que serão incorporados, ainda assim, poderá criar suas próprias regras e compartilhar os valores que já possui, pois.

[...] as crianças não são uma simples reprodução do modelo social imposto pelos adultos, como uma concepção antiga da socialização fizera crer. Elas desenvolvem seus pontos de vista e suas práticas em circunstâncias que tem, para elas e seus pares um sentido bem específico (P. RAYOU *apud* DELALANDE, 2012,p.72)

O pátio da escola é a parte que inicia a reintegração dos alunos, pois o primeiro contato de uns com os outros acontece no pátio; esse é o rol da escola que fala mais aos alunos sobre a importância do outro e do contato social. Para que aconteça toda essa aprendizagem na escola, é preciso que o ambiente ofereça alternativas para que aconteça a integração de alunos nesse espaço.

A organização pedagógica do recreio escolar

É visto que durante o recreio, o controle dos alunos por parte dos/as professores/as é limitado, e os alunos ao se verem livres do controle de seus educadores, encontram momento oportuno e apropriado para se soltarem e ficarem livres para brincarem de acordo com o que acreditam que possam realmente brincar e na maioria das vezes essas atitudes de liberdade não vigiadas terminam em várias situações desagradáveis como as desavenças e até mesmo a mais constante que é a presença de atos de agressividade tanto física quanto verbais. Para se entender momentos como estes CRUZ e CARVALHO (2006, p.123) vêm destacar que: “A agressividade é utilizada pela violência, mas é diferente dela. (...) as expressões da agressividade humana nem sempre são violentas como nem todo conflito traz em si a ideia de destruição do outro”. Diante do exposto, é necessário saber como o aluno está se desenvolvendo moralmente, pois há uma necessidade urgente de se encontrar e analisar as fontes dessa indisciplina, a criança necessita de informações claras e concretas para que possam ter entendimento do por que devem agir sempre de forma correta e não do jeito que ela mesma pensa. Contudo o que se percebe é que a atuação inadequada de alguns profissionais durante o recreio escolar é outra causa da indisciplina do educando.

É neste tempo/espaço que deve considerar os aspectos culturais, afetivos, históricos e sociais, associando sempre os aspectos cognitivos para o desenvolvimento do educando. Dessa forma os profissionais da educação devem estar preparados para estarem juntos com as crianças na hora do recreio escolar.

Nesse sentido GUIMARÃES (2001, p.36) mostra que “nesse intervalo entre as aulas, as crianças vivenciam inúmeras experiências no campo emocional, social, cultural e lúdico também”. O principal foco desse professor observador é mostrar algumas possibilidades discussões de desafios para que se possa pensar esse recreio tanto na organização das brincadeiras, como no controle das brigas que podem vir a acontecer entre as crianças.

O recreio é um momento em que as crianças com diferentes contextos socioculturais se encontram, com isso é necessário que a escola tenha profissionais para intermediá-los quando houver a necessidade de intervir entre os mesmos, buscando a promoção da socialização e integração social do aluno. É nesta percepção é que a escola é o lócus e espaço privilegiado de produção do conhecimento, comprometido com o ato profissional de educar. A hora do recreio possibilita a estimulação do desenvolvimento da criança no

convívio com os colegas dessa forma o professor entende que no recreio a criança se encontra, se realiza e se relaciona de uma forma pessoal e coletiva.

Sendo assim, o recreio escolar é uma situação-problema em estudo que nos sensibiliza a analisar com atenção a questão presente nas escolas e nos docentes que é a dificuldade de se organizar e acompanhar os alunos durante o recreio escolar. Sabe-se que o professor/a ocupa e sempre ocupará um papel de mais alta relevância na mudança das ações do educando, trazendo a disciplina no modo de ser e na aprendizagem da criança, tornando-a uma pessoa crítica na sua nova forma de pensar.

A função sociopedagógica do recreio escolar

O intervalo entre as aulas representa o momento mais aguardado na rotina escolar. Pois para o aluno é a hora em que podem fazer opções: com quem conversar de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço/tempo que os convida a buscar diferentes percursos e de aprender algo mais sobre relações grupais. Não é à toa que, para boa parte dos estudantes, o recreio é a hora mais esperada.

O recreio é o tempo que os alunos têm para pausar os estudos e divertir-se, alimentar-se, interagir com os colegas de outras turmas. No entanto o recreio também dá a conotação de ser a hora para “não fazer nada”, “um tempo livre” por isso tem sido tratado inadequadamente, desvalorizado e isto faz com que a utilização deste tempo seja, em sua grande maioria, desregrada e inapropriada por parte dos alunos vindos contribuírem algumas vezes na manifestação de atitudes agressivas e violentas.

Entretanto, a convivência entre as crianças e os jovens durante esse tempo livre é um bom termômetro do clima escolar: um cenário de alunos explorando diferentes espaços e atividades que do ponto de vista pedagógico, deve ser compreendido como tempo/espaço escolar propiciador de aprendizagem e como tal deve ser pensado e planejado para que possa assegurar o amadurecimento seguro das relações interpessoais dos alunos.

É preciso perceber que no recreio ocorrem diversas situações. E essas situações produzem comportamentos devem ser cuidadosamente acompanhados por profissionais da educação: professores/as, coordenadores/as, psicólogos/as e outros que fazem parte da instituição a fim de que contribuam para a desconstrução de atitudes hostis e fomentem práticas de integração e socialização. Mais algumas escolas preferem estratégias de controle: aumento da fiscalização, atividades monitoradas e restrição dos locais de circulação. Há promover o recreio organizado.

NEUENFELD (2005 p. 37) ressalta que muitas atividades, para quem não participa do recreio, podem parecer que é uma briga, mas para os alunos é apenas uma brincadeira, possuem regras, início e fim. Porém, em alguns casos se tornam em confusões reais. Por essa razão, faz-se necessário compreender a questão do recreio escolar organizado.

Este momento na escola já preocupa a comunidade escolar, e é perceptível que a ociosidade durante recreio dos alunos propiciava a manifestação de atos violentos e agressivos por parte dos alunos. Então a necessidade de analisar cuidadosamente todo o percurso e o contexto deste recreio para entender como podemos tornar o recreio em um momento mais agradável, melhorando o relacionamento entre os alunos e favorecendo a aprendizagem durante a brincadeira, fazendo fluir nas ações do aluno valores que haviam deixado de existir entre eles tais como: solidariedade, espírito de equipe, respeito às

diferenças, camaradagem e etc., na busca do entrelaçar a história EU INDIVIDUAL a do EU COLETIVO.

Segundo TIBA (1996 p.121), cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar isto é seus próprios valores (em relação a comportamento, disciplina, limites, autoridades, etc.) cada um tem suas próprias características psicológicas pessoais. Deste modo percebe-se que as experiências no recreio é uma vivência social que assume um papel importante na vida do educando fazendo com que a criança conheça e reflita os diversos modos de brincar e conviver.

Neste sentido, os professores podem assumir o papel de mediadores do recreio, de modo a contribuir para a construção de novos direcionamentos e utilização do tempo ocioso por parte do aluno durante o recreio. Desta maneira o professor tem a possibilidade de despertar o exercício da criatividade, construir e ressignificar valores, resgatar jogos tradicionais e promover a participação em brincadeiras educativas que favoreçam o espírito colaborativo e o respeito à opinião do outro.

Sabe-se que a ociosidade dos alunos na hora do recreio preocupa todo o sistema educacional, nesse sentido nosso discurso baseia-se na questão da participação da coordenação pedagógica e professores/as na organização do recreio escolar como aspecto importante que é o espaço de socialização e apropriação cultural para o educando. Para explicar melhor DAYRELL (1996), define de espaço sociocultural como a “ótica da cultura”, que leva em conta o fazer cotidiano e o sujeito concreto”. Este sujeito social, cultural e histórico possui um importante papel no meio social.

O recreio escolar na organização pedagógica da escola

O recreio é o momento de pausa na “hora de aprender”, no entanto sabemos que aprendemos a todo tempo e em todo lugar. Considerando a importância do recreio organizado para o processo ensino-aprendizagem, entretanto durante o recreio as professoras ficam apenas observando os alunos brincarem livremente ou descansam, mas não se usa o momento do recreio para a ação educativa, isto é, a atividade pedagógica, fica restrita a sala de aula. No entanto esta é uma tendência histórica.

DELALANDE (2012, p.65) afirma que: O recreio costuma ser percebido como um momento de pausa e vigilância pelos professores, que veem nele, para seus alunos, um modo de recriar forças necessárias ao trabalho em classe.

De certa forma, o recreio é pouco valorizado como momento de aprendizagem durante o período escolar, e por isso é difícil à mudança na dinâmica da escola em iniciativas que viessem a enriquecê-lo mais ainda.

Podemos observar durante as visitas de supervisão do estágio que embora professoras/res e a coordenadora/res ressaltem a questão da socialização, interação e aprendizagem, no tempo/espaço recreio escolar fica evidente a necessidade de um consenso entre os professores/ras sobre o que realmente se pretende com o recreio escolar, pois não existe uma proposta ou iniciativa por parte de professores e nem coordenação quanto a atividades planejadas e orientadas para o momento do recreio o que deixa claro que para reconhecer o recreio escolar como instrumento sociopedagógico é necessário um repensar deste momento.

Considerações finais

De acordo com as reflexões apresentadas neste estudo pode-se conceber o recreio como um espaço importante no cotidiano da escola e que possibilita aos alunos a aprendizagem através da troca de experiências, da convivência em grupo. O recreio escolar é também um momento de lazer que promove o bem-estar físico, emocional e social do indivíduo.

Mas, para que a alunos, professores e coordenação possa usufruir dos benefícios advindos do momento do recreio ele precisa ser organizado e orientado tanto pelos/as professores/as como coordenadores/as para que as atividades recreativas possam desenvolver o espírito coletivo e ajude a criança a lidar com as relações em grupo. Assim sendo as crianças poderão se socializar e construir novos pensamentos.

A escola precisa cumprir seu papel social no sentido de formar cidadãos capazes de viver em sociedade e de valorizar e respeitar o outro, pois a escola como espaço sociocultural deve estar comprometida em propiciar o diálogo entre as mais variadas culturas trazidas pelos alunos, bem como a valorização das ações significativas, podendo para isso resgatar as brincadeiras tradicionais bem como as manifestações folclóricas e culturais típicas de cada região.

O que se propõe através com este relato não é a burocratização do recreio, e sim a organização do tempo/espaço reservado para o recreio escolar como forma de se obter a realização de metas voltadas para o desenvolvimento social e educacional do educando.

Assim, é necessário que a escola se comprometa com a organização do recreio escolar tornando esse espaço um momento prazeroso para as crianças de forma que a criança obtenha na escola não só a formação intelectual como também sociocultural, pois a aprendizagem não se limita ao espaço da sala de aula e os sujeitos que dela fazem parte são seres com sentimentos, histórias, ações e reflexões que precisam ser valorizados.

Referência

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.v.8

CAVALARI, R, C; ZAVARICARIAS, V. Trabalhando com recreação. 2 ed. São Paulo: ícone, 1994.

CRUZ, T.M., CARVALHO, M.P. jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. Cadernos Pagu (26), jan./jun, p.113-143.

DAYRELL-Juarez, A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez, múltiplos olhares sobre educação e cultura, Belo horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

GUIMARÃES, R. D. A. Recreio: espaço de ambigüidades. 2001. 38f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio Escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? REV. Da Educação Física / UME, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1º sem. 2003.

TIBA, Içami, Disciplina, limite na medida certa – 1ª edição São Paulo: Editora Gente, 1996, p.121.

A apropriação didático-pedagógica para a práxis docente do professor universitário

Geuciane Felipe GUERIM¹

Elza Tie FUJITA²

Rosangela Miola Galvão de OLIVEIRA³

Sandra Aparecida Pires FRANCO⁴

Marta Silene Ferreira BARROS⁵

Este trabalho apoia-se em reflexões desenvolvidas nas disciplinas de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade do Norte do Paraná e busca aperfeiçoar-se por meio de uma discussão teórica pautada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, no intuito de refletir sobre a apropriação didático-pedagógica, possibilitada nos cursos de formação de professores universitários para sua práxis pedagógica.

Pachene (2003) em sua tese de doutorado intitulada “A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP” refletiu sobre os encaminhamentos do Programa de Estágio e Capacitação Docente – PECD, desenvolvido na UNICAMP nos anos de 1993 – 2000, apontando assim a necessidade da formação pedagógica para o professor universitário, a fim de propiciar maior comprometimento com as questões educacionais. Por meio desta discussão, a autora faz apontamentos imprescindíveis sobre os aspectos didáticos, relatando ser esta a dimensão de maior reincidência de inquietação dos estagiários docentes, nos aspectos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades.

Neste sentido, questiona-se: Qual a importância da apropriação didático-pedagógica para a práxis docente do professor universitário? Considerando a indagação, por meio de um delineamento descritivo e bibliográfico, objetiva-se discutir as possibilidades de apropriação didático-pedagógica em uma perspectiva Histórico-Crítica, a fim de possibilitar

¹ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: geu_tc@hotmail.com.

² Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86010-450, Londrina-Paraná, Brasil. E-mail: elzafj@gmail.com.

³ Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: rmgalvao2012letras@gmail.com.

⁴ Professora Doutora do Departamento de Educação, bem como docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057.970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

⁵ Professora Doutora Associada do Departamento de Educação, bem como do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. CEP. 86057-970. Londrina. Paraná. Brasil. E-mail: mbarros_22@hotmail.com

ao professor universitário uma práxis consciente capaz de expressar a totalidade do conhecimento científico no processo pedagógico.

Diante dos elementos apontados, este trabalho visa contribuir para reflexões sobre a práxis docente, considerando a formação de professores universitários em uma perspectiva dialética, para além da quantidade. Torna-se compreensível a relevância apropriação do domínio científico e didático/pedagógico com caráter indissociável entre ensino e pesquisa, em que ambas as dimensões se complementam e proporcionam aos sujeitos envolvidos assumir a educação como prática social, espaço de ação, reflexão e ação, capaz de retornar a sociedade como contribuição efetiva à prática social global.

Conteúdo e forma: uma proposta dialética para a ação docente

No Brasil, a Universidade tem se estabelecido ao longo do tempo como palco de diferentes propostas de sociedade, influenciando diretamente na forma de conceber o espaço e papel da Universidade. O sistema de produção capitalista vivenciado neste tempo e a exigência da produção acelerada de conhecimento traduzem em números, um aumento significativo na dimensão quantitativa no que diz respeito a inúmeras pesquisas e projetos viabilizados nos cursos de pós-graduação *stritu sensu*, que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento científico ou aperfeiçoamento de determinado conhecimento.

Assim, o discurso da relação inerente entre pesquisa e ensino encontra-se frente ao esvaziamento da dimensão didática para a supervalorização da produção de saberes. Ao discorrer sobre o tema, Martins (2009) aponta que não pode existir a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois ao mesmo tempo em que a Universidade é via de formação profissional e domínio didático, é também possibilidade de rigor, cientificidade, criticidade, que oportuniza compreender outra dimensão e também as condições histórico-sociais em que o exercício da docência se efetivará.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 207 aponta que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1998). Esta “autonomia” traz certa complexidade e interpretações variadas, pois a Universidade não é e não pode ser um espaço desvinculado da sociedade que a mantém e do Estado que faculta existência jurídica. “E se ela não é nem soberana nem desvinculada, deve incluir o princípio da avaliação pela mediação dos pares e pela prestação de contas à sociedade que a sustenta.” (CURY, 1991).

Em uma proposta dialética, Saviani; Duarte (2012, p.2) apontam que “[...] as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento.” Assim, observar a contradição posta entre o vivido e o discurso sobre os fenômenos, talvez seja o caminho viável capaz de viabilizar o movimento e a análise da realidade concreta, da totalidade dos determinantes culturais, sociais, políticos, econômicos.

Saviani (2001) em “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas” traz uma leitura pertinente sobre a realidade da educação escolar. No que se refere à Educação Superior, o autor traz a legislação brasileira, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) proposta em 1992 pelo senador Darcy Ribeiro, em que este apontou uma preocupação quanto à formação pedagógica dos professores universitários, sugerindo o seguinte texto para o art. 74 – “A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das

modernas tecnologias do ensino”. Posteriormente, o texto aprovado em 1996 enfatiza que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”(BRASIL,1996), suprimindo assim parte do texto em que se enfatizava os aspectos didático-pedagógicos como dimensões fundamentais para a formação do professor universitário, o que oportunizaria novas reflexões e direcionamentos sobre sua práxis. O que fica evidente nesta supressão refere-se à possibilidade ou não de formação pedagógica, o que não pode ser considerado como ato inocente, pois não sendo regulamentado ficaria a cargo de cada instituição a organização e proposta de formação didático-pedagógica, que se realizada, unindo teoria e prática poder-se-ia apropriar-se de uma práxis transformadora.

O termo práxis pode ser definido por meio dos estudos de Marx, como uma prática articulada à teoria e que retorna à prática em uma nova totalidade, por meio das abstrações do pensamento, em um processo dialético que se apropria de um novo ponto de chegada, o concreto pensado. Conforme Sanchéz Gamboa (2011, p. 9). “A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico (interesse crítico)”.

Neste sentido, o autor afirma que “o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade”(SANCHEZ GAMBOA, 2011, p.9). Por meio da problematização e da ação transformadora o homem é capaz de questionar e compreender os determinantes econômicos, sociais e históricos, que permitem uma análise crítica dos determinantes presentes na realidade para a efetivação de sua práxis.

Sugere-se nesta perspectiva que a práxis docente do professor universitário esteja pautada em orientações didático-pedagógicas em que conteúdo e forma sejam interligados em uma relação dialética capazes de possibilitar a aprendizagem significativa dos discentes. Martins (2009) destaca que esta práxis se estabelece em uma tríplice orientação, que se relacionam o que fazer, para que fazer e como fazer, transformando a matéria em ideia e a ideia em nova matéria.

Assim, conteúdo e forma complementam-se mutuamente, em uma relação de interdependência. O conteúdo determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Também a forma reage sobre o conteúdo e contribui para o seu desenvolvimento ou reorganização (CHEPTULIN, 1982). A forma ou organização didática é o que segundo Libâneo (2011) o que irá promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, sendo o ensino o meio que possibilita esta apropriação do pensamento concreto.

Saviani (2007) analisa a apropriação do concreto, apontando a necessidade de identificar os seus elementos, destacar, isolar, separar um dos outros pelo processo de abstração, procedimento, denominado também de análise. Assim, uma vez feito isso, realiza-se o caminho inverso, reconstrói-se os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações.

Nesse sentido, realiza-se o caminho de superação: de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chega-se pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. Segundo Saviani (2007), esse procedimento que permite captar a realidade como uma totalidade articulada, composto de elementos que se contrapõem entre si, agindo e reagindo uns sobre os outros, num processo dinâmico, “[...] é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética

formulada a partir de Hegel, no início do século XIX (SAVIANI, 2007, p. 108)”. A relação conteúdo e forma encontram-se claramente exposta, “pois se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento” (SAVIANI, 2007, p.108).

Porém, na medida em que professores e alunos fragmentam seus pensamentos e tratam a relação teoria e prática como dois universos distantes, há um esvaziamento nesta relação tão rica e complexa. Insta citar como exemplo dois discursos constantemente presentes no Ensino Superior:

No interior da oposição teoria-prática se insinua a oposição verbalismo-ativismo: o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blabláblá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2007, p.109)

Para a superação desta relação verbalismo-ativismo sugere-se pensar a proposta de apropriação didático/pedagógica em sua totalidade, por meio de um processo intencional da lógica dialética que coloca em movimento a práxis pedagógica e os seus sujeitos, na busca pela superação de uma visão sincrética do conteúdo para a incorporação do concreto pensado em uma relação indissociável entre as dimensões de pesquisa e ensino.

Uma proposta histórico-crítica para a didática do ensino superior

A Universidade por ser uma instituição que agrega sujeitos dos mais diversos setores sociais recebe influências das políticas educacionais impostas pelo Estado de acordo com seus interesses. Neste contexto, o trabalho docente não pode ser entendido sem levar em consideração as múltiplas determinações sociais que ocorrem no contexto.

Segundo Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais vêm estabelecendo novos contornos aos cursos de formação docente. Nesse sentido, é tarefa do educador:

[...] elucidar a quem ele serve explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1999, p. 166).

Sabemos que não existe um modelo único de formação de professores, os modelos se diferenciam conforme as concepções de educação, de sociedade e do desenvolvimento das forças produtivas, assim, como do “grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças”. (KUENZER, 1999, p. 166). Para compreender as contradições que envolvem formação docente, torna-se necessário delimitar contornos, e discutir as diferentes posições e ideologias com o intuito de construir consensos de modo que se possa articular proposta e intencionalidade tendo em vista uma práxis pedagógica que atenda as necessidades educacionais do contexto.

No contexto educacional, considera-se primordial que o docente organize sua prática pedagógica com o propósito de levar o aluno a desenvolver uma leitura crítica acerca do conteúdo estudado e das várias dimensões da sua realidade, para que, por meio de um processo dialético, o aluno consiga chegar à síntese, passando assim do conhecimento de senso comum para o científico.

Nessa perspectiva, recorremos aos pressupostos teóricos de Saviani e Duarte (2012), para enfatizar que a educação em uma perspectiva Histórico-Crítica tem por finalidade a formação humana enquanto processo que faz com que o sujeito exceda condições situacionais e pessoais, colocando-se em uma posição universal, no qual se reconhece e se posiciona diante dos determinantes que afetam o seu meio.

Pressupõe-se que a educação é legitimada a medida que é realizada a comunicação entre pessoas com diferentes níveis de desenvolvimento humano com o propósito de intervir na vida das novas gerações para educá-las. Para que essa ação ocorra a superação dicotômica existente entre forma e conteúdo é um caminho.

Sabe-se que nos cursos de Pós-Graduação busca-se a formação do pesquisador que a priori para quem se interessa em avançar seus objetos de estudo. Em contrapartida, um dos objetivos possíveis é o de o professor fazer com que o aluno assimile o conhecimento científico. Surge assim a problemática de transformar o conhecimento científico em saber escolar (SAVIANI, 1991).

Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 65) explica que forma e conteúdo são partes de um mesmo processo, isto é, “[...] as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Ao realizar a seleção dos conteúdos escolares o professor deve levar em consideração elementos importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos. A organização sistematizada do conteúdo de forma sequencial também se constitui um fator importante para a assimilação do saber elaborado.

Diante desses fatores, salienta-se o pensar em uma formação docente integral, que abarque forma e conteúdo, pois a “elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”. (SAVIANI, 2011, 67).

No intuito de traduzir os princípios da lógica dialética, Gasparin (2012) fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, sistematiza em uma didática os estudos e cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo para a apropriação de novos saberes perpassa a prática social inicial em que o educando está inserido e por meio desta busca-se possibilidades e estratégias para problematizar o conhecimento proposto e estudá-lo em diferentes dimensões, para assim responder aos problemas colocados sobre a prática social inicial e retornar a esta prática com uma nova visão de mundo. Assim, por meio uma práxis planejada, professores e alunos tornam-se capazes de se posicionar-se conscientemente frente aos problemas colocados pela prática social.

Em um processo de prática-teoria-prática, o aluno torna-se capaz de unir sua prática inicial ao conhecimento científico, realizando a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise, a fim de obter uma nova visão frente ao conhecimento científico.

Como possibilidade para a práxis docente no Ensino Superior e em outras etapas do ensino, Gasparin (2012) propõe procedimentos práticos e orientações para elaboração de um plano de trabalho docente-discente nesta perspectiva, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Projeto De Trabalho Docente-Discente Na Perspectiva Histórico-Crítica

Instituição: _____		Professor _____		(a):
_____		Unidade: _____		Disciplina:
Ano Letivo: _____	Bimestre: _____	Série/ano: _____	Turma: _____	H/a _____
PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
Nível de desenvolviment o atual	Zona de Desenvolvimento imediato			Novo nível de desenvolviment o atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematizaçã o	Instrumentalizaçã o	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade:objetiv o geral Tópicos: objetivos específicos	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação Aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construçã o da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestaçã o da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhada s e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Fonte: Gasparin (2012, p. 159)

A obra apresenta ainda exemplos teórico/práticos de aulas para o Ensino Superior, em que o autor perpassa todas as fases do processo em uma perspectiva dialética, demonstrando assim as possibilidades de planejamento e apropriação da dimensão didático-

pedagógica em uma perspectiva Histórico-Crítica, por meio da compreensão dos fundamentos histórico-materialistas e da incorporação desta concepção teórica para um projeto de ensino. Os resultados obtidos com essa forma de trabalho apresentam-se sugestão para estudos e aperfeiçoamentos da práxis docente do professor universitário.

Considerações finais

A necessidade da superação da oposição verbalismo/ativismo apresenta-se como expressão de um compromisso social, para a superação de um sistema capitalista, em que impera a ruptura entre conteúdo e forma no processo de aprendizagem docente. Uma análise histórico-crítica das condições atuais permite afirmar a necessidade de refletir sobre a apropriação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores universitários para a incorporação desta dimensão em sua práxis, capaz de retornar conscientemente para a realidade social.

Neste processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado sugere-se um método de ensino que compreenda o ser humano como um sujeito histórico-social que se constrói em uma relação dialética com o outro. Considera-se a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade significativa para uma leitura mais ampla da sociedade, pautada no método de prática-teoria-prática, capaz de transformar o sujeito e a realidade que está inserido por meio da educação.

Referências

BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. Cadernos Cedes (22). São Paulo: Cortez, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão da autonomia universitária. Universidade e Sociedade. Brasília, n. 2, p. 25-29, nov. 1991.

GASPARIN, João L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>>. Acesso em: 24 agos. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. 2011. Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DID%C3%81TICA%20E%20TRABALHO%20DOCENTE%202011.doc>>. Acesso em: 23 Ago. 2015

MARTINS, Lígia Márcia. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade. 2009. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/13147/9265/ensino_pesq_ext.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). (Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.
SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In:

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

Interações entre a universidade e a educação básica¹

Gionara TAUCHEN²

Catia Piccolo Viero DEVECHI³

A interação entre os níveis e as modalidades que integram o Sistema Nacional de Educação vem sendo destacada como uma ação fundamental, tanto pelas políticas públicas quanto pelos setores da sociedade, pois vincula-se aos processos de democratização, acesso, permanência e qualidade do ensino. Trata-se de uma preocupação que tem promovido, cada vez mais, discussões em torno da efetividade das atividades universitárias, sobre a qualidade do ensino, tanto o universitário quanto o realizado nas escolas, sobre a centralização e burocratização dos processos de gestão educacional, sobre a falta de colaboração das escolas no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, entre outros aspectos. Em contraponto, críticas das escolas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino. É uma situação de insatisfação que, estendida do MEC à Capes⁴, da universidade à escola, tem cobrado novos rumos para tal relação, principalmente no que se refere à melhoria da escola básica. Mas, neste cenário, as reivindicações de aproximação e interação entre a Educação Superior e a Educação Básica, seriam entre os sistemas? Entre as instituições, entre as atividades que realizam ou entre as pessoas que as integram? Quais as potencialidades da interação social entre as pessoas? Como promovê-la? As reflexões tecidas por Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) sugerem a ideia de circularidade do saber e não apenas de sua circulação, comumente associada à transferência do conhecimento. Esse movimento seria balizado pela pesquisa entre os docentes e pela intensificação da comunicação entre a universidade e a escola básica.

Assim, no sentido de contribuir com a discussão, procedemos a uma investigação com o objetivo de conhecer a percepção das diretoras das escolas municipais de Ensino Fundamental de Rio Grande-RS, sobre a efetividade das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão) no que se refere à promoção e ao fortalecimento das interações entre os níveis educacionais. Consideramos que os diretores exercem grande influência na mediação das relações internas e externas da instituição escolar, contribuindo para o desenvolvimento de parcerias com a universidade e para a avaliação da efetividade das atividades universitárias desenvolvidas nas escolas. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) com entrevistas semi-estruturadas com vinte (20) diretoras, buscando mapear, por meio da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977), as atividades que contribuem para o fortalecimento das interações, seus principais desafios e

²Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, Brasil. E-mail: gionaratauchen@furg.br

³Doutora em Educação. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil. E-mail: devechi@unb.br

⁴Agradecemos o financiamento do Programa Observatório da Educação/CAPES.

dificuldades percebidas. Algumas falas serão apresentadas, ao longo do texto, identificadas por meio de um código, visando preservar a identidade das entrevistadas.

Percepções e atividades em relevo

A gestão escolar, principalmente por meio das atividades e funções desempenhadas pelo diretor (VASCONCELOS, 2009; TAUCHEN, 2011), exerce grande influência no incentivo, mediação e acompanhamento das relações entre a universidade e a escola. Da mesma forma, dinamiza ações, produz discursos e culturas formativas (OLIVEIRA, 2005), no desempenho de suas funções, que contribuem para fortalecer, legitimar e contestar as contribuições das atividades universitárias desenvolvidas na escola. Giancaterino (2010, p. 40) considera que a gestão “abre espaço para a tomada democrática de decisões, bem como a captação e a incorporação de recursos da comunidade: alunos, professores, funcionários, pais e outras pessoas genuinamente interessadas no bom desempenho da escola”. Esta mobilização da comunidade escolar vincula-se aos direitos civis e culturais dos cidadãos que, para Habermas (2004b, p. 35), “são direitos que garantem igualmente a todos e a cada um dos cidadãos o acesso a uma tradição e à participação nas comunidades culturais de sua escolha, para que possam estabelecer sua identidade. Essa ampliação diz respeito ao acesso a um ambiente cultural”. Nesta perspectiva, colocamos em relevo as compreensões construídas sobre as interações entre escola e universidade, advindas dos diálogos tecidos com os diretores das escolas participantes da pesquisa.

Observamos que, na avaliação das diretoras, uma das atividades universitárias mais bem sucedidas nas escolas refere-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Programa, que promove a articulação entre a Educação Superior, escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, antecipando e ampliando os vínculos entre os futuros professores e a docência nas escolas da rede pública. O programa objetiva: “incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente”, principalmente nas áreas de maior carência de professores (Matemática e Ciências da natureza); “valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública”; promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio da inserção dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2010). Tais objetivos podem ser evidenciados na fala de uma das diretoras:

Eu estou bem otimista com o Pibid, porque eu noto que existe uma interação, um envolvimento muito grande da universidade com os pibidianos. Eles chegam à escola com uma postura de buscar uma aprendizagem e não uma postura de buscar algum erro na escola ou para virar um instrumento de debate dentro da universidade. Os estagiários vêm ainda com uma formação muito técnica, não vêm com a questão humana. Mas com o pessoal do Pibid a gente tem aprendido bastante, porque nós fazemos roda de conversa, existe uma troca, uma interação com o professor, alunos e a comunidade escolar (ES).

Percebemos uma mudança na intencionalidade das ações, que não são sobre a escola, mas com a escola, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a

aprendizagem formativa nesse contexto. Da mesma forma, a promoção de interações que não se restringem ao contato com um professor ou com uma turma, como na maioria dos estágios, mas com a escola na sua multiplicidade e diversidade.

O Pibid também objetiva proporcionar “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”, buscando a superação de problemas vinculados ao processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola, principalmente naquelas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional; e mobilizar os professores das escolas públicas a serem coformadores dos futuros docentes. Encontramos evidências positivas, também, em relação a estes objetivos:

O avanço maior, em termos de aprendizado aqui na escola, é do Pibid, pois é um projeto extenso. Não é de um mês ou dois. É um ano inteiro de atividades, inclusive a professora que está no Pibid fala muito bem, pois mudou a maneira de trabalhar. Ela está ajudando, com a experiência dela, os estagiários e esses estão ajudando ela a inovar. Ela está estudando mais. Então, o Pibid veio muito a melhorar a qualidade de trabalho. Muito bom, os alunos gostam, a gente gosta, as professoras então que estão no Pibid estão amando (EFP).

Observamos que o Programa, por contemplar um conjunto de ações articuladas e permanentes, potencializa a qualificação das ações educativas, integrando a formação inicial e continuada dos docentes, conforme também destaca a diretora: “O Pibid tem uma continuidade, está em curso, mas eu imagino que, se por algum motivo não ocorrer mais na escola, a professora, por subsídio da universidade, já terá essa postura de inovação na sala de aula, no trabalho diferenciado. Então ela continuará fazendo” (ES). Atualmente, em algumas instituições de Educação Superior, o Pibid proporciona quase o mesmo quantitativo de bolsas que encontramos em Programas de Iniciação Científica, como o Pibic, ampliando os vínculos do ensino da graduação com a Educação Básica.

Outro Programa, destacado pelas diretoras, é o Observatório da Educação, que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área. Foi instituído em 2006 e tem como objetivos: “contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação” e das áreas de concentração; “ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação”; “apoiar a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes”; promover a capacitação de professores; fortalecer o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2006), entre outros.

Uma das diretrizes do Programa é contemplar projetos que se destinem a articular pesquisas baseadas nos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e oriundos desses diferentes instrumentos de acompanhamento (Censo da Educação Superior, Censo da Educação Básica/Educacenso, SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, ENADE, Cadastro Nacional de Docentes, Cadastro de Instituições e Cursos). O Programa contempla financiamento para professores universitários, estudantes de pós-graduação, graduandos e professores das escolas, o que

forma uma rede cooperativa de estudo e investigação que rompe com o nível vertical de estruturação da educação, conforme destacado por uma das diretoras:

Nós temos aquele projeto de ciências do Observatório. Os professores da universidade vêm na escola, tanto professores como monitores, no caso estagiários. Eles vêm na escola com os professores, com a direção, com a supervisão. Eles mostraram a proposta primeiro para a direção, supervisão e depois se estendeu aos professores. Daí é um comprometimento de todo mundo. Eles estão trabalhando com a parte prática, fazendo e acontecendo (EVC).

Nos dois Programas destacados pelas diretoras, o Pibid e o Observatório da Educação - que até 2011, totalizavam, desde a sua criação, o financiamento de 283 programas e 153 projetos, respectivamente, em todo o Brasil (CLÍMACO, NEVES; LIMA, 2012) - foi evidenciado, por um lado, o desejo de ampliação das atividades para outras áreas do conhecimento, bem como a ampliação do número de bolsas para os professores que atuam nas escolas, pois este tem sido um fator determinante para o envolvimento dos docentes com as atividades dos Programas. Sem as bolsas, os professores que atuam em um turno na escola (20h semanais), acabam assumindo contrato de mais um turno de trabalho, não dispondo de tempo para participarem das pesquisas, estudos e planejamento das atividades dos projetos. Por outro lado, observa-se que, mesmo com poucos professores bolsistas, as atividades bem sucedidas espalham-se pela escola, pois ocorrem mudanças nas interações e essas são potencializadas, também, pela participação dos docentes nos grupos de pesquisa. Conforme destacam Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 190), “para os professores da rede pública de educação básica envolvidos nas pesquisas, o Observatório representa uma oportunidade de educação continuada e já registra matrícula de egressos nos programas de mestrado acadêmico e profissional [...]”. Contudo, dadas as condições de trabalho e de carreira, muitos docentes acabam migrando de sistema ao concluírem a pós-graduação. Então, nossa pós-graduação não estará, ainda, formando os quadros para a Educação Superior, principalmente neste período de ampliação, criação e interiorização das instituições?

Observamos, em nosso estudo, que em muitos casos a articulação entre universidade e escola é consolidada por um sujeito mediador que transita por esses dois contextos educativos. Ou seja, possui legitimidade junto aos pares na escola e consegue articular as demandas da escola com as atividades que são promovidas pela universidade. Destacam-se, neste sentido, os vínculos entre as atividades da pós-graduação com a Educação Básica, mediados por professores que estão em processo de formação continuada, conforme destacado nas seguintes falas: “A escola sempre procurou parcerias. Agora nós temos professores que estão fazendo doutorado na universidade e que estão tentando buscar essa parceria (EZSB)”. E ainda:

O que a gente tem feito bastante, aqui na escola, é procurar por formação para os professores e a gente tem conseguido alguns professores da Universidade. O que temos encontrado bastante facilidade é de alguns professores falarem sobre alguns temas que nos ajudam a trabalhar com nossos alunos. Nós temos algumas professoras que estudam ainda na Universidade, então a gente consegue um certo contato (EMA).

A pós-graduação potencializa a participação dos docentes em grupos de pesquisa (LÜDKE, RODRIGUES; PORTELA, 2012), que são espaços forjados por um pluralismo cultural, seja do ponto de vista da etapa de formação dos sujeitos (graduandos, mestrands, doutorandos, docentes) como das áreas do conhecimento que lhes são referência e, também, das atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem. Por meio desse pluralismo, o mundo se revela e é interpretado de modo diferente e diverso, afetando a visão de mundo, a autocompreensão, a percepção dos valores e dos interesses pessoais. É nessa multiplicidade de perspectivas interpretativas que passamos a descentralizar nossas perspectivas egocêntricas, incorporando, também, o ponto de vista do outro. Para Habermas (2004, p. 10), “é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação”. Assim, nos grupos de pesquisa, os projetos formativos individuais se enredam com os projetos formativos do grupo, estratégia pela qual a subjetividade expressa “uma realização das relações epistemológicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas” (HABERMAS, 2004, p. 12).

Podemos dizer que as experiências bem sucedidas vinculadas ao Pibid, ao Observatório e à pós-graduação, no que se refere a interação entre escola e universidade, embora em menor número no conjunto das escolas investigadas, distanciam-se das percepções sobre os estágios supervisionados. Dentre as atividades universitárias desenvolvidas nas escolas, esta é a que recebeu as maiores críticas: “O que a gente sente, no caso dos estágios, que o aluno vem e utiliza a escola. É uma relação amistosa, pois tivemos a sorte de receber sempre alunos interessados, que se entrosaram bem com a escola, mas terminou o último dia de estágio, terminou o vínculo” (EADL). Os estágios são percebidos como atividades pontuais, cujo objetivo é concluir a formação superior, ou seja, os objetivos dos estágios parecem ser individuais e não compartilhados. Outra percepção é a separação entre teoria e prática:

O que a gente sente muito em relação à universidade é que tem muita teoria e pouca prática. Eu tenho um professor que não precisa de livro para dar aula, mas ele não tem domínio de classe, ele não tem postura de professor, a universidade não ensina a postura de professor. E é isso, eu sinto falta dentro da universidade: a teoria é bem boa, mas a prática, é zero (EALN).

Geralmente eles vêm na escola quando é para fazer estágio. O aluno fica muito distante da realidade, porque tu estás na universidade, são palavras e papéis, é bem simples. Aí, quando tu cai na realidade, quando tu chegas aqui o aluno está com fome, tem aluno com problemas familiares, tem enfim vários problemas que envolvem os alunos, aí cai aquela cortina que foi toda enfeitada na universidade (EALN).

As falas evidenciam uma crítica à separação entre teoria e prática, projetando a universidade como *locus* da primeira e a escola, da segunda. Para além de discutir a falta de sentido que acompanha os estudos universitários, em que a teoria parece descolada da relação cotidiana com o mundo, e o não reconhecimento de que a prática é sempre encharcada de saberes, percebe-se uma disputa em torno da autoridade epistêmica sobre as

questões do ensino. Neste sentido, “só a linguagem pode ser o vínculo intersubjetivo pelo qual esses significados ganham corpo” (HABERMAS, 2004b, p. 45) e, na medida em que esses entendimentos tornam-se questionáveis, passando do envolvimento direto nas “rotinas de fala e ação para um nível reflexivo do raciocínio” (HABERMAS, 2004b, p. 62), procede-se a série de aprendizagens intersubjetivas pelas quais os pontos de vista conflitantes são descentralizados de suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas, incluindo-se reciprocamente, escola e universidade, uma à outra na construção conjunta de “um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas” (HABERMAS, 2004b, p. 67), pois o ensino é a atividade fundante tanto de uma quanto de outra instituição.

Em relação às atividades extencionistas, presentes em quase a metade das insituições, evidencia-se que são bem acolhidas pelas escolas, pois desenvolvem sempre alguma ação que complementa ou reforça as atividades de ensino desenvolvidas:

O trabalho desenvolvido desde o ano passado, Saúde e Vivência, está sendo muito bom porque os professores se capacitam e servem como multiplicadores. Também é muito bem aceito pelas crianças, com mudanças de hábito na saúde, na alimentação, na postura (EAC).

Temos um projeto junto à universidade, sobre cultura. Os alunos do quarto e quinto anos vêm para a escola no período inverso da aula para participar do projeto Acrescenta, a partir do momento que eles gostam de estar na escola e quando eles passam a se respeitar, pois trabalham atitudes e hábitos dentro deste projeto. Bom, esse projeto já veio pronto, mas nós mantemos um contato com o coordenador, então é tranquilo (ZPE).

A maioria das atividades de extensão, relatadas pelas diretoras, tem como foco o desenvolvimento de ações junto aos alunos. Apenas o projeto Saúde e Vivência, destacado por duas diretoras, é que contempla a formação dos professores em atividade na escola. De modo geral, os projetos são participados às diretoras e às professoras, que realizam o trabalho de supervisão, ou seja, como referem-se as entrevistadas, “os projetos já vêm prontos”.

O estudo realizado por Botomé (1996), *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*, destaca que a extensão, inserida como mais uma atividade universitária, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Desde então, as atividades extensionistas têm revelado um trabalho que “valoriza o conhecimento técnico”, mantendo as populações à margem dos processos decisórios. Conforme descreve Botomé (1996, p. 62), “as atividades (cursos e conferências) que deveriam ‘levar o conhecimento à sociedade’ eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações.

Notamos que a extensão vem sendo abordada como forma de retorno à sociedade daquilo que ela investe na universidade, como uma forma de corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade nas problemáticas da sociedade. Desenvolve-se a extensão: como curso (assistemático), divulgando a produção científica e técnica da universidade; como prestação de serviços, por meio da realização de serviços

sociais; como promoção de eventos, de atividades filantrópicas e de comunicação com a sociedade; como complemento das atividades de ensino e de pesquisa, compartilhando com a comunidade saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social. Diversificam-se as formas de realização da extensão, mas nem sempre seus fundamentos.

Nas escolas investigadas, percebemos quase uma cisão entre os destinatários das atividades de extensão e de pesquisa. A primeira direciona-se, na maioria das escolas, aos alunos; a segunda, à investigação das atividades docentes no campo da formação de professores. A pesquisa, principalmente vinculada à pós-graduação, é destacada por Clímaco, Neves e Lima (2012); Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) como uma atividade que proporciona o reconhecimento e a reciprocidade entre as instituições e a possibilidade de participar e crescer com a pesquisa científica, “gerando um movimento contínuo mutuamente enriquecedor, reconhecendo as escolas públicas como espaço privilegiado para concretizar a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LÜDKE, RODRIGUES; PORTELA, 2012, p. 207).

Estas considerações remetem às dificuldades de interação entre os níveis de ensino que compõem o sistema nacional de educação: Educação Básica e Educação Superior. Consideramos tal sistema (GARCÍA, 2002; MORIN, 2008) como uma representação que pode ser compreendida e analisada como uma totalidade organizada, ou seja, possuindo um conjunto de atividades como resultado da coordenação das ações desempenhadas pelas suas partes constitutivas. Logo, nesta perspectiva, enfatizar, como prioridade das reformas educacionais, um nível ou modalidade da educação, pouco resultará em mudanças efetivas no sistema. As interações entre escola e universidade pressupõem ações recíprocas “que modificam o comportamento ou a natureza” (MORIN, 1997, p. 53) dos elementos ou fenômenos educativos. Para tanto, é preciso que haja encontros, tanto físicos quanto discursivos, pois Educação Básica e Educação Superior são níveis interdependentes.

Há um reconhecimento de que “a escola precisa da universidade, porque nós precisamos de professores capacitados pra assumir uma escola” (EALN); mas há, também, uma grande dificuldade em localizar as pessoas, as atividades e as oportunidades de parceria com a universidade, como expressam as seguintes falas: “A gente não conseguiu ainda chegar até a universidade. Esse é o problema maior. A gente não consegue chegar nos departamentos para conversar com os coordenadores, por isso está sendo bem difícil” (EADL); “a gente tem uma universidade praticamente do lado da casa da gente e não aproveita. Eu não sei pra quem pedir, onde pedir, o que pedir; eu também não conheço, eu desconheço o que a universidade tem pra me oferecer” (EALN); “eu não sei se a universidade não consegue contemplar ou se a gente não consegue chegar até lá” (EHS). Percebemos, por meio dessas falas, a dificuldade de comunicação que decorre da própria forma de organização da universidade: ampla estrutura física, fragmentada em departamentos ou unidades; frágil divulgação, para a comunidade não universitária, da localização dos grupos e dos núcleos de pesquisa; diversidade das atividades docentes, entre outros aspectos. Por outro lado, muitos relatos expressaram que as dificuldades de interação decorrem da espacialidade, ou seja, do difícil acesso físico às escolas, mesmo em se tratando de escolas urbanas.

Considerações finais

A reivindicação acerca da participação mais efetiva da universidade na escola, principalmente no que se refere à desproblematização dos saberes práticos (HABERMAS, 2004), remete-nos a um momento de reconquista do papel da universidade, ou seja, a escola e a universidade vistas como participantes do mesmo processo de aprendizagem, onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes.

Esta proposição nos faculta, com efeito, algumas condições e possibilidades que precisam ser fortalecidas: a) assumir a participação em um sistema objetivo comum, pois universidade e escola, mesmo situando-se em níveis diferentes, integram um mesmo sistema nacional de educação e sofrem as influências das políticas de organização e manutenção do mesmo; b) compreender que a qualificação das ações educativas passa pelo movimento de democratização, descentralização e intercâmbio das perspectivas particulares de interpretação, onde a gestão escolar, principalmente a diretora da escola, tem papel fundamental na dinamização das interações e argumentações; c) publicizar contínua e progressivamente as ações educativas desenvolvidas na universidade e na escola, com a inclusão, cada vez mais ampliada, de uma na outra; d) ampliar e criar novos espaços de interação comunicativa; e) fortalecer as abordagens de pesquisa baseadas na ação comunicativa, como, por exemplo, a pesquisa-ação e as rodas de formação, entre outras.

Este é um olhar que permite pensar a relação escola e universidade enquanto processo de aprendizagem colaborativa, dado que tanto uma quanto a outra serve de campo de ação onde os discursos são problematizados, e como um campo epistemológico onde tais questões problemáticas são discutidas à luz de razões. Desse modo é estabelecida uma conexão epistemologicamente incontornável entre ações e discursos, vista como possibilidade de renovação constante dos saberes. Por essa compreensão, a escola deixaria de ser percebida como simples espaço de aplicação, para ser ambiente de problematização das certezas já constituídas. E, a universidade, de ser apenas observada como apanhadora de sentido da escola, com o poder de certificação dos saberes práticos, para ter o compromisso com a desproblematização dos saberes que podem sempre encontrar novos obstáculos. Trata-se de reservar a este lugar intermediário entre ambas as instituições um papel epistemológico-pragmático (HABERMAS, 2004), entendido com possibilidade de alcance de níveis de aprendizagem sempre mais avançados.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977. BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 3 ed. 2008. 80 p.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão Escolar e gestão democrática**: um elo para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

LÜDKE, Menga; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; PORTELA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. In: **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abril de 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) et al. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SCHEID, Neusa Maria John et al. **Universidade e Escola Básica**: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. R.B.E.C.T., vol2, núm. 2, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect/article/view/458/339>>. Acessado em 12 de maio de 2012.

TAUCHEN, Gionara (Org.). **Gestão Educacional**. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2011. v. 3.

TREVISAN, Amarildo L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf>. Acesso em 18.08.2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 11ª Ed. São Paulo; Libertad Editora, 2009.

A ética profissional na formação de psicólogos: um estudo bibliográfico e documental¹

Juliene de Cassia Leiva²
Sebastião de Souza Lemes³

O presente estudo se propõe a refletir sobre a inserção do tema ética profissional na formação em Psicologia. Tal propósito se justifica a partir das considerações acerca da peculiaridade da dimensão ética, envolvida na compreensão e no trabalho desse profissional. Tendo em vista as implicações éticas da atuação do psicólogo, frente aos desafios inerentes à sua profissão, chamam a atenção os “princípios fundamentais”, apresentados no Código de Ética Profissional do Psicólogo, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (2005), que se encontram entre os documentos que subsidiam a orientação profissional em sua formação. Além de considerar o conteúdo do Código de Ética Profissional do Psicólogo, é relevante observar também as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Psicólogos (BRASIL, 2011). Tais diretrizes indicam a obrigatoriedade de que a graduação em Psicologia esteja organizada em função dos chamados “eixos estruturantes”, a saber: fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais. Os eixos estruturantes definidos no documento traduzem as tendências a serem absorvidas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia, ainda que com algumas variações. Nesse sentido, é importante que sejam consideradas e constantemente revistas, com o intuito de refletir acerca das prioridades e compromissos assumidos no contexto mais amplo da formação profissional.

OBJETIVO

Refletir acerca da inserção e desenvolvimento do tema “ética profissional” na formação de psicólogos, considerando a produção bibliográfica da base de dados Scielo de 2010 a julho de 2015, bem como documentos subsidiários à graduação em Psicologia e à

¹ Este trabalho foi realizado no contexto da pesquisa denominada “A equiparação de oportunidades em discussão: implicações do financiamento estudantil no âmbito do ensino superior”, sob orientação do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (ss.lemes@gmail.com), no curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

– Unesp – Campus de Araraquara, São Paulo – Brasil. O projeto da pesquisa teve parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da mesma instituição (CAAE: 31947814.5.0000.5400).

² Psicóloga, Mestre em Educação Especial e doutoranda em Educação Escolar. julieneleiva@gmail.com

³ do Prof. Dr do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp – Campus de Araraquara, São Paulo – Brasil

atuação dos profissionais dessa área frente a questões ligadas à ética profissional, e em particular o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia em um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo.

Metodologia

Foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados Scielo, fazendo uso de expressões de busca relacionadas ao interesse deste estudo. Foram selecionados e analisados artigos publicados a partir de 2010 até julho de 2015. Foi realizado ainda um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia de um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo, considerando os planos de ensino das disciplinas existentes no currículo, em termos de sua pertinência quanto aos eixos estruturantes estabelecidos nas referidas Diretrizes o que permitiu discutir, em linhas gerais, aspectos significativos de sua operacionalização.

Resultados e discussão

O levantamento bibliográfico realizado mostra a ocorrência de um número significativo de estudos sobre a “educação superior” e o “ensino superior”, como também se destacam os relativos a “graduação”, “ética” e “universidade”, embora seja relativamente baixo o número de estudos, entre eles, que abordem a formação em Psicologia e, ainda que a inserção do tema “ética profissional”, o que evidencia a lacuna de conhecimento na área.

A partir da expressão de busca “educação superior”, são seis os artigos que vem ao encontro do objetivo deste estudo. Os mais recentes, de Dalbosco (2015) e Goergen (2014), discutem acerca do conflito existente entre as pressões para o ensino predominantemente técnico/tecnológico e a necessidade de uma formação humanista no nível superior. Souto, Batista e Alves-Batista (2014), abordam a chamada educação interprofissional, no preparo para a atuação colaborativa, voltada para o cuidado integral em saúde, prevista nas Diretrizes (BRASIL, 2011). O artigo de Seixas et al (2013) aponta como tais diretrizes podem ser contempladas no projeto pedagógico do curso de Psicologia, tendo em vista as peculiaridades da formação nessa área. Os artigos de Finkler (2010) e de Finkler, Caetano e Ramos (2012) destacam a formação ética do profissional da saúde, enquanto decisiva para a sua atuação nos mais diferentes contextos. Conforme os autores, as estratégias de ensino das habilidades envolvidas nessa formação devem ser planejadas cuidadosamente, considerando sua importância no contexto mais amplo da atuação profissional. Com a expressão de busca “formação dos profissionais de saúde”, foi encontrado um artigo que atende aos critérios estabelecidos, de Lerner (2013). O autor aborda a contribuição do psicólogo em sua atuação no sistema de saúde pública, garantindo o cuidado com o desenvolvimento humano, de forma integral.

A expressão de busca “formação em psicologia” permitiu o acesso ao artigo de Lima e Souza (2014), que vem ao encontro do interesse deste estudo, na medida em que indica a necessidade de que as Diretrizes Curriculares sejam discutidas quanto ao tipo de psicólogo que pretendem formar, ao sugerirem uma tendência para o atendimento

interprofissional, frente às demandas da atualidade. O artigo de Macedo e Dimenstein (2011), encontrado a partir da expressão de busca “formação profissional do psicólogo”, evidencia o fato de que muitas vezes o currículo na formação do psicólogo não se mostra coerente com os avanços ocorridos na produção de conhecimento na área, especialmente em se tratando de saúde mental, em que o atendimento oferecido ainda se baseia predominantemente no modelo clínico em contraposição ao modelo asilar. Com a expressão “ensino superior”, foram encontrados os trabalhos de Bernardes (2012) e o de Vilela (2012) ainda sobre o currículo na formação do psicólogo, bem como o artigo de Santos et al (2011), e o de Carneiro (2010), enfatizando a importância do ensino de Ética nos cursos da área da saúde.

O artigo mais recente encontrado a partir da expressão de busca “ética” foi o de Silva (2015), que identificou como principais valores de estudantes de Psicologia de uma Universidade Pública os itens “dinheiro” e “fama”, o que é incompatível com os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). Apenas um artigo, entre os encontrados a partir de tal expressão de busca, refere-se a questões éticas ligadas à pesquisa em Psicologia (BORGES et al, 2013), o que denota a incipiente discussão a esse respeito no Brasil. Amendola (2014) e Benelli (2014) atentam para as demandas sociais existentes na atualidade, perante as quais a formação ética se evidencia. Gerber e Zagonel (2013) destacam a ética enquanto aspecto fundamental da formação superior na área da saúde, em sua perspectiva integrativa. Rasesa, Oliveira e Jesus (2014) reafirmam tal importância, porém discutem suas implicações nas condições de trabalho encontradas pelos psicólogos. Zotarelli (2012) aborda a violência de gênero entre estudantes universitários, enquanto Teixeira (2010) e Toledo e Pinafi (2012) evidenciam o papel do psicólogo frente a questões envolvendo a diferenciação de gênero. Maesso (2014), Miranda e Campos (2013), Souza e Coelho (2012), Dassoler e Palma (2012) e Costa-Rosa (2011) discutem a dimensão ética da abordagem psicanalítica do profissional da psicologia. Com a expressão de busca “ética profissional”, foram encontrados 3 artigos que abordam a atuação do psicólogo (ROCHA et al, 2015; DE MARTINI, 2011; FUENTES-ROJAS, 2011), voltados para a participação desse profissional nas equipes de trabalho, em situações tão diversas como o âmbito do atendimento em saúde e em educação, fortemente marcados pela demanda por cuidados do psicólogo. O artigo de Oliveira, Ayres e Zoboli (2011), discutem a postura ética do psicólogo ao atuar em situações críticas. La Taille (2010), por sua vez, estuda a dimensão psicológica do desenvolvimento moral, intimamente relacionado à capacidade de reflexão e de autonomia do sujeito em relação às decisões sobre si mesmo diante dos outros, englobando o necessário embasamento teórico presente na formação em Psicologia.

Com a expressão de busca “formação em recursos humanos”, o artigo de Berger (2011) mostra as peculiaridades a serem consideradas pelos profissionais durante o atendimento, o que está diretamente relacionado à qualidade de sua formação. A expressão de busca “formação do psicólogo” conduziu ao artigo de Melo e Barreto (2014) e aos trabalhos de Poppe e Batista (2012) e de Brasileiro e Souza (2010), que discutem a formação do psicólogo considerando a organização curricular existente e os desafios que esse profissional tem a enfrentar. A partir da expressão de busca “universidade”, foram encontrados três artigos voltados para a importância do envolvimento em situações de estágio e de supervisão clínica, enquanto componentes da formação em psicanálise, em termos éticos e técnicos (DERZI; MARCOS, 2013; DARRIBA, 2011; MARCOS,

2011; PINHEIRO; DARRIBA, 2010). Do cruzamento entre os termos de busca “ética” e “Psicologia”, foram encontrados três artigos, dos quais dois (ALVARENGA, 2012; VAHLE, 2011) se aplicam ao interesse deste estudo. O primeiro trabalho aborda os dilemas éticos enfrentados por psicólogos, envolvendo a questão do sigilo profissional. O segundo discute a dimensão moral na concepção freudiana do sujeito, enquanto fundamentação teórica indispensável na formação do psicólogo. A lacuna quanto à produção de conhecimento sobre a Ética Profissional indica a necessidade de maior atenção por parte dos pesquisadores interessados em compreender a formação de profissionais da Psicologia e áreas afins, considerando especialmente os determinantes e as implicações dessa lacuna em termos de atuação profissional.

Além disso, a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia de um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo permitiu observar como a organização das disciplinas do curso traduz a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Psicólogos, evidenciando a pertinência dessas disciplinas em relação aos chamados eixos estruturantes de tal formação. Com base na análise realizada, foi possível notar que as disciplinas que correspondem aos eixos “fundamentos teórico-metodológicos” (com ênfase nos aspectos metodológicos) e “práticas profissionais”, ligados mais diretamente à atuação profissional, são as que existem em maior quantidade e ocupam a maior parte do tempo destinado à graduação em Psicologia, em detrimento das disciplinas ligadas à produção de conhecimento e aos fundamentos históricos e epistemológicos da área de estudo. A existência de tal ênfase confirma o que a literatura na área tem mencionado, ao apontar para a tendência do ensino superior de voltar-se para os interesses de mercado, valorizando assim os aspectos predominantemente técnicos da atuação profissional. Enquanto componente curricular, a Ética Profissional destaca-se por apresentar uma carga horária reduzida (40 horas), em relação ao total do curso (4500 horas), sendo previsto no Projeto Pedagógico em questão que deverá ser explorada nas demais disciplinas. Assim, a “ética profissional” não está circunscrita a um eixo estruturante apenas, mas perpassa todos eles, revelando, desse modo, a ênfase procedimental e atitudinal que vem a ser atribuída a tal dimensão do trabalho do psicólogo.

Considerações finais

Com base no levantamento bibliográfico realizado, evidenciou-se a lacuna significativa existente na literatura acerca da realidade estudada. Faz-se necessário intensificar a produção de conhecimento na área, de modo a mobilizar a reflexão e o debate sobre a educação superior e seus desdobramentos, particularmente em se tratando de profissionais que podem atuar em variadas frentes de trabalho na promoção do desenvolvimento humano. A análise do Projeto Pedagógico do Curso, por sua vez, evidenciou a operacionalização dos eixos estruturantes propostos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Psicólogos. Evidenciou ainda o fato de que a “Ética Profissional” do psicólogo, enquanto conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes, perpassa todos os eixos propostos.

Referências

ALVARENGA, Patrícia et al. Questões éticas da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. 4, p. 856-871, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 34, n. 4, p. 971-983, Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

BENELLI, Silvio José. As éticas nas práticas de atenção psicológica na assistência social. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 31, n. 2, p. 269-287, June 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

BERGER, Sônia Maria Dantas. Violência entre parceiros íntimos: desafios no ensino e atenção em saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 35, n. 4, p. 526-534, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. spe, p. 216-231, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

BORGES, Lenise Santana et al . Abordagens de gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 33, n. 3, p. 730-745, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Psicólogos**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em <[file:///C:/Users/User/Downloads/rces005_11%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/rces005_11%20(1).pdf)>. Acesso em julho de 2015.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 14, n. 1, p. 105-120, June 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

CARNEIRO, Larissa Arbués et al . O ensino da ética nos cursos de graduação da área de saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 34, n. 3, p. 412-421, Sept. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Documents/TESE/Co%CC%81digo-de-%C3%89tica.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

COSTA-ROSA, Abílio. Ética e clínica na atenção psicossocial: contribuições da psicanálise de Freud e Lacan. **Saude soc.**, São Paulo , v. 20, n. 3, p. 743-757, Sept. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** . v. 20, n. 1 2015. Disponível em <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/110174>>. Acesso em julho de 2015.

DARRIBA, Vinicius Anciães. O lugar do saber na psicanálise e na universidade e seus efeitos na experiência do estágio nas clínicas-escola. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 293-306, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982011000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

DASSOLER, Volnei Antonio; PALMA, Claudia Maria de Sousa. A dimensão da ética nas intervenções do analista frente às demandas institucionais dos CAPS. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 15, n. 1, p. 94-107, Mar. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

DE MARTINI, André. Reabilitação, ética e técnica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 16, n. 4, p. 2263-2269, Apr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000400025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

DERZI, Carla; MARCOS, Cristina Moreira. Supervisão em psicanálise na universidade. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 18, n. 2, p. 323-331, June 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

FINKLER, Mirelle et al . Formação profissional ética: um compromisso a partir das diretrizes curriculares?. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 3, p. 449-462, Nov. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética. **Interface - Comunic., Saude, Educ.** , 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2012nahead/aop5012.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

FUENTES-ROJAS, Marta. Psicologia e saúde: a terapia comunitária como instrumento de sensibilização para o trabalho com comunidades na formação do Psicólogo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 31, n. 2, p. 420-439, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

GERBER, Viviane Knuppel de Quadros; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. A ética no ensino superior na área da saúde: uma revisão integrativa. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 168-178, Apr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 19, n. 3, p. 561-584, Nov. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

LERNER, Rogério et al. A Psicologia na articulação entre os âmbitos coletivo e psíquico: construção de uma política pública em saúde de cuidado com o desenvolvimento. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 33, n. spe, p. 100-111, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

LIMA, Vinicius Cesca de; SOUZA, Régis de Toledo. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 792-802, Dec. 2014. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Formação do psicólogo para a saúde mental: a psicologia piauiense em análise. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 15, n. 39, p. 1145- 1158, Dec. 2011. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

MAESSO, Márcia Cristina. A razão do diagnóstico em torno do ideal científico e a ruptura ética da psicanálise. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 30, n. 4, p. 433-439, Dec. 2014.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

MARCOS, Cristina Moreira. Reflexões sobre a clínica-escola, a psicanálise e sua transmissão. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 2, p. 205-220, 2011. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652011000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

MELO, Rogério Amador de; BARRETO, Danielle Jardim. Formação em Psicologia: Discursos e Saberes sobre Experimentações de Gênero. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 34, n. 3, p. 676-689, Sept. 2014. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-989320140003000676&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

MIRANDA, Lilian; CAMPOS, Rosana Teresa Onocko. Balizamentos éticos para o trabalho em saúde mental: uma leitura psicanalítica. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 100-115, Mar. 2013. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

OLIVEIRA , Luzia Aparecida; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. Conflitos morais e atenção à saúde em Aids: aportes conceituais para uma ética discursiva do cuidado. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.15, n.37, p.363- 75, abr./jun. 2011.

PINHEIRO, Nadja Nara Barbosa; DARRIBA, Vinicius Anciães. A clínica psicanalítica na universidade: reflexões a partir do trabalho de supervisão. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro , v. 22, n. 2, p. 45-55, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

POPPE, Andrea Regina Soares; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 32, n. 4, p. 986-999, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

RASERA, Emerson Fernando; OLIVEIRA, Flavia Miranda; JESUS, Mario José Bertini Silva de. A prática grupal e o discurso sobre a ética em documentos oficiais. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas , v. 31, n. 3, p. 405-414, Sept. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

ROCHA, Wesley Braga da et al . Percepção de profissionais da saúde sobre abortamento legal. *Rev. Bioét.*, Brasília , v. 23, n. 2, p. 387-399, Aug. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422015000200387&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

SANTOS, Camila Backes dos et al . A diversidade sexual no ensino de Psicologia. O cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa: El cine como herramienta de intervención e investigación. *Sex., Salud Soc. (Rio J.)*, Rio de Janeiro , n. 7, p. 127-141, Apr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

SEIXAS, Pablo Sousa et al . Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 17, n. 1, p. 113-122, June 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

SILVA, Nelson Pedro da. Valores priorizados por estudantes universitários de um curso de psicologia de uma universidade pública. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 41, n. 2, p. 391- 407, June 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200391&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

SOUTO, Thamires da Silva; BATISTA, Sylvia Helena; ALVES BATISTA, Nildo. A educação interprofissional na formação em Psicologia: olhares de estudantes. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 34, n. 1, p. 32-45, Mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2015.

SOUZA, Carolina Rodrigues Alves de; COELHO, Daniel Menezes. O neutro em psicanálise: da técnica à ética. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 95-110, Apr. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho de 2015.

TEIXEIRA, Daniel Viana. Desigualdade de gênero: sobre garantias e responsabilidades sociais de homens e mulheres. **Rev. direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 253-274, June 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho de 2015.

TOLEDO, Livia Gonsalves; PINAFI, Tânia. A clínica psicológica e o público LGBT. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 137-163, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652012000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho de 2015.

VAHLE, Marina de Andrade; CUNHA, Eduardo Leal. Matrizes clínicas e ética em Freud. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 1, p. 203-220, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652011000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho de 2015.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. spe, p. 28-43, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho de 2015.

ZOTARELI, Vilma et al . Gender and sexual violence among students at a brazilian university. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife , v. 12, n. 1, p. 37-46, Mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292012000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em julho de 2015.

Articulando universidade e ensino de ciências na escola básica

Luciana Maria Lunardi CAMPOS

Julia BASINI

Este texto descreve e analisa um projeto de extensão pautado no reconhecimento da necessidade de ações de divulgação científica pela universidade e de um maior intercâmbio com a escola e teve início em 2013.

Naquele ano foi realizada o projeto desenvolveu ações de divulgação científica em escolas, com a participação de sete docentes e oito alunos de pós-graduação e a abordagem de 12 temas, em quatro escolas públicas, envolvendo aproximadamente 810 estudantes. Dados coletados com os docentes e pós-graduandos participantes indicaram que eles consideraram sua ação interessante e “gostaram” de participar, sendo a realização da ação compreendida como um caminho para aproximação com o ensino básico, pois o tempo, a infraestrutura da escola, a adequação ao ano e a atualização dos professores, muitas vezes, não auxiliaram no desenvolvimento das ações. Devolver investimentos à comunidade, levar conhecimento gerado na universidade para a escola, motivar os alunos, despertar o interesse pelo aprender e tirar dúvidas também foram destacados como aspectos relevantes pelos participantes. O intercâmbio com a escola e a interação com os alunos também foram indicados como aspectos positivos e o principal negativo foi a indisciplina dos alunos. Houve indicação da “surpresa com a escola pública” e nas observações foi possível verificar o distanciamento entre os docentes e a escola. Os participantes reconheceram as dificuldades de articulação com a escola, mas expressaram a necessidade e a possibilidade de maior aproximação com este espaço de formação humana.

A análise desta experiência reforçou nossa compreensão da necessidade da realização de ações que fortaleçam o acesso ao conhecimento científico pelos estudantes e a aproximação entre docentes/pesquisadores e a escola básica.

A necessidade de ações de divulgação científica é decorrente, dentre outros fatores, do

fato da acelerada e diversificada produção de conhecimento científico especializado não ser acompanhada pela sua transmissão e divulgação à sociedade, conforme discutem Gomes et al (2011) e as frequentes dificuldades relatadas na aprendizagem de ensino de Ciências.

Dados recentes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA - de 2009 (FAPESP, 2012) em relação ao ensino de Ciências indicam dificuldades de aprendizagem nessa área, apontando a necessidade de ações que favoreçam a educação científica no Brasil.

Segundo Moreira, houve nas “duas últimas décadas uma expansão significativa de ações relacionadas à divulgação científica no Brasil. Mas o quadro se mostra ainda frágil e limitado...” (MOREIRA, 2006, p. 13).

As ações de divulgação científica devem aproximar ciência, comunidade científica e escola, considerando que esta última é a instituição responsável pela formação humana, via transmissão de saberes científicos e culturais.

Essas ações envolvem uma ampla e complexa gama de fatores como reestruturação do ensino básico, melhoria nas condições de trabalho e na formação do

professor, revisão da avaliação da aprendizagem e maior e melhor articulação entre universidade e ensino básico.

Visando interferir nesse quadro e favorecer e o desenvolvimento de ações de divulgação científica, ressalta-se o papel da escola básica e da universidade pública e a necessidade de articulação entre ambas.

A universidade pública é compreendida como instituição social, produtora e transmissora do conhecimento, cabendo-lhe divulgar o conhecimento científico nela produzido à parcela ampla da população e possibilitar a democratização do saber produzido.

A partir de Tauchen, Devechi e Trevisan, (2014, p. 371) considera-se que a relação entre universidade e escola básica é vinculada aos “processos de democratização, acesso, permanência e qualidade do ensino.”

A articulação entre elas pública pode se dar a partir do diálogo, da elaboração e do desenvolvimento de projetos coletivos para divulgação científica.

Assim, reconhecendo a necessidade de ações de divulgação científica pela universidade organizou-se o presente projeto, que amplia e fortalece ações de divulgação científica já desenvolvidas na unidade universitária e a aproximação entre os docentes/pesquisadores do Instituto e escola de educação básica da cidade de Botucatu.

A proposta teve por objetivos elaborar, desenvolver e avaliar ações de divulgação científica que favoreçam o acesso à cultura científica para estudantes de ensino fundamental de uma escola pública estadual.

Descrição do trabalho

Participam diretamente da proposta estudantes do ensino fundamental e coordenadores de uma escola pública de um município do interior de São Paulo e docentes e pesquisadores de uma unidade da UNESP.

O projeto reúne um conjunto de ações de divulgação científica, tendo por objetivos: contribuir para a democratização do conhecimento produzido no IBB, favorecer a integração da comunidade acadêmica e da comunidade escolar e possibilitar a apropriação de conhecimentos pelos alunos.

O princípio básico da proposta é o diálogo constante com a escola parceira, o que permite a identificação e o atendimento de seus interesses específicos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento para a identificação de temas de interesse na área de Ciências. A partir dessa identificação foram contatados docentes e pós-

graduandos da unidade que desenvolvam pesquisas com as temáticas indicadas e apresentado um convite para que realizassem atividade nas escolas (palestra, oficinas ou outra atividade), abordando a temática. Após a atividade, o conteúdo apresentado pelo docente ou pós-graduando foi abordado em outros momentos, com outras estratégias e recursos, pela bolsista, visando possibilitar aos estudantes do ensino fundamental outro momento de contato com a temática e outras oportunidades para aprendizagem.

Todas as ações (desenvolvidas pelo docente/pós-graduando e pela bolsista) serão avaliadas por meio de instrumentos/estratégias específicas.

Ao final da realização de todas as ações será realizada uma avaliação junto às escolas participantes, por meio de questionário, e junto aos docentes e ou pós-graduandos participantes do projeto.

Resultados obtidos

Para a identificação das temáticas foram realizadas reuniões com a coordenadora do ensino fundamental e reunião com professores de diferentes disciplinas, durante uma atividade de trabalho pedagógico coletivo. Apresentada a proposta, discutiu-se a possibilidade de aprofundar e ou ampliar conteúdos abordados pelos professores.

As temáticas identificadas foram sexualidade, drogas, preservação do meio ambiente, doenças e meio ambiente, anabolizantes, raciocínio lógico, acidentes químicos, plantas medicinais, matemática financeira doenças, transgênico e paleontologia.

Definiu-se com a coordenadora que as atividades com o docente/ pesquisador seriam realizadas mensalmente, em horário de aula dos estudantes, e que, nas semanas seguintes a essas atividades, a bolsista desenvolveria as demais atividades relativas à temática. Considerando-se a disponibilidade de horários da escola foram priorizadas seis temáticas. Os grupos de estudantes participantes em cada atividade foram indicados pela coordenadora. Mas conforme discutido em reunião, a escola pretende desenvolver atividades com os 6os. Anos para que no ano seguinte o projeto possa ter continuidade

Em função dos temas priorizados, docentes da unidade universitária foram contatados e convidados, sendo que alguns se disponibilizaram prontamente e outros indicaram orientandos de pós- graduação.

Até o presente momento, foram desenvolvidos dois temas: preservação do meio ambiente e drogas.

Em relação à preservação do meio ambiente, a escola relatou grande dificuldade com a questão do lixo, principalmente na hora do intervalo. A partir dessa necessidade, a temática abordada foi Reciclagem.

Um docente/pesquisador ministrou uma palestra para todas as turmas dos 6os e 7 os anos do ensino fundamental, num total aproximado de 130 alunos. Foram abordadas questões relacionadas à sustentabilidade, à biodiversidade, ao lixo e ao aproveitamento de materiais. O diálogo estabelecido com os grupos permitiu trocas e foi muito enriquecedor.

Após a palestra foram definidas atividades diferenciadas para os grupos de estudantes: fotografia, separação de lixo e confecção de papel reciclado e uma atividade comum: montagem de um painel na escola. Antes do início das atividades, o conteúdo abordado na palestra era retomado.

A atividade de fotografia ocorreu na aula logo após o intervalo (foi solicitado a não limpeza do pátio, como geralmente acontece). Os estudantes foram organizados em duplas receberam uma máquina digital e a orientação de que fotografassem o lixo deixado pelos estudantes após o intervalo. Para cada fotografia foi solicitado um título. Após fotografar, os estudantes foram convidados a relatar a quantidade, o tipo, o espaço ocupado pelo lixo e o papel de cada um para que aquela situação fosse alterada. As fotos foram impressas, com o título e o nome dos autores.

A atividade de separação de lixo foi realizada em sala de aula. Inicialmente, foi solicitado aos estudantes que registrassem em uma folha todo material que é jogado no lixo todos os dias. Em seguida, foi mostrada uma tabela com o tempo de decomposição dos materiais e exposto sobre quantidade de lixo produzida, tempo de degradação dos materiais e reciclagem. Depois os estudantes receberam um par de luvas plásticas e o lixo da sala de aula foi exposto, e separado por eles, analisando-se e discutindo o conteúdo do lixo (apostila, papel de bala, muitas folhas de caderno em branco, borracha, lápis, canetas...). Alguns exemplares foram separados e posteriormente embalados para exposição no painel.

Para a atividade de reciclagem de papel foram utilizadas as folhas limpas de caderno identificadas no lixo das outras salas. A atividade foi realizada no laboratório

da escola e também consistiu numa explicação oral sobre quantidade de lixo produzida, tempo de degradação dos materiais e reciclagem, além da explicação (receita) sobre o processo de reciclagem de papel. Após a explicação, os alunos foram divididos em grupos e receberam os materiais e orientações necessários para a confecção de papel reciclado.

Articulando as produções dos diferentes grupos (fotos, exemplares de lixo e papel reciclado) ao conteúdo da palestra ministrada foi montado um grande painel na escola, que ficou exposto por vários dias.

Pela análise das atividades, verificou-se que a palestra ministrada teve um impacto para os estudantes, pois durante as outras atividades, eles recordavam falas do docente/pesquisador. As atividades realizadas posteriormente motivaram, de um modo geral, os estudantes e possibilitaram a discussão de aspectos importantes relacionados à produção de lixo e ao cuidado com a escola.

A segunda temática abordada foi Drogas e por indicação da escola foi dado enfoque em droga específica – maconha. Os grupos participantes foram do 7º. ano. A atividade inicial foi realizada por uma estudante integrante de um projeto de extensão da unidade universitária, que desenvolve ações relacionadas à prevenção ao uso de drogas, com supervisão de um pesquisador. Houve uma exposição oral, com apresentação de slides e de algumas peças demonstrativas. Os conteúdos abordados foram: conceito de drogas, fatores de riscos, diferenças entre drogas, efeitos das drogas e a maconha. Os grupos participaram ativamente, perguntando e contando histórias e, embora revelassem conhecimentos diversificados sobre as drogas, foi possível verificar desconhecimento básico de algumas questões.

Em momento posterior a palestra, os conteúdos abordados foram retomados, utilizando-se o diálogo e utilizando-se uma gravura. Após a discussão, solicitou-se aos estudantes que escrevessem uma mensagem para uma suposta pessoa querida que esteja se envolvendo com drogas. Algumas transcrições exemplificam as produções:

Olha, eu sei que você não mora perto de mim, mas quando você vem, você vem para fumar, não sou mais boba para pensar que você vai pagar seu amigo. Quando a minha avó briga com você é para que você não use drogas porque ela e eu gostamos muito de você. As drogas causam muitas coisas ruins e você pode morrer quando menos esperar. Te amo muito, desde quando você ia lá e eu sabia que era pra fumar maconha. Te amo, pai.

Cara, não faz isso! Já vi muita gente morrendo e sofrendo por drogas, elas podem prejudicar sua vida, não vá para esse caminho. Muita gente foi para esse caminho e não conseguiu sair. Ainda dá pra você sair. Ela prejudica seu organismo e surgem vários problemas que você nem imagina.

Eu peço para que você não fume e não use drogas. Porque elas são muito ruins para você, você pensa que o cigarro, a maconha, heroína e muitas outras são boas. Não são! Deixam as pessoas mal e mais suspensas a querer mais droga, então evite usar.

Ei, você aí! É você mesmo que está entrando no mundo das drogas, não faça isso! Você é bem melhor que isso, não precisa disso! Pense em sua família, em seus amigos, em todos que te amam, isso não vai te levar a nada! Só vai te levar para baixo, você está cavando sua própria cova, quando fuma, e além de destruir completamente sua

saúde você perde amigos, porque eles se afastam de você, e em vez de você estar junto deles, você estará sozinho!

Irmão sai dessa vida das drogas. Fumar não leva a nada e nem muda sua vida, só vai piorar! Me escute, por favor.

As frases foram escritas em folhas coloridas e afixadas em um mural da escola.

Deve-se ressaltar que nos dois momentos, os estudantes fizeram muitas perguntas e relataram situações de proximidade (contato com parentes usuários) com drogas diversas.

A avaliação parcial da coordenação da escola é positiva.

Considerações parciais

A escola é instituição responsável pela transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de sua função pode ser favorecido pelo estabelecimento de uma maior e melhor articulação com a universidade.

Este projeto constitui-se em um processo educativo que visa possibilitar a apropriação de conhecimentos científicos pelos estudantes e maior acesso à cultura científica; a aproximação dos docentes e pesquisadores da escola básica e reflitam sobre sua realidade, o fortalecimento da articulação entre universidade e escola básica e a divulgação dos conhecimentos produzidos na universidade junto ao ensino básico.

Espera-se, ainda, com o desenvolvimento desta proposta contribuir para alteração do quadro descrito por Boa Esperança, Filomeno e Lage (2014, p.1583) de que “ grande parte do conhecimento transmitido nas escolas é apresentada como se todas as informações e teorias tivessem sido produzidas há muito tempo, por cientistas de países distantes em seus laboratórios” e para que os cientistas assumam a tarefa de “aproximação entre a ciência e a sociedade”, como indicou Coutinho-Silva (2005, p.24).

Agradecimentos

À Pró- Reitoria de Extensão da UNESP (PROEX), pela concessão de uma bolsa. Texto em versão próxima a esta foi submetido ao 8º. Congresso de Extensão da UNESP (2015), sem parecer até o momento.

Referencias

BOA ESPERANÇA, T.C.R. ; FILOMENO, C.E.da S. e LAGE, D. de A. Divulgação científica no ambiente escolar: uma proposta a partir do uso de mídias digitais . Revista **SBENBIO**, no. 7. pp. 1582-1591, out. 2014. Disponível em : <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0859-1.pdf>. Acesso em: 15 fev.2015

CAMPOS, L.M.L e FREITAS, R. de Divulgação científica e aproximação entre universidade e escola: percepção de docentes. **Revista de Educacion de las Ciencias.** , v.15, p.110 2014.
CARAMELLO, G. W. et AL. Articulação Centro de Pesquisa: Escola Básica: contribuições

para a alfabetização científica e tecnológica. Rev. Bras. Ensino Fís. [online]. vol.32, n.3, pp. 1806-1117, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v32n3/v32n3a10.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2012.

COUTINHO-SILVA, Robson et al . Interação museu de ciências-universidade: contribuições para o ensino não-formal de ciências. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 4, Dec. 2005 . Disponível: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 fev. 2015

FAPESP Revista Pesquisa. Educação científica . Secretaria de desenvolvimento econômico, ciência e tecnologia . São Paulo. no. 200, pp32-38, outubro 2012

GOMES, V. B. et AT Avaliação do impacto de visitas e palestras de divulgação científica em alunos do ensino médio visitantes ao campus da Universidade de Brasília . Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas, 2011. Disponível em: <http://adaltech.com.br/testes/abrapec/resumos/R0233-1.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2012. MOREIRA, I. DE C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*. Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006. Disponível : <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/29/51> Acesso: 10 de outubro de 2012.

SCHWARTZMAN, S . E CHRISTOPHE, M. A Educação em Ciências no Brasil- Academia Brasileira de Ciências, 2009. Disponível em : <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-210.pdf> acesso em 10 de outubro de 2012.

TAUCHEN, G; DEVECHI, C.P.V E TREVISAN, A.L Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Diálogo Educacional**, v.14, n.42,pp 369-393 2014. Disponível em : <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12751&dd99=view&dd98=pb> Acesso em 15 de fev. 2015.

“III Feira das profissões” da escola estadual Toufic Joulian: fomento do desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos de Carapicuíba e seu entorno – um estudo de caso.

Nádia Maria do Nascimento GOMES¹

Maria Cristina VENDRAMETO²

Magali Amorim MATA³

Ivanete Bellucci Pires de ALMEIDA⁴

A Escola Estadual Toufic Joulian, situada no município de Carapicuíba, região da grande São Paulo, introduziu em seu calendário anual o evento “Feira das Profissões”. A terceira edição da feira, ora apresentada, fundamenta o objeto da pesquisa cujo propósito é preparar o alunado para o ingresso na graduação bem como divulgar Instituições de Ensino Superior – IES, com opções de cursos para acesso à carreira profissional como parte integrante do plano diretor da escola. A relação de um dos pesquisadores, discente de secretariado, com o objeto da pesquisa, suscitou as negociações que resultaram na inclusão de novas IES, públicas e privadas e significativo incremento do número de visitantes (GOMES e VENDRAMETO, 2014).

Este artigo tem como objetivo destacar as contribuições da “III Feira das Profissões da Escola Estadual Toufic Joulian” ao viabilizar a inserção do alunado a uma carreira profissional a partir de seu ingresso em uma IES e fomentar o desenvolvimento intelectual e profissional do aluno de Carapicuíba e Região. Visa ainda analisar se o modelo de gestão sugerido e adotado no planejamento e organização da Feira, pelo Agente de Organização Escolar (AOE), enquanto discente em Tecnologia em Secretariado, foi fator diferenciador em relação às edições anteriores potencializando o alcance do objetivo do evento.

Teve-se as seguintes inquietações: a terceira edição da Feira das Profissões foi de relevância superior às suas edições anteriores? Tal edição viabilizou o ingresso, dos alunos da escola, em curso superior ao ofertar novos expositores? Contribuiu para que dúvidas acerca da possível carreira profissional a ser escolhida fossem dirimidas? Concomitante, o discente em Tecnologia em Secretariado contribuiu para aprimorar a visibilidade e alcance dos objetivos do evento, ao atuar entre a Gestão da Escola e os potenciais expositores e parceiros, no planejamento e na organização da terceira Edição da Feira das Profissões?

¹ Tecnólogo em Secretariado pela Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba do CEETEPS, CEP 06310-390, Carapicuíba, São Paulo, Brasil. E-mail: nadiagomes2003@hotmail.com

² Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, doutorado em andamento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP e docente na Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba do CEETEPS. CEP 06310-390, Carapicuíba, São Paulo, Brasil. E-mail: coordlog.fatec@gmail.com

³ Mestranda pelo Programa em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e docente na Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba do CEETEPS, CEP 01124-010, São Paulo, Brasil. E-mail: maga-amorim@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Unicamp, do Grupo de Pesquisa Avaliação e Formação de Professores. Professora-orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diretora da Faculdade de Tecnologia do Tatuapé do CEETEPS, CEP 01124-010, São Paulo, Brasil.

E-mail: ivanete.bellucci@gmail.com

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, que “consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações” (ANDRADE, 2009, p. 122). Foram aplicados questionários de percepção aos alunos do terceiro ano do ensino médio quanto às IES expositoras em relação à assimilação dos conteúdos ministrados. As respostas foram um norteador para mensurar a satisfação e verificar se o evento atingiu seu objetivo, com possibilidade de se destacar pontos positivos, negativos e sugestões para as futuras edições do Evento. Buscou-se dados junto à Secretaria da escola, objeto de estudo, quanto ao ingresso de seu alunado em IES a partir da solicitação do histórico escolar para apresentação no ato da matrícula.

Da feira das profissões da escola Toufic Joulian

A Escola Estadual Toufic Joulian, representada pela sua direção, concluiu que ao longo da vida escolar, sobretudo no ensino médio, os alunos, em todo o tempo, têm como único objetivo escolher uma profissão. Muitos, em razão da pouca idade e falta de experiência de vida, aliadas ao desconhecimento dos pais ou familiares em relação às possíveis profissões, não conseguem definir o caminho a seguir. Para eles não é uma decisão fácil, entretanto algumas ações podem contribuir nesta árdua tarefa.

A gestão da Escola entendeu, constituir-se uma Feira das Profissões, um evento que pudesse aproximar o alunado das possíveis IES expositoras com vistas à sua inclusão no Ensino Superior. A Feira das Profissões tem como objetivo um esclarecimento maior para o alunado sobre o mercado de trabalho, os desafios que irá encontrar após concluir o ensino médio, e esclarecer sobre aquela profissão que o jovem tanto sonha. A direção da escola entendia como imprescindível a realização de uma Feira das Profissões ao examinar com atenção a visão de futuro da maioria dos estudantes, a fim de nortear seu alunado à oportunidade de conhecer as diversas profissões, os cursos pré-vestibulares, as entidades que oferecem cursos técnicos e de capacitação profissional e IES.

I e II edições da feira das profissões

A primeira edição da Feira das Profissões da Escola Estadual Toufic Joulian, foi realizada em 2011 com o intuito de atender a perspectiva do plano diretor da escola, em ajudar a preparar o aluno para ingressar em IES. A primeira edição aconteceu no próprio prédio da escola, porém, com cessão apenas do auditório e do pátio porém sem delimitação para montagem de *stands*, sem contar com a disponibilidade de outros espaços tais como salas de aula e sala de vídeo. A modesta divulgação da primeira edição, com apenas alguns cartazes e folhetos, resultou em poucas IES expositoras e apenas uma IES pública. À época, a direção não cogitava convidar a Universidade de São Paulo, considerada como uma das mais importante do país, nem as federais e estaduais, tais como UNIFESP, UNESP e UNICAMP.

A segunda edição da Feira das Profissões, em 2012, não contou com registros, porém incorporou mais uma IES particular como expositora, num total de sete IES. Nas duas primeiras edições, as práticas de implantação, organização, gestão e assessoria do evento eram modestas com o alunado ainda muito resistente à participação do evento.

A III edição da feira das profissões

O Agente de Organização Escolar, discente em Secretariado à época da montagem do Evento, a convite e em concordância com a Direção da escola, aceitou o desafio para contribuir na cogestão e na organização da terceira edição da Feira das Profissões. Com foco no alunado, manteve o objetivo de aprimorar o evento transformando o objetivo da Feira, não somente em uma apresentação de cursos profissionalizantes e técnicos, mas dando um maior enfoque ao Ensino Superior, para promover o fomento do desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos da escola e do entorno de Carapicuíba, intencionando produzir no espaço escolar, uma Feira em que todas as IES da região, públicas e privadas, estivessem reunidas para mostrar aos alunos e visitantes, todas as formas e possibilidades de ingresso em curso superior.

Com a inclusão do discente em secretariado na equipe, os procedimentos gerenciais de organização e assessoramento de eventos tornaram-se mais corporativos e profissionalizados sempre com foco nos resultados e no escopo do evento. Embora lotado como Agente de Organização Escolar anuiu na contribuição da montagem da Feira, em horário que não impactasse em suas atribuições, por partilhar da visão do plano gestor da escola para o fomento do desenvolvimento intelectual do alunado.

Planejamento e execução

Os convites às IES passaram a ser diferenciados das outras instituições educacionais e profissionais expositoras. Expôs-se os benefícios da Feira às IES mais significativas da região, tanto com vistas aos alunos quanto às próprias instituições.

Angariou-se a participação de várias importantes universidades e faculdades da região, sendo que algumas organizam suas próprias feiras de profissões, entre elas: USP, UNESP, UNIFESP, FATEC, PUC, MACKENZIE, UNIP, FNC, FITO, UNIFIEO, FALC, ANHANGUERA, FERNÃO DIAS. Argumentou-se e esclareceu-se aos gestores e dirigentes de tais IES, de que os alunos da E. E. Toufic Joulian não se deslocariam até o local de seus eventos, fosse por questões financeiras fosse pela inviabilidade logística da escola para empreender visita técnica a cada evento separadamente, argumentando ainda, que tais alunos eram justamente os que mais careciam de informações sobre tais instituições.

Empreenderam-se novas ações de divulgação, diferentemente das edições anteriores, entre elas *spots* em rádios locais, fixação de cartazes em ônibus municipais, divulgação em carro de som no entorno da escola e região central. Foram distribuídos *folders* em todas as escolas estaduais de ensino médio do município e fixadas faixas nos locais mais estratégicos. Conseguiu-se igualmente, por meio da Prefeitura local e Secretaria de Comunicação, divulgação em jornais locais e no *site* municipal.

Novos locais da Escola passaram a ser usados: otimizou-se a área do pátio com delimitação de espaços para *stands*, montados pelas próprias IES e entidades profissionalizantes expositoras. Além do espaço para *stand*, ofereceu-se a cada IES presente, uma sala de aula exclusiva para empreender sua própria programação, como por exemplo, palestras de profissionais de diferentes profissões, o que atraiu significativo público e necessária repetição em diversos horários. Nesse espaço, o alunado pôde ainda atender às apresentações de discentes de diferentes universidades, os quais descreviam o curso e relatavam como é estar na faculdade. Na sala de vídeo ocorreram, concomitante, palestras sobre temas diversos proferidas pelos docentes das IES. No auditório, tido como salão nobre, ocorriam mesas redondas em horários não conflitantes às palestras das salas de aulas e vídeo, compostas por profissionais, professores e estudantes universitários. Em todas as apresentações, houve expressiva participação dos alunos com perguntas diversas acerca dos cursos, da profissão em si, dos ganhos salariais, da ascensão em carreira. O alunado, nessa edição, mostrou-se muito mais participativo e envolvido com as atividades oferecidas.

O palco do pátio da escola passou a ser utilizado nessa edição, com apresentação musical dos alunos de um curso superior de Música ofertado por uma das IES presente e ainda como o local em que ocorriam os sorteios de brindes ofertados pelos expositores tais como bolsas de estudos em escolas de idiomas e informática e inclusive sorteios de *notebooks*, reunindo nessas sessões, todos os visitantes e alunado. Outra atividade no palco, que atraiu os alunos, foi a apresentação de ‘uma guerra de robôs’ do Laboratório de Robótica da Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba, como estratégia para divulgar cursos na área de tecnologia.

A adoção da gestão secretarial na iii feira das profissões

Em virtude do seu desempenho profissional e de sua capacidade de pensar estrategicamente, o Secretário tem-se colocado em um novo patamar, no qual consegue compreender a dinâmica de todos os projetos com os quais esteja comprometido, sendo-lhe desta forma, delegadas responsabilidades e desafios passando a assumir cargos de gestão. De acordo com Mata (2008, p. 222):

O atual Secretário Executivo personifica um agente de conexão, atuando como interface entre clientes internos e externos, parceiros, fornecedores, gerenciando as informações, administrando procedimentos de trabalho, preparando e organizando processos, para que soluções e decisões sejam tomadas com qualidade e foco em resultados.

Para, Sabino e Rocha (2004), a gestão secretarial é uma mescla de diferentes ações e atribuições distintas, atribuindo ao secretário, uma vertente gerencial:

A secretária tem um grande desdobramento das suas atividades. Ela pode contribuir na organização e métodos da empresa, pode organizar eventos, pode fazer levantamentos e relatórios, é capacitada para intermediar relações e mediar conflitos, além da gama de atividades técnicas de redação, tradução, informática, arquivos etc. (SABINO; ROCHA, 2004, p. 94).

Este artigo tem como um de seus objetivos destacar a participação e a atuação do discente em Tecnologia em Secretariado na cogestão, no planejamento e na organização da montagem da Feira, diferenciando-a das edições anteriores e com ações que otimizaram o alcance do objetivo do evento.

Segundo Pacheco (2013), o Curso Superior de Tecnologia em Secretariado da FATEC de Carapicuíba – IES em que o discente atuante na III Feira das Profissões obteve sua formação específica – contempla e supera os requisitos propostos pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). O currículo tem foco na gestão secretarial, nos processos administrativos, no domínio de novas tecnologias e em línguas estrangeiras com vistas a uma formação completa para atender aos requisitos de perfil e de competências exigidos pelo atual mercado organizacional. A matriz do curso supera a carga horária mínima exigida pelo CNCST de 1.600 horas, ao ofertar carga horária de 2.800 horas; supera inclusive, a carga horária de 2.400 horas exigidas para um curso de bacharelado conforme definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (PACHECO, 2013)

A III Feira das Profissões da Escola Estadual Toufic Joulian, realizada em 2013, com a atuação do discente de secretariado, chegou a um resultado potencialmente satisfatório nos seguintes quesitos: aumento da demanda de participantes da feira, em torno de um por cento da

população de Carapicuíba; aumento quantitativo e qualitativo das IES, com participação inédita de Instituições Públicas como a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; melhora significativa na divulgação do evento, ora mais abrangente que nas edições anteriores, com participação em mídias locais.

Resultados e discussões

Dados apurados mostram que na primeira edição da Feira das Profissões, em 2011, participaram 1.800 pessoas e seis Instituições de Ensino Superior. Na segunda edição, em 2012, o número de visitantes foi de 2.500 e sete IES participantes. Na terceira edição, observou-se um significativo aumento das IES participantes sendo quatro Instituições públicas e sete particulares, num total de onze instituições. Essa edição, contou ainda com treze novas entidades educacionais em categorias diversificadas de formação profissional, como escolas de idiomas e de informática e cursos preparatórios para o vestibular, que realçaram o evento com palestras, *workshops*, demonstrações de seus serviços e informações detalhadas das atividades e de benefícios oferecidos, entre outras ações de divulgação. O número de visitantes chegou a 3.000 participantes segundo dados da Polícia Militar, conforme Figura 1.

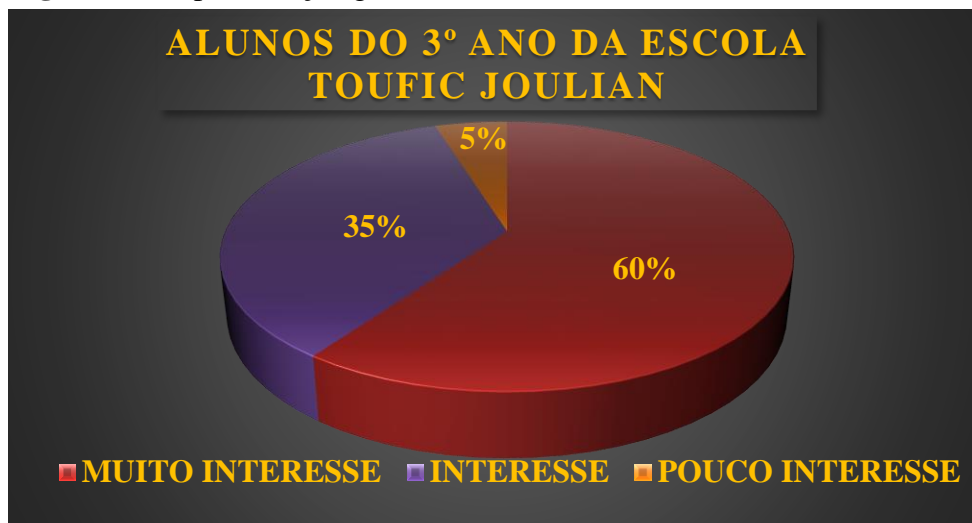
Figura 1 – Representação dos resultados por edição das Feiras das Profissões



Fonte: Preparado pelas autoras a partir de dados coletados durante realização das edições

O alunado respondeu a um questionário específico com diversas questões e noventa e cinco por cento dos alunos do 3º ano do Ensino Médio afirmou ter potencial interesse em ingressar em uma Instituição de Ensino Superior em decorrência da participação nas diferentes atividades ofertadas pelas instituições presentes, conforme figura 2.

Figura 2 – Representação gráfica referente ao interesse dos alunos do 3º ano



Feira.

Fonte: Preparado pelas autoras a partir de dados coletados durante a 3ª Edição

Em comparação às feiras anteriores, angariou-se a participação das IES públicas e particulares mais expressivas do país, além de outras entidades educacionais que aderiram à Feira. Os resultados apresentados demonstraram que novas instituições, públicas e privadas, presentes na edição objeto de estudo, ao gerar interesse no alunado, impactaram e contribuíram para aproximar o aluno às possibilidades de ingresso em curso superior.

Dados obtidos junto à Secretaria da escola – provenientes de vestibulares ocorridos após a terceira edição da Feira das Profissões da Escola Estadual Toufic Joulían – demonstraram que ocorreram cinquenta e uma solicitações de emissão de histórico escolar pelos alunos, para efetivação de suas matrículas em diferentes universidades, sendo que dessas solicitações, dezessete destinavam-se a IES públicas.

Considerações finais

A terceira edição da Feira das Profissões, concedeu aos alunos a oportunidade de conhecer parte do ambiente universitário, participar de debates, palestras, mesas-redondas, ouvir depoimentos de discentes palestrantes, bem como esclarecer, junto aos docentes conferencistas e profissionais atuantes, todas as suas dúvidas acerca da carreira a ser escolhida. A Feira propiciou, uma nova perspectiva com o esclarecimento sobre as diversas áreas do saber e assim contribuiu para a escolha da carreira a partir das informações obtidas sobre os cursos superiores ofertados pelas IES expositoras e ainda sobre cursos que vislumbram perseguir, porém consideradas ‘carreiras de elite’ como Medicina, Direito, Engenharias. Com a inclusão de um maior número de IES, o alunado pôde perceber, identificar e passar a conhecer maiores opções de cursos universitários – aquém dos elitistas citados – entre eles, Agroecologia, Arqueologia e Preservação Patrimonial, Engenharia Mecatrônica. O evento ainda auxiliou o alunado a acelerar sua tomada de decisão pela graduação superior, uma vez que para muitos, em função da necessidade financeira, ao concluírem o terceiro ano, decidem por um emprego de nível médio, adiando por anos o ‘sonho’ do curso superior. Desta forma, a Feira atingiu seu objetivo: o de fomentar o desenvolvimento intelectual e profissional de seu alunado.

A partir da realização da III Feira das Profissões os alunos conseguiram discernir melhor a profissão que gostariam de seguir, esclarecendo suas dúvidas quanto a possível

área de atuação, desmistificando e conhecendo algumas novas profissões, tendo uma base sobre o que estudar na universidade e os novos cursos superiores existentes no Brasil.

Os resultados demonstram que o modelo de gestão sugerido e adotado pelo discente de secretariado, relaciona-se com a profissionalização dos processos inerentes à organização do evento. O conhecimento do discente foi disseminado e socializado adotado como procedimento do estabelecimento de ensino na organização das edições seguintes.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRUIN, PAULO CELSO. **Secretariado: Eventos**. Disponível em: <<http://www.secretariado.com.br/eventos/even-01.htm>> (2001-2002) Acesso em: 19 set. 2014.

GOMES, Nádía Maria do Nascimento; VENDRAMETO, Maria Cristina. **As contribuições do profissional de secretariado na “III Feira das Profissões” da escola estadual Toufic Joulain: a gestão e a assessoria na organização do evento para fomento do desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos da comunidade de Carapicuíba e seu entorno - um estudo de caso. Pôster apresentado na 66ª Reunião Anual da SBPC. Rio Branco/AC. 2014. Disponível em** <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/66ra/resumos/resumos/7399.htm>>. Acesso em 12 Jul 2015.

MATA, Magali Amorim. **O papel do Secretário Executivo na estrutura organizacional e na condução das relações humanas**. In: SCHUMACHER, A.J.; PORTELA, K.C.A. *Gestão secretarial: o desafio da visão holística*. Cuiabá: Adeptus, 2009, p.221-245;

PACHECO, Prisciellen Rosane. **FORMAÇÃO ACADÊMICA, COMPETÊNCIAS E PERFIL PROFISSIONAL DO SECRETÁRIO EXECUTIVO: Uma Análise Comparativa entre Brasil e Estados Unidos da América**. 2013. 104f. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba, para obtenção do título de Tecnólogo).

SABINO, Rosimeri Ferraz e ROCHA, Fábio Gomes. **Secretariado: do escriba ao *web writer***. Rio de Janeiro: Braspot, 2004.

Formação pedagógica continuada na educação superior: apontamentos sobre O PFPC

Renata de Almeida VIEIRA

Atualmente presenciamos uma crescente democratização do ensino universitário, em que novas demandas são criadas e apresentadas às instituições responsáveis pela formação de futuros profissionais de nível superior. Na esteira de novas demandas originam-se reivindicações pela superação de modelos tradicionais de formação e pela renovação de paradigma formativo. Nesse movimento, professores formadores de outros profissionais são conclamados a repensar a tradicional didática de transmissão do conhecimento e relações unidirecional que historicamente têm caracterizado o ensino universitário.

Diante das exigências feitas ao docente universitário, no exercício profissional, entendemos, tal como Almeida (2007, 2012), Ferenc (2005), Isaia (2006), Masetto (1998), Pachane (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), que é preciso pensar concretamente na organização de espaços e tempos para que ele invista em sua formação e na aprendizagem para o ensinar, com vista ao enfrentamento dos desafios postos à transformação dos saberes do conteúdo em um saber que possa ser apreendido pelo estudante universitário.

Reconhecemos como possíveis espaços de formação as ações e os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários presentes em universidades brasileiras. Mediante tal reconhecimento, interessa-nos visibilizar os programas como um meio de participar da construção de tal espaço. Para tanto, apresentamos, nesta oportunidade, o presente trabalho, que é recorte de uma pesquisa mais ampla acerca de políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento profissional docente no Estado de Minas Gerais.

De natureza bibliográfica e exploratória, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um programa de formação pedagógica continuada para a docência, que foi localizado no processo de levantamento e identificação de universidades mineiras que oferecem ações formativas aos seus docentes. Trata-se do Programa de Formação Pedagógica Continuada - PFPC desenvolvido pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, o qual tem como principal objetivo promover, de forma contínua, o aprimoramento pedagógico de seu corpo docente.

Para o cumprimento do objetivo assinalado, organizamos este trabalho em três momentos. Iniciamos com a apresentação da UFSJ por meio de um breve histórico, bem como evidenciamos a demanda por formação pedagógica de seus docentes. Na sequência, apresentamos o Programa de Formação Continuada oferecido pela Universidade, o qual consideramos estar em sintonia com a atual exigência de formação continuada do professor do ensino superior, já que visa o aprimoramento de suas competências pedagógicas. E, por fim, tecemos as considerações finais.

A UFSJ e a demanda por formação pedagógica continuada de seus docentes

A Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ tem um impacto significativo em Minas Gerais, posto que atua nas mesorregiões Campo das Vertentes,

Metropolitana de Belo Horizonte – microrregiões Alto Paraopeba e Sete Lagoas – e, também, Oeste mineiro.

Criada pela Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986, como Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei – FUNREI, a UFSJ foi uma das poucas instituições federais de ensino superior criada na década de 1980 e resultou da reunião e federalização de duas instituições que já existiam, isto é, a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, cujas atividades iniciaram em 1954, mantida pela Inspeção de São João Bosco e a Fundação Municipal de São João del-Rei, mantenedora da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis – FACEAC e da Faculdade de Engenharia Industrial – FAEIN, cujas atividades iniciaram em 1972 e 1976 respectivamente (UFSJ, 2014).

No ano de 2002, por meio da Lei nº 10.425, a FUNREI foi transformada em Universidade Federal de São João Del-Rei. Com sede e foro na cidade mineira de São João del-Rei, a UFSJ estrutura-se administrativamente em seis unidades educacionais. Em São João del-Rei estão localizados o Campus Santo Antônio, o Campus Dom Bosco e o Campus Tancredo de Almeida Neves, bem como seu Centro Cultural. Entre 2007 e 2008 foram criadas mais três unidades educacionais em outros municípios de Minas Gerais, foram eles: o Campus Alto Paraopeba, localizado na divisa entre os municípios de Congonhas e Ouro Branco, o Campus Sete Lagoas, na cidade homônima e o Campus Centro-Oeste Dona Lindu, situado no município de Divinópolis.

Para o desenvolvimento da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade Federal de São João del-Rei conta com 692 docentes efetivos e 447 técnicos-administrativos. A oferta majoritária de cursos é no período noturno, caracterizando-a como uma instituição pública destacadamente inclusiva (UFSJ, 2014).

Com a adesão da UFSJ ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, em 2007, a instituição passou a oferecer graduações em todas as grandes áreas do conhecimento. Ao investir em seu crescimento, em especial na cidade de São João del-Rei, a UFSJ implementou novos cursos de graduação, bem como ampliou as vagas em cursos já existentes, respondendo a uma demanda por formação de recursos humanos capazes de atuar em diferentes áreas tecnológicas como, por exemplo, Engenharia Mecânica, Elétrica e de Produção, Física, Química, Ciência da Computação e em áreas das Ciências Sociais Aplicadas. Como consequência da expansão da graduação, a pós-graduação também se ampliou, bem como suas áreas de atuação.

Atualmente, a UFSJ oferece, em termos de graduação, 37 cursos na modalidade educação presencial e cinco cursos na modalidade educação a distância. Já em termos de Pós-graduação oferece três cursos de doutorado, três cursos de doutorado e mestrado, 17 mestrados acadêmicos e um mestrado profissional.

Concomitante à ampliação dos cursos e vagas, observamos que a UFSJ tem buscado implementar ações formativas voltadas ao ensino universitário. Uma dessas ações, a qual busca contribuir para o avanço acadêmico e pedagógico nos seus cursos de graduação, é a criação do Fundo de Ensino – FEG. Tal Fundo tem por objetivo fortalecer a formação continuada dos docentes e técnicos da Universidade por meio de auxílio financeiro à atividades relacionadas diretamente ao ensino de graduação como, por exemplo, elaboração de material pedagógico, metodologias de ensino, participação e organização de eventos na área de ensino de graduação etc. Com tal ação a Universidade intenciona incentivar que os colegiados de curso, docentes, técnicos e discentes possam desenvolver, difundir e disseminar propostas de ensino inovadoras.

Acerca das orientações curriculares e pedagógicas em vigor nos seus diversos cursos, notamos que a UFSJ aponta para princípios e diretrizes pedagógicas que valorizam a relação dialógica, a ação coletiva, o respeito e valorização da diversidade de pontos de vista, saberes e culturas, assim como uma postura aprendente. Notamos, ainda, que aponta, como tendências didático-pedagógicas importantes, para a contextualização dos conteúdos educacionais, flexibilização curricular, formação profissional para a cidadania e a ética, criatividade, inovação, interdisciplinaridade e resolução de problemas (UFSJ, 2009).

Ademais, constatamos que para o aprimoramento das práticas educativas na UFSJ são apontadas estratégias como relato de experiências, divulgação de práticas pedagógicas inovadoras, assim como o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, relações mais dialógicas em sala de aula e lógicas de avaliação comprometidas com a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Observamos que se trata de estratégias que visam fomentar a inovação pedagógica na Universidade. Tal inovação, no entanto, não dispensa atualização dos docentes para sua consecução. É nesse contexto que situamos o Programa de Formação Pedagógica Continuada da UFSJ.

O programa de formação pedagógica continuada da UFSJ

O Programa de Formação Pedagógica Continuada para o Corpo Docente – PFPC foi instituído em 14 de junho de 2010, com quatro grandes objetivos. Primeiro, promover um permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente da Universidade, ensejando a reflexão e inovação didática e curricular. Segundo, a troca de experiências bem sucedidas na instituição. Terceiro, o estímulo à produção de material didático-pedagógico para o Ensino Superior e, por fim, quarto, a avaliação dos processos de retenção e evasão (UFSJ, 2010).

O Programa busca contemplar temas importantes da pedagogia do Ensino Superior como, por exemplo, concepções de docência, legislação educacional, currículo, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, relação professor-aluno, gestão de classe, estágio, relação teoria e prática, didática do ensino superior, bem como o uso de novas tecnologias de informação e comunicação – NTICs. Outros temas como motivação e bem-estar dos docentes, ética na relação profissional e interpessoal, trabalho em equipe, também fazem parte do Programa.

Ademais, notamos, que a agenda temática do PFPC, além dos diversos aspectos pedagógicos do ensino superior, compõe-se do organograma institucional e da legislação pertinente ao ensino superior, assim como das normas, resoluções, programas e planos internos tais como Estatuto, Regimento Geral, Projeto Pedagógico Institucional – PPI e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

É considerada atividade que pode ser validada pelo PFPC a coordenação e participação de grupo de estudo com foco em formação pedagógica, a participação em congressos com tal foco e, ainda, a realização de oficinas para relato de experiências vivenciadas em sala de aula. Neste caso, o professor poderá organizar e realizar oficinas com seus pares para o aprimoramento pedagógico do corpo docente.

Constatamos que as atividades que compõem o PFPC dirigem-se a todo o corpo docente da UFSJ, com exceção de temáticas mais específicas. Além disso, algumas atividades podem incluir, em seu público-alvo, técnico-administrativos, supervisores,

preceptores e outros agentes de outras instituições, colaboradores e parceiros da Universidade de São João del-Rei.

O PFPC é coordenado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico – NAPE, ligado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEN. Presente nos campi da UFSJ, por meio de subnúcleos, o PFPC em cada campus é coordenado pelo NAPE local que por meio de um planejamento semestral busca oferecer ao corpo docente atividades envolvendo palestras, seminários, cursos, minicursos, oficinas, dentre outras, fomentando o intercâmbio intra e interinstitucional.

Sobre o NAPE e seus subnúcleos, destacamos que o mesmo foi criado pela Resolução nº 029, de 23 de agosto de 2010 que aprovou seu Regimento Interno e funções. Conforme consta em resolução, cada subnúcleo é constituído por um docente representante de cada curso (indicado pelo colegiado de curso) e um técnico administrativo.

Dentre as funções do NAPE, conforme o Art. 2º da referida Resolução, está a coordenação e organização do PFPC, a atuação, em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, na capacitação de pós-graduandos da UFSJ para a docência do Ensino Superior, a manutenção, atualização, ampliação e divulgação permanente de banco de recursos e experiências pedagógicas e a produção, fomento e apoio a pesquisas sobre docência no Ensino Superior. E, ainda, o apoio ao corpo docente no planejamento de atividades de ensino e incentivo a reflexão crítica e incorporação de novas proposições de práticas pedagógicas. Tal apoio se realiza por meio de reuniões para as quais os professores são convidados e estimulados a participarem ativamente.

Sobre este último aspecto, compreendemos que tal iniciativa motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino, assim como incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliam no desenvolvimento da consciência do trabalho do professor e contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente à medida que se compartilha problemas, discute e contrasta pontos de vistas teóricos, bem como se analisa fatores que condicionam a atividade de ensinar.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, apresentar o programa de formação pedagógica continuada da UFSJ, localizado em nosso mapeamento, no Estado de Minas Gerais, acerca de programas de desenvolvimento profissional docente, instituídos por universidades federais, para o processo de aprendizagem profissional da docência de seus professores universitários.

Inferimos que o oferecimento do Programa de Formação Pedagógica Continuada pela UFSJ constitui-se em uma salutar iniciativa institucional voltada para o atendimento das demandas da prática docente, incorrendo na valorização da formação pedagógica de seus professores.

Compreendemos que ações de formação como as propostas pelo PFPC contribuem para a renovação de paradigma formativo e para fazer frente às transformações postas ao ensino universitário, contribuição esta que se realiza por meio da atualização de questões metodológicas, relação professor-estudante, domínio de ferramentas computacionais para o ensino, entre outros aspectos.

Concluimos, por fim, mediante o estudo desenvolvido, que o PFPC viabiliza o que Dias de Souza (2011) aponta como criação de espaços e situações que contribuem

para ampliar o repertório de saberes docentes, aliando o que fazem enquanto docentes às teorias pedagógicas, possibilitando aproximá-los de uma perspectiva de profissionalização da docência.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutoramento: **Pedagogia Universitária** – demandas e possibilidades na formação contínua do docente universitário, realizada junto à Universidade Autônoma de Barcelona em 2007.

DIAS DE SOUSA, Walêska Dayse. **Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. 2011. 158f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2011.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

ISAÍÁ, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília. 2006. p. 63-84.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JÃO DEL-REI. Resolução nº 021 de j4 de Junho de 2010 institui o Programa Permanente de Formação Docente da UFSJ – PFPC. São João del-Rei, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Projeto Pedagógico Institucional – PPI. São João del-Rei, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. São João del-Rei, 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 77-94.

Programa de formação continuada de professores universitários- PFC

Renata de Almeida VIEIRA

A formação de professores universitários tem sido objeto de várias pesquisas situadas no campo da Pedagogia Universitária como, por exemplo, em Almeida (2012), Anastasiou (1998), Anastasiou e Alves (2003), Broilo e Cunha (2008), Cunha (2005, 2007, 2008),

Esteves (2008), Formosinho (2009), Isaia, Bolzan e Maciel (2009), Morosini (2003), Pimenta e Almeida (2009, 2011), Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga e Cunha (1999), entre outros estudos.

Tais pesquisas têm mostrado que para o exercício da docência universitária de modo atualizado e em sintonia com os desafios atuais, faz-se imprescindível a formação pedagógica. Ainda que, historicamente, como bem nos lembra Masetto (1998, 2003), não tenha se consolidado na cultura universitária uma preocupação com o preparo pedagógico do professor e mesmo com a qualidade didática de seu trabalho, atualmente há uma tendência que sinaliza para o reconhecimento da importância da formação pedagógica. Nesse sentido, observamos que se torna crescente o reconhecimento da necessidade de maior investimento em tal

formação, o que requer esforços tanto de âmbito pessoal como institucional.

Neste trabalho, priorizamos o âmbito institucional, já que o presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre o mapeamento de programas de desenvolvimento profissional docente institucionalizados por universidades federais mineiras. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico em desenvolvimento junto à Universidade Federal de Juiz de Fora. Apresentados, aqui, o Programa de Formação continuada de professores de uma das Universidades que fazem parte do mapeamento. Referimo-nos à Universidade Federal de Viçosa e de seu Programa de Formação Continuada de Professores – PFC.

Iniciamos com a contextualização do histórico da UFV e de sua demanda por tal formação.

Contextualizando a UFV e a demanda por formação continuada de seus professores

Conforme consta em seu histórico, a Universidade Federal de Viçosa – UFV tem consolidado no cenário nacional a imagem de instituição de referência em ensino, pesquisa e extensão. Sua origem remonta à década de 1920, época em que o Dr. Arthur da Silva Bernardes, então Presidente de Minas Gerais, motivado pelo incremento da produção agropecuária no Estado e sentindo que a agricultura seria um dos alicerces da economia brasileira, assinou a Lei nº 761, de 06 de setembro de 1920, que autorizava o Governo Estadual a criar uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária. Sua intenção era dotar o Estado de um bom estabelecimento que, semelhante a instituições dos Estados Unidos, tivesse atuação baseada no ensino, na pesquisa e na extensão.

Para tanto, determinou providências para que viesse dos Estados Unidos, por meio do Departamento de Agricultura daquele país, o Dr. Peter Henry Rolfs, Diretor do Florida Agricultural College da Universidade da Flórida, com a tarefa de fundar, organizar e dirigir tal Instituição. Em 18 de janeiro de 1922, iniciaram-se os trabalhos indispensáveis à implantação da futura Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV (UFV, 2012).

As atividades na ESAV foram iniciadas com os cursos fundamental e médio em 1º de agosto de 1927 e o curso superior de Agricultura em 1º de março do ano seguinte.

Em 1942, o curso de Veterinária da ESAV foi desmembrado e transferido para Belo Horizonte, onde passou a constituir a Escola Superior de Veterinária, por ato do governo estadual. Em 13 de novembro de 1948, por meio da Lei nº 272, foi criada a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG, nela incorporando a Escola Superior de Agricultura, a Escola Superior de Veterinária, a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Especialização, o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão.

Outro marco que destacamos na trajetória da Instituição é o convênio que a UREMG firmou para a vinda de importante contingente de especialistas estadunidenses, os quais, a partir de 1958, prestaram colaboração na instalação e no funcionamento dos cursos de pós-graduação na área de Ciências Agrárias. Tal esforço culminou, em 1961, no oferecimento pioneiro de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no modelo norte-americano do *Master of Science* ou *Magister Scientiae*, o qual veio a ser posteriormente adotado, com algumas modificações, no restante do país.

No ano de 1965 foi criado o Colégio Universitário, com o objetivo de proporcionar à comunidade um ensino médio de alta qualidade. Em 2001, o mesmo tornou-se Colégio de Aplicação – COLUNI, constituindo-se em órgão fundamental na estrutura acadêmica, pela oportunidade de estágios oferecida aos estudantes de diversos cursos de licenciatura.

A UREMG foi transformada em Universidade Federal de Viçosa pelo Decreto nº 64.825, de 15 de julho de 1969, data em que foi instituída a UFV, pelo presidente da República Arthur da Costa e Silva.

Se até o ano de 1970, a UFV contava com três cursos de graduação e oito de pós-graduação em nível de mestrado (o doutorado foi iniciado somente em 1972), durante a década de 1970 a instituição vivenciou grande expansão com a criação de 16 cursos de graduação, sete de pós-graduação em nível de mestrado e quatro de doutorado, em várias áreas do conhecimento, contando, ao final de tal década, com 4.152 discentes (UFV, 2012).

No ano de 1978 a UFV passou por uma reestruturação inovadora e sua estrutura acadêmica passou a ser composta por quatro centros: o Centro de Ciências Agrárias, o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

No decurso das décadas de 1980 e 1990 foram criados cinco cursos de graduação, sete novos mestrados e cinco cursos de doutorado. Já de 2000 a 2005 houve a criação de 12 cursos de graduação, seis de pós-graduação em nível de mestrado e seis de doutorado.

Com a política do governo federal de expansão e melhoria da qualidade do ensino superior, em 2006 foi criado o Programa de Expansão I e, em 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Mediante a adesão a esses programas, a UFV ampliou o número de vagas e criou novos cursos de graduação. Tal expansão também originou a criação de um campus na cidade de Rio Paranaíba e a transformação de sua unidade de ensino e

pesquisa na cidade de Florestal, a Central de Desenvolvimento Agrário de Florestal – CEDAF, em um novo campus.

Sobre o campus UFV-Florestal-CAF, localizado a 60 km de Belo Horizonte, este oferece cursos de graduação desde 2008. Iniciou com os cursos de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Gestão Ambiental. Em 2009, passou a oferecer também as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Em 2010 iniciou os cursos de Agronomia, Engenharia de Alimentos e licenciatura em Educação Física e, em 2011, foi criado o curso de Administração. Em 2012, o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi convertido para bacharelado em Ciência da Computação.

Já o Campus UFV - Rio Paranaíba, criado em 2006, está situado na região do Alto Paranaíba. Essa região apresenta como principais atividades econômicas a pecuária e as culturas de café, alho, soja e milho. Suas atividades acadêmicas tiveram início no segundo semestre de 2007, com a abertura dos cursos de Agronomia e Administração. Em continuidade a implementação do campus, foram criados, em 2008, os cursos de Sistemas de Informação e Ciências de Alimentos. Em 2009, os cursos de Engenharia Civil, Bacharelado em Química e Ciências Contábeis. E, em 2010, os cursos de Ciências Biológicas, Nutrição e Engenharia de Produção. Em 2011 ingressaram os primeiros alunos do curso de mestrado em Produção Vegetal.

Em síntese, notamos que no período de 2006 a 2010, foram criados na UFV 31 novos cursos de graduação e 16 de pós-graduação em nível de mestrado e dois de doutorado. No ensino de graduação presencial, a UFV, que oferecia anualmente 1.790 vagas em 2005, a partir de 2010 passou a disponibilizar 3.300 vagas. Ao somar os novos cursos criados aos que já existiam, a UFV passou a contar, no total, com 67 cursos de graduação, nos três campi, e 40 cursos de pós-graduação, sendo 23 programas em nível de mestrado e doutorado (com 1.627 discentes de mestrado e 1.372 de doutorado). Destes, quatro possuem conceito 6 e outros quatro conceito 7 pela CAPES (UFV, 2012).

Mediante este cenário de expansão, uma dos desafios que se apresenta à UFV refere-se à manutenção da qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, a instituição estabelece, conforme apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2012 a 2017, o objetivo de estabelecer e consolidar programas voltados para melhoria do ensino, bem como para o aprimorando de suas políticas de formação, já que entende que é de sua competência adequar o trabalho docente de maneira a melhor atender aos propósitos de sua missão.

Neste trabalho, interessa-nos a sua política de formação materializada no Programa de Formação Continuada de Professores – PFC, conforme apresentamos a seguir.

O programa de formação continuada de professores - PFC da UFV

Ao considerar a necessidade de formação continuada de docentes, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, órgão máximo de deliberação no plano didático-científico da UFV, instituiu por meio da Resolução nº 04, no dia 29 de Julho de 2010, o Programa de Formação Continuada de Professores – PFC, cujas atividades estão dirigidas a todo o corpo docente, com exceção de temáticas mais específicas.

De acordo com o Regimento anexo à referida Resolução, o PFC tem por objetivo promover o permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente da UFV. Para

tanto, busca o desenvolvendo de ações e metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, voltadas para a contínua formação de seus docentes (UFV, 2010).

No que se refere às metodologias inovadoras, consta nas proposições do PFC que estas visam superar o tradicional modelo de formação. E como se pretende fazer isso? Por meio de práticas pedagógicas embasadas em metodologias ativas, que utilizam da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem. Além disso, notamos que o Programa visa possibilitar a construção de espaços interdisciplinares de discussão voltados para a formação docente.

Coordenado pela Diretoria de Programas Especiais, da Pró-Reitoria de Ensino, o PFC conta com um planejamento semestral de atividades, envolvendo palestras, seminários, cursos, minicursos, oficinas, entre outras ações, as quais devem ser aprovadas pela referida Pró-Reitoria. Busca fomentar o intercâmbio intra e interinstitucional e tematizar os diversos aspectos da Pedagogia do Ensino Superior (UFV, 2010). Acerca deste último aspecto, sublinhamos que são três os eixos temáticos pertinentes ao PFC, quais sejam: Política Institucional, Saberes da Docência e Cultura e Formação Geral.

No primeiro desses eixos são discutidas questões referentes às demandas sociais e à tomada de decisão acerca da dimensão política da prática educativa, por meio de temas que possibilitam a compreensão da estrutura e da organização da instituição, de suas diretrizes, objetivos e metas na área do ensino, da pesquisa e da extensão.

No Eixo Saberes da Docência, por sua vez, são discutidas questões afetas ao conhecimento profissional docente, por meio de temáticas relativas à natureza específica do trabalho do professor, que emergem da inter-relação entre os saberes do conhecimento, os pedagógicos e os da experiência, que são aprofundados e questionados entre os pares.

Já o eixo Cultura e Formação Geral é o espaço das temáticas que ampliam a formação cultural e humanística do docente, contribuindo para a sua formação geral, no desenvolvimento de seu papel de mediador.

Destacamos que compõem o PFC da UFV ações e atividades como, por exemplo, a construção e implementação de espaços de reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, a realização de estudos e discussões sobre diferentes estratégias e experiências metodológicas inovadoras, bem como a instrumentalização de seus docentes com recursos pedagógicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua prática. E, ainda, a construção de estratégias de formação e inovação pedagógica com vistas à resignificação das práticas vivenciadas a partir de propostas advindas de um currículo integrador e a divulgação de diferentes estratégias/experiências de ensino-aprendizagem inovadoras utilizadas pelos seus docentes.

O Programa aponta, também, a importância da capacitação docente para propor, desenvolver e utilizar metodologias inovadoras em suas práticas pedagógicas, de forma a transformar os estudantes em sujeitos ativos e capazes de construir e reconstruir o conhecimento, com base em demandas sociais. Assim, o PFC busca estimular a reflexão sobre o caráter inovador das metodologias ativas, de forma a despertar o interesse dos docentes pelas novas formas de se trabalhar o conhecimento.

Ademais, constatamos que o Programa propõe fomentar a criação de grupos de pesquisa em educação e formação no ensino superior, de maneira a afinar a visão interdisciplinar e holística de ensino-aprendizagem, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática. Além da criação de grupos, o Programa propõe também o estabelecimento de redes de intercâmbio com outros centros de estudos de inovação em docência superior no Brasil e no exterior.

Outro aspecto que encontramos descrito no PFC é a importância da organização de encontros ampliados com a participação de docentes, estudantes e servidores técnico- administrativos, visando identificar necessidades e demandas desse coletivo em relação às atividades a serem desenvolvidas.

No que toca ao seu acompanhamento, atentamos que o PFC prevê a realização de avaliação periódica de suas atividades, envolvendo docentes e profissionais capacitados para orientar a tomada de decisão e buscar maior efetividade nos seus resultados.

Mediante a apresentação da UFV e seu Programa institucional de formação continuada, algumas considerações cabem ser feitas.

Considerações finais

Consideramos, primeiramente, que a institucionalização de um programa como o PFC constitui-se um passo importante em direção à valorização do ensino na universidade e do fortalecimento da competência pedagógica, aspectos que historicamente têm sido postos em segundo plano no contexto da Educação Superior.

A esse respeito, concordamos com Masetto (1998) ao explicitar que no meio acadêmico a docência competente na carreira universitária não tem sido valorizada como essencial, isto porque a ênfase tem recaído sobre a titulação, a pesquisa e a produção científica. Ainda que tais aspectos sejam de relevante significado para a formação dos docentes universitários, compreendemos, tal como o autor em referência, que os mesmos deveriam ser somados à atenção dada ao ensino que o docente oferece à comunidade estudantil.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à natureza integradora do PFC ao colocar em contato professores dos diversos cursos da UFV. Tal contato certamente promove um cotejo entre os diferentes modos de pensar e ensinar que são próprios de cada área e especialidade, assim como promove o cotejo das diversas concepções existentes sobre o que é ensinar e sobre o papel do professor. Consideramos que se trata de um encontro que é desafiador e frutífero ao desenvolvimento profissional docente.

Igualmente frutífero a tal desenvolvimento são as atividades e ações de formação pedagógica como as propostas pelo PFC. Consideramos que se trata de ações que precisam ser cada vez mais valorizadas, uma vez que a formação docente é aqui considerada um processo sistemático e contínuo pelo qual o professor se qualifica continuamente para o exercício do magistério. Tal processo de formação, como bem nos lembra Pachane (2003, 2006), envolve além de aspectos didáticos e metodológicos, dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. A docência, sob tal perspectiva, integra uma concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Consideramos, por fim, que a UFV mostra-se em sintonia com a construção de um novo modelo de ensino-aprendizagem, que objetiva transferir o foco do ensino tradicional centrado no professor e na memorização, para um ensino centrado no processo de aprendizagem que dá protagonismo ao estudante. Nessa direção, entendemos que o PFC está atento aos desafios postos pelo novo paradigma educacional, já que se revela como um espaço de diálogo e aprendizagem acerca das

questões que envolvem o ensinar na universidade e a atualização da prática docente no sentido de seu desenvolvimento profissional.

Referências

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

_____; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, SC: Univille, 2003.

BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. da. Pedagogia universitária e produção de conhecimento. Porto Alegre: Edipcrs, 2008.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2008.

_____. Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n. 7, p. 101-109, set./dez. 2008.

FORMOSINHO, J. (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Edufsm, 2009.

MOROSINI, M. C. (Org.). Enciclopédia da pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MASETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9- 26.

_____. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

PACHANE, G. G. A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). p. 97-146.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). Pedagogia universitária. São Paulo: Edusp, 2009.

_____; ALMEIDA, M. I. (Org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Resolução nº 04 de 29 de Julho de 2010 institui o Programa de Formação Continuada de Professores da UFV – PFC. Viçosa, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012-2017. Viçosa, 2012.

VEIGA, I. P. A., CUNHA, M. I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Papirus, 1999.

Contribuições para graduandos em fonoaudiologia de ações educativas de promoção do desenvolvimento e prevenção de acidentes no ensino fundamental: opinião discente

Sandra Regina GIMENIZ-PASCHOAL¹

Fabiana Veronez Martelato GIMENEZ²

Rafaela Desseti ROVERCI³

Débora da Silva VIEIRA⁴

O Programa Saúde na Escola foi instituído pelos Ministérios da Saúde e da Educação. Ele prevê a realização de atividades sobre diversos assuntos, a serem trabalhadas de forma integrada e envolvendo alunos, comunidade, profissionais da saúde e da educação. Dentre as temáticas consta a de prevenção de acidentes (BRASIL, 2007).

O Ministério da Saúde define acidente como

Evento não intencional e evitável causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como o do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e o de lazer (BRASIL, 2005, p. 08).

A maior frequência dos acidentes infantis são quedas, contusões, cortes, queimaduras, escoriações, esmagamentos, mordeduras e perfurações, segundo Gomes et al. (2013). As causas externas têm relação direta com a ocorrência de lesões e óbitos em crianças no Brasil e no mundo, na fase pré-escolar, por causa da imaturidade física, mental e comportamental (BEZERRA et al., 2014).

Devido à elevada morbimortalidade relacionada com os acidentes infantis, uma forma de dar a devida atenção ao tema é investir em educação preventiva. A escola é o *locus* profícuo nesse sentido (BRASIL, 2005).

Alguns estudos têm realizado atividades de prevenção de acidentes com escolares do ensino fundamental.

Gonsales (2008) planejou, realizou e avaliou a ação educativa de prevenção de acidente infantil doméstico na segunda série do Ensino Fundamental, com 23 alunos que receberam a ação educativa e 17 de outra escola que não receberam, bem como com seus pais e os professores das salas. Realizou a atividade educativa em sala de aula em três fases, trabalhando os conceitos relacionados ao tema, envolvendo os alunos em

¹Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: sandragp@marilia.unesp.br

²Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: fabiveronez@hotmail.com

³Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: rafaela.dr@hotmail.com

⁴Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, 17525-900, Marília-SP-Brasil. E-mail: deh_vieiral5@hotmail.com

atividades de promoção da segurança e prevenção da intoxicação infantil e discutindo dados apresentados em check-lists que foram entregues durante a ação educativa para serem preenchidos em casa sobre a localização de produtos tóxicos nos domicílios. Os resultados após a ação educativa indicaram que houve aumento nas frequências de respostas corretas relacionadas aos temas abordados para o grupo que realizou a atividade educativa.

A estratégia educativa com teatro de fantoches sobre prevenção de queimaduras (GIMENIZ-PASCHOAL et al., 2010) foi utilizada em estudo com 495 escolares do terceiro ano do ensino fundamental, sendo aplicado antes e após o teatro um folheto com ilustrações que se referiam ao conteúdo trabalhado no teatro, para apurar conhecimentos dos escolares e também as interferências que o uso das ilustrações poderiam causar. Verificou-se que houve aumento de respostas corretas e em especial da situação ilustrada com uma só pessoa (GIMENIZ-PASCHOAL et al., 2013).

Vilas Bôas e Gimeniz-Paschoal (2012) realizaram ação educativa com o uso de material paradidático sobre prevenção de quedas acidentais com 17 alunos do quarto ano de uma escola municipal de ensino fundamental. Os conhecimentos dos alunos, comparados antes e após o uso do material, indicaram aumento de respostas corretas após de até 40%, tornando sugestivo o uso do material em outros estudos. Assim, em estudo sequente, Vilas Bôas (2013) utilizou o material paradidático, acrescido de atividades complementares, e um jogo educativo, ambos com conteúdos similares, com o objetivo de verificar o efeito destes dois procedimentos pedagógicos na aprendizagem de conceitos sobre a prevenção de quedas acidentais infantis. Constatou que os escolares apresentaram elevado percentual de conhecimentos prévios corretos e os dois procedimentos pedagógicos aumentaram o percentual de respostas corretas para a maior parte das questões trabalhadas, com aumento de até 36,7%.

A aproximação entre os Ministérios da Saúde e da Educação favorece a vivência de experiência *in loco* durante a formação de recursos humanos na saúde (DIAS et al., 2013), a despeito disso, os estudos mencionados e realizados com escolares do ensino fundamental não envolveram graduandos da área da saúde, como os de Fonoaudiologia.

A Fonoaudiologia é uma ciência que tem interface com várias áreas científicas e vem conquistando vários cenários de atuação relacionados à comunicação humana, como a Fonoaudiologia educacional, também é reconhecida pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Sendo assim, o fonoaudiólogo deve ver a escola também como um campo importante de atuação e como uma instituição dinâmica, que assim como ele, deve ser mediadora do processo de aprendizagem e de promoção da saúde. O processo de aprendizagem merece destaque, pois as bases da Psicologia do Desenvolvimento são fundamentais para o trabalho do fonoaudiólogo educacional (OLIVEIRA; SCHIER, 2013).

Destaca-se a Psicologia do Desenvolvimento, porque ela está preocupada com os vários aspectos do processo de desenvolvimento, ao longo de toda a vida do indivíduo. Portanto, é possível que esse conhecimento auxilie nas ações dos profissionais, de acordo com fases específicas desse processo, em interação com o meio no qual o indivíduo está inserido e opera. (OLIVEIRA; SCHIER, 2013, p.727).

Graduandos de Fonoaudiologia poderiam receber em sua formação informações sobre prevenção de acidentes. Isto foi indicado no estudo de Nascimento e Gimeniz-Paschoal (2008), que realizaram pesquisa com o objetivo de verificar opiniões e conhecimentos de docentes e discentes de cursos de graduação em Fonoaudiologia do Estado de São Paulo sobre acidentes humanos. Participaram 95 estudantes de três

faculdades públicas e três privadas. Verificaram que os graduandos tinham poucas informações sobre a temática em sua formação mas se mostravam receptivos a recebê-las.

Assim, Nascimento et al. (2013) desenvolveram ação intersetorial mediante realização, por estagiários de Fonoaudiologia, de ação educativa de prevenção de acidentes infantis em uma escola municipal de educação infantil do interior paulista, com 30 alunos do Pré II e a professora, em sala de aula. Verificaram que houve ampliação de conhecimentos sobre riscos para acidentes infantis e formas de prevenção pelas crianças e professora.

Entretanto, não foi encontrado estudo que envolvesse graduandos de Fonoaudiologia em ações educativas com escolares do ensino fundamental e a apreciação que teriam a respeito de suas contribuições.

Considerando o exposto, este trabalho, que faz parte de pesquisa maior, teve como objetivo analisar a opinião de graduandos sobre contribuições para a sua formação e para sua futura atuação em Fonoaudiologia de ações educativas de promoção do desenvolvimento e de prevenção de acidentes no ensino fundamental.

Descrição do trabalho desenvolvido

O projeto de pesquisa maior, do qual este trabalho faz parte, foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, sendo aprovado por meio do protocolo de número 0597/2012.

Este estudo foi realizado em uma universidade pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente 220 mil habitantes, no curso de graduação em Fonoaudiologia e, mais especificamente, em sala de aula.

Participaram 30 graduandos do segundo ano do curso de Fonoaudiologia, sendo 29 (97%) do sexo feminino, regularmente matriculados em uma disciplina obrigatória sobre Psicologia do desenvolvimento humano.

Foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para graduandos e questionário semiestruturado elaborado especificamente para esta pesquisa, submetido à avaliação de mestres e doutores na condição de juízes. No questionário haviam diversas questões, dentre elas as que questionavam os graduandos sobre as contribuições da atividade propiciada pela disciplina para sua formação em Fonoaudiologia e para sua futura atuação, as quais foram o alvo deste estudo.

A docente responsável pela disciplina dividiu os graduandos em cinco grupos, forneceu materiais teóricos relativos às temáticas e trabalhou com todos na elaboração das ações educativas, que foram complementadas pelos graduandos com a preparação de alguns brinquedos de sucata, além de bolas. As ações educativas com temática dupla, sobre área do desenvolvimento psicomotor e sobre temas de prevenção de acidentes (lateralidade - intoxicação, esquema corporal - queimaduras, organização espacial - atropelamento, motricidade global - afogamento, equilíbrio - quedas) foram realizadas com escolares do ensino fundamental no decorrer de uma manhã, em três recreios que ocorreram em sequência: o primeiro para os escolares de 6 a 7 anos, depois para os de 8 anos e o terceiro para os 9 e 10 anos. Participaram aproximadamente 25 escolares com cada grupo de graduandos. As ações educativas ocorreram após os escolares se alimentarem e dirigirem-se à quadra para brincar. A duração das ações educativas foi de aproximadamente 10 minutos cada uma.

Após as ações, os graduandos responderam ao questionário. As respostas das questões de interesse para este estudo foram organizadas e categorizadas.

Resultados obtidos

Na Tabela 1 constam as respostas dos graduandos em relação às contribuições das ações educativas da disciplina para a sua formação em Fonoaudiologia. Verifica-se que a resposta mais frequente, com 16 (24,6%) indicações, foi a de que a atividade proporcionou contato e interação com as crianças, 13 (20,2%) referiram que houve uma contribuição com a formação e futura atuação profissional em Fonoaudiologia, sete (10,7%) respostas indicaram que contribuiu com lições e experiências aprendidas no ambiente escolar. Outras quatro (6,1%) respostas indicaram que foi uma possibilidade de conhecer o desenvolvimento infantil e três (4,7%) referiram que proporcionou o primeiro contato com a prevenção de acidentes infantis. Outras respostas sobre a contribuição da atividade para a formação em Fonoaudiologia foram identificadas com duas ou uma frequência cada uma, num total de 20, e todas indicaram apreciações positivas dos graduandos em relação à experiência propiciada pela disciplina na escola de ensino fundamental.

Tabela 1- Distribuição das frequências e porcentagens de acordo com a categoria de resposta dos graduandos para a questão “Quais as contribuições desta atividade da disciplina para a sua formação em Fonoaudiologia?” (N=30).

Categoria		
Proporcionou contato e interação com as crianças	6	4,6
Contribuição com a formação e futura atuação profissional em Fonoaudiologia	3	0,2
Lições e experiências aprendidas no ambiente escolar		0,7
Possibilidade de conhecer o desenvolvimento infantil		,1
Proporcionou o primeiro contato com a prevenção de acidentes infantis		,7
Contribuição para o crescimento pessoal		,1
Contribui para o entendimento da teoria com a pratica		,1
Disciplina diferente das demais do primeiro ano da graduação		,1
Respeito à individualidade de cada criança de acordo com seu desenvolvimento, idade e limites		,1
Conhecer as provas que auxiliam as crianças em diversas habilidades por		

meio da atividade de movimento		,1
Contribuiu para a compreensão de Psicomotricidade		,1
Promover ações para prevenção de acidentes		,5
Aproximação da vivência profissional		,5
Contato com textos sobre a temática de prevenção de acidentes		,5
Resultados positivos de ações intersetoriais e interdisciplinares		,5
Educação sobre a prevenção de acidentes por meio de brincadeiras e jogos		,5
Contribuiu para avaliar a psicomotricidade e prevenção de acidentes		,5
Contribuiu para avaliar o processo de aprendizagem e a prática psicomotora, auxiliando nas dificuldades de ensino e aprendizagem		,5
A atividade nos fez sair da rotina da sala de aula, sendo proveitoso		,5
Não respondeu		,1
Total	5	00

Constata-se, pelos resultados obtidos, que os graduandos consideraram que a atividade proposta foi importante para a sua formação, sendo uma experiência diferente, tanto em relação ao seu curso de graduação como em relação à interação com as crianças e com a escola. Ressalta-se que anteriormente os graduandos do mesmo curso realizavam estágios curriculares em escolas do município, mas por razões diversas, não está mais sendo possível a realização destes estágios, assim, esta poderá ser a única experiência em ambiente escolar durante sua formação. Os resultados indicam também que os graduandos consideraram a temática dos acidentes infantis viável de ser trabalhada pelo fonoaudiólogo no ambiente escolar, por meio de brincadeiras que também levem em consideração aspectos do desenvolvimento infantil.

Os resultados obtidos no presente estudo estão na mesma direção dos encontrados em estudos com graduandos de Fonoaudiologia quando realizaram atividade educativa sobre prevenção de acidentes em escola de educação infantil (NASCIMENTO et al., 2013).

Em relação às contribuições das ações educativas realizadas na escola a partir de estratégias articuladas na disciplina, para a futura atuação em Fonoaudiologia, como pode ser visto na Tabela 2, dez (19,6%) respostas indicaram que contribuiu para a futura atuação profissional em escola, oito (15,7%) sinalizaram que forneceu uma base para elaboração e abordagem da prevenção de acidentes com crianças em outras atividades de forma dinâmica e lúdica, quatro (7,8%) apontaram que contribuiu para melhor conhecimento e interação com as crianças para futura atuação como Fonoaudiólogos e outras quatro (7,8%) respostas indicaram que a atividade os ajudou a compreender o desenvolvimento humano para propor o tratamento adequado. Com frequência de 3 (5,8%) cada uma, foram encontradas as seguintes respostas: que a atividade proporcionou novas experiências, que o fonoaudiólogo deve ter um olhar diferenciado para a psicomotricidade e educação e que contribuiu para atuar como profissionais fora da sala de aula. Também outras respostas dos graduandos, a respeito da contribuição da atividade para a futura formação do fonoaudiólogo, foram apontadas com duas ou uma frequência cada uma, totalizando 14 respostas, apreciando de forma favorável o impacto das ações educativas vivenciadas.

Os resultados obtidos neste estudo em relação às contribuições de atividades que envolvam prevenção de acidentes na formação inicial de graduandos tendo em vista sua futura ação profissional sinalizam a necessidade de que novos trabalhos nesta direção sejam realizados, pois

muito precisa ser feito para que a formação seja realmente transformada, como capacitação de docentes, estreitamento de vínculos entre academia e serviço, avaliação das políticas e das diretrizes curriculares (GIMENEZ; GIMENIZ-PASCHOAL, 2015, p 8).

Em um estudo feito sobre a atuação do fonoaudiólogo escolar foi visto que

Considera-se de fundamental importância, o conhecimento de pressupostos teóricos relacionados ao processo de aprendizagem escolar, articulados aos de desenvolvimento infantil, para essa atuação. No que se refere ao conceito de promoção de saúde, estes também são de extrema importância para compreender aspectos de saúde da comunidade na qual se está lidando. (OLIVEIRA; SCHIER, 2013, p 729).

Tabela 2- Distribuição das frequências e porcentagens de acordo com a categoria de resposta dos graduandos para a questão “Quais contribuições desta atividade da disciplina para a sua futura atuação em Fonoaudiologia?” (N=30).

Categoria		
Contribuições da disciplina para futura atuação profissional na escola	0	9,6
Ter uma base para elaboração e abordagem da prevenção de acidentes com crianças em outras atividades de forma dinâmica e lúdica		5,7

Contribuiu para melhor conhecimento e interação com as crianças para futura atuação como fonoaudiólogos		,8
Compreender o desenvolvimento humano para propor o tratamento adequado		,8
Proporcionou novas experiências		,8
O olhar diferenciado do fonoaudiólogo para a psicomotricidade e educação		,8
Contribuiu para atuar como profissionais fora da sala de aula		,8
Contribuição para realização de testes de avaliação do desenvolvimento e psicomotricidade		,9
Contribui com a experiência dos diferentes espaços de atuação futura		,9
Orientar as crianças sobre noções de espaço e prevenção de acidentes		,9
Relacionar conteúdos importantes sobre prevenção de acidentes com o cotidiano		,0
Os profissionais da saúde devem promover o bem estar da comunidade		,0
A prevenção de acidentes é um tema importante para ser abordado		,0
O fonoaudiólogo no ambiente clínico pode tratar distúrbios associados ao corpo e ao movimento possibilitando reações psicomotoras do indivíduo		,0
É importante trabalhar questões de prevenção e promoção de saúde no ambiente escolar		,0
Alguns alunos poderão ser futuros pacientes		,0
Aprender a trabalhar em grupos		,0
O aluno pode se divertir e ensinar algo ao mesmo tempo		,0
Não respondeu		,9

Total	1	00
--------------	----------	-----------

Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para discussões e reflexões a respeito da formação em Fonoaudiologia, a qual deve ampliar seus cenários de ensino-aprendizagem e as possibilidades de atuação intersetorial do profissional. Assim, o contexto escolar deve ser visto como profícuo para o desenvolvimento de ações de promoção e prevenção à saúde, incluindo a temática de prevenção de acidentes infantis, a ser realizada tanto pelo Fonoaudiólogo como por outros profissionais, em especial das áreas da saúde e da educação.

Como foi verificado no estudo, os graduandos consideraram a ação educativa realizada como relevante, tanto para sua graduação como para sua futura atuação, e entenderam que a proposta da atividade foi importante, pois aprenderam a elaborar atividades de forma lúdica, promovendo a interação deles com a escola e com as crianças em diferentes fases do desenvolvimento.

Conclui-se que, na perspectiva dos graduandos de Fonoaudiologia, as ações educativas sobre prevenção de acidentes infantis e promoção do desenvolvimento realizadas com escolares do ensino fundamental contribuíram para a formação Fonoaudiológica e contribuirão para a futura atuação profissional, sendo sugestiva a continuidade das ações para outras turmas da disciplina e quiçá também para outros cursos de graduação, tanto de áreas das ciências da saúde, como de áreas das ciências humanas, como os de Psicologia e Pedagogia.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência**: Portaria MS/GM nº 737 de 16/05/01, publicada no DOU nº 96 seção 1E de 18/05/01 / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. – 2. ed.- Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto no 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e da outras providencias**. Brasília (DF): 2007 [citado 4 fev. 2010]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6286.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BEZERRA, M. A. R. et al. Acidentes domésticos em crianças: concepções práticas dos agentes comunitários de saúde. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 19, n. 4, p. 776-784, 2014.

DIAS, H.S.; LIMA, L.D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. **Ciência e saúde coletiva [online]**, Rio de Janeiro, v.18, n.6, p. 1613-1624, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/13.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BÔAS, B. V. **Procedimentos pedagógicos no ensino fundamental voltados para a prevenção de quedas acidentais**. Marília, 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

BÔAS, B. V.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Ação educativa no ensino fundamental com material paradidático sobre prevenção de quedas acidentais. **Revista LEVS**, Marília, n. 10, p.301-312, 2012.

GIMENEZ, F. V. M.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Produções recentes sobre a formação no ensino superior na área da saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5, 2015, Bauru. **Pesquisa e formação de professores: políticas e programas: anais...** Bauru: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/api/arquivo/17033.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

GIMENIZ-PASCHOAL, S. R., KEPPLER, M. A. B. B., MIGOTTO, M. O., VILAS BOAS, B., GUERRA, K. M. Z. Uso de ilustrações X conhecimento sobre prevenção de acidentes no ensino fundamental In: OLIVEIRA, S. F. P.; SILVA, H M. G. (orgs.) **Educação e políticas públicas: desafios, reflexos e possibilidades**. 1 ed. Franca-SP: Uni-FACEF, UNESP, 2013, v.1, p. 1343-1357

GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; MIGOTTO, M. O.; GUERRA, K. M. Z. Ação educativa com graduandos de Fonoaudiologia sobre prevenção de acidentes de trânsito com crianças In: OLIVEIRA, S. F. P.; SILVA, H M. G. (orgs.) **Educação e políticas públicas: desafios, reflexos e possibilidades**. 1 ed. Franca-SP: Uni-FACEF, UNESP, 2013, v.1, p. 1358-1369.

GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; MONTEIRO, V. B. P. N.; KEPPLER, M. A. B. B.; GONSALES, T. P.; BOAS, B. V.; COSTA, P. F. Estratégia educativa sobre prevenção de acidentes infantis para o ensino fundamental. **Revista LEVS**, São Paulo, n.6, 2010. Disponível em: <http://www.levs.marilia.unesp.br/revistalevs/edicao6/Autores/16.sandra_paschoal.htm> Acesso em: 9 Ago 2011.

GOMES, L. M. X. et al. Descrição dos acidentes domésticos ocorridos na infância. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 394-400, 2013.

GONSALES, T. P. **Ação educativa de prevenção de acidentes domésticos em escola de ensino fundamental**. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

NASCIMENTO, E. N.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Os acidentes humanos e suas implicações fonoaudiológicas: opiniões de docentes e discentes sobre a formação superior. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2(Supl), p. 2289-2298, 2008.

NASCIMENTO, E. N. et al. Ações intersetoriais de prevenção de acidentes na educação infantil: opiniões do professor e conhecimentos dos alunos. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 99-106, 2013.

OLIVEIRA J. P.; SCHIER A. C. Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional. **Revista CEFAC – speech, language, hearing sciences and education journal**, São Paulo, v. 15, n. 3, p.726-730, 2013.

Conhecimentos docentes: relação entre formação inicial e ações educativas do pedagogo

Sônia Aparecida Belletti CRUZ¹

Sabe-se que no passado, não tão remoto, o professor era muito estimado pela sociedade, em especial pelos pais, e considerado profissional competente na aprendizagem dos alunos. Porém, ele não é mais tratado com tal prestígio no contexto atual. Consideramos que tal profissão deveria ser mais enaltecida, visto que pela mão do professor inicia-se a formação de todos os outros profissionais.

Segundo Cruz (2003), a importância do professor se dá pelo seu papel de orientador dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Sua formação, sólida e consistente, deve se fundamentar em conhecimentos teórico, prático, científico e técnico, formação esta que o torna apto a compreender o aluno em seus aspectos físico e psicológico, tendo condições de intervir eficientemente para reverter os resultados negativos.

De acordo com a autora, a ação efetiva do professor no processo de aprendizagem dos alunos tem estreita relação com sua formação inicial e continuada e os cursos de formação de professores devem apresentar qualidade e valorizar o papel desse profissional no contexto de sala de aula.

A partir de tal constatação, surgiram alguns questionamentos a respeito da formação docente: quais conhecimentos os professores consideram ter adquirido no processo de formação? Os professores sentem-se preparados para atuar na escola? Quais conhecimentos dizem terem encontrado em sua formação?

Este trabalho tem por **objetivo** saber e compreender o que dizem duas professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual a respeito dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e a relação que estabelecem entre eles e suas ações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Formação inicial do pedagogo

A formação inicial faz parte do desenvolvimento da profissionalização docente, processo este que se fundamenta em conhecimentos científicos e atividades práticas, na articulação entre teoria e prática, conforme aponta Imbernón (2006, p.66):

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve Capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Neste sentido, o curso de Pedagogia deve ser um processo dinâmico de aprendizagem nas diferentes áreas de atuação no campo profissional, proporcionando aos futuros professores embasamento teórico e metodológico, sendo que no estágio

¹ Doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. Professora da rede estadual paulista e da UNIP. Araraquara-SP-BRASIL. Email: soniabelletti@yahoo.com.br.

supervisionado, nas vivências de situações escolares reais, há oportunidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos e refletirem sobre eles.

A finalidade do estágio é o encaminhamento do universitário à reflexão sobre os saberes educacionais adquiridos ao se aproximar da realidade escolar, *locus* das atividades que irá exercer.

Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 20), as atividades de estágio permitem desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, e modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Sobretudo, o estágio engloba todas as disciplinas do curso de formação, constituindo-se o meio de articulação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas, no qual o universitário torna-se capaz de perceber a realidade, problematizá-la e buscar soluções para responder às questões que se apresentam.

Para Freire (2006, p. 32), problematizar o contexto/realidade individual e coletiva, cria situações de aproximação sucessiva e conduz a demandas de ações e de intervenções. Problematizar é mais que perguntas ou dar respostas; constitui-se em reflexão, discussão, levantamentos e estudos dos materiais disponíveis. Em suas palavras, há necessidade de se construir um “repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...” [que constitui] “uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante”.

Conhecimento docente: o olhar de Philippe Meirieu

Para este autor, o pedagogo é um dos polos do “triângulo pedagógico”, composto pelo educando, o saber e o educador. O caminho didático por ele adotado está diretamente relacionado com sua facilidade de organizar-se metodologicamente, munindo-se de materiais, recursos e dispositivos tecnológicos que lhe permitam alcançar seus objetivos junto aos alunos.

Ao referir-se à “profissão de pedagogia”, Meirieu (2002, p. 11) aponta a coexistência de duas ordens de conhecimentos docentes: “os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelizados – “o que se faz” – e nem sempre se sabe dizer e “o que se diz” sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito”.

Segundo Meirieu (2002, p. 32), o professor deve estar no meio dessas ordens e manter vínculo permanente e irreduzível entre elas para que possa ocorrer o ato educativo, no qual “um indivíduo pretende-se educador, enquanto outros, diante dele, têm a atribuição de serem educados”.

Para atuar como profissional da educação, o professor depende de boa formação interior, de solidez de valores e atitudes, mas também de boa formação profissional; não é um dom, e sim resulta da boa aprendizagem e da experimentação constante no sentido de encontrar boas estratégias e da vontade de executar um bom trabalho. O bom

educador vive a sua prática almejando sempre atingir os melhores resultados (MEIRIEU, 1998).

Na visão de Meirieu (2006), a autoformação é autorreflexiva, é um processo que ocorre no sujeito, é inalienável, é condição de base para a aquisição de aprendizagens e condutas que ninguém consegue fazer pelo outro. É a determinação em colocar a autocrítica e a criatividade como procedimentos de promoção de transformação. Para que isso ocorra, é necessário que o professor volte-se para si e procure na própria essência de seu projeto de ensinar as razões para não perder a esperança em seu trabalho; nesse sentido, ninguém o aconselhará, nem o ajudará.

A respeito da ação docente, Meirieu (1998) destaca a importância de o professor estimular no aluno o desejo de saber, ou seja, atribuir valor ao objeto a ser aprendido ou ensinado. Para isso, deve desenvolver competências de aprendizagem no aluno, articulando objetivos e conteúdos de ensino com as condições metodológicas de sua assimilação; deve fazer uso de boas estratégias de aprendizagem.

Outra questão abordada por Meirieu (2002) é a identificação de uma “solicitude” do professor em relação à criança. O autor defende que a solicitude em relação à infância deve tornar-se uma constante preocupação capaz de mobilizar os educadores em suas práticas e em seus discursos pedagógicos. De acordo com suas premissas, a solicitude deve estar impregnada de inquietude, na qual simultaneamente ocorre a preocupação com o destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino. “É o fato de ser afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer interpelá-lo para que ele próprio se conduza [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 70).

Outro aspecto importante que requer solicitude pedagógica é com relação ao atendimento das diferenças em sala de aula. Sem solicitude pedagógica não há inclusão. A relação que estamos querendo estudar é o atendimento das necessidades educativas especiais, a solicitude exigida nesse atendimento, o caráter ético dessa solicitude, a inclusão.

Para Meirieu (2006), o professor deve ser portador da exigência de qualidade, sem a qual nenhum saber humano jamais se construirá. É necessário envolver cada aluno em procedimento exigente de busca de qualidade; é a exigência em relação a si mesmo e aos alunos; exigência nas tarefas banais do cotidiano e também nos momentos excepcionais e ritualizados. É exigir qualidade impulsionada pelo desejo de atingir a perfeição de humanidade – que distingue o que vale a pena.

Partindo destas premissas, Cruz (2011, p. 35) considera de suma importância a formação do professor,

visto que deve capacitá-lo a nortear sua prática em convergência ao conhecimento em constante construção e a elaborar novas formas de intervir nesta relação, já que as situações de ensino são incertas, variáveis e complexas, sem resposta única e conclusiva aos conflitos e problemas ali encontrados. Em tal formação, o professor pode refletir sobre suas certezas e decisões, levantar dúvidas de suas percepções e desconstruir práticas cristalizadas. Enfim, pode abrir-se para ouvir e analisar posições diferentes das suas e construir novas hipóteses para alcançar outros níveis de conhecimento. Essa reflexão implica o conhecimento dos métodos e o desejo de empregá-los; deve buscar o equilíbrio entre o ato e o pensamento, os conhecimentos científico e técnico e a prática de sala de aula e ampliar e ressignificar a concepção do conhecimento em constante transformação.

Para a autora, se bem formado e comprometido com suas responsabilidades, o professor torna-se capaz de orientar seus alunos e oferecer a eles os instrumentos

adequados as suas necessidades. Ela defende que para se tornar profissional da educação, o professor depende de boa formação pessoal, mas também de boa formação profissional; não é um dom e sim resulta da boa aprendizagem e da experimentação constante no sentido de encontrar boas estratégias e da vontade de executar um bom trabalho.

Descrição do trabalho desenvolvido

O trabalho proposto é um estudo descritivo, de caráter qualitativo, embasado nos moldes apresentados por Triviños (1992) e Minayo (2000). Constará da descrição e interpretação dos resultados obtidos por meio de questionário semiaberto, respondido por duas professoras de uma da escola pública estadual da cidade de Araraquara-SP.

Para atingirmos respostas satisfatórias às questões levantadas, utilizamos o questionário semiestruturado, individualizado, de registro transcrito.

Resultados e discussão

Para melhor compreensão dos resultados, os mesmos foram separados de acordo com cada pergunta, expressando a opinião de cada professora.

Abaixo, seguem as perguntas e respostas do questionário semiestruturado e posterior discussão:

1 - Quando iniciou o curso de Pedagogia, quais conhecimentos você acreditava adquirir?

P1- Eu acreditava que iria adquirir conhecimentos sobre metodologias de ensino, prática em sala de aula, sobre aprendizagem dos alunos, dificuldades de aprendizagem etc.

P2- Saber lidar com a aprendizagem, estimular as crianças, favorecer o crescimento intelectual.

2 - Ao terminar o curso, você considera que havia adquirido tais conhecimentos? Explique.

P1- Não. Eu acredito que faltaram conhecimentos sobre metodologia e prática de ensino. Só com os estágios deu para aprender um pouco mais, mas ainda não foi suficiente. Também não tinha adquirido conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem.

P2- Não. No curso é muita teoria; precisei fazer os estágios para verificar como era possível trabalhar com as crianças. E no dia-a-dia a “maior” possibilidade, através dos colegas e coordenadores; vivenciando.

3 – Ao terminar o curso, você se sentiu preparada para atuar na escola? Explique.

P1- Não. Eu não me senti preparada para exercer a profissão quando terminei a Pedagogia, pois acho que faltou um maior aprofundamento em Didática e nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, além de uma disciplina que falasse pelo menos um pouco sobre as dificuldades de aprendizagem.

P2- Não. É mesmo necessário ter os estágios e conviver dentro da realidade escolar para adquirir conhecimento. Vivenciar o dia-a-dia.

6 - Na sua classe, existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

P1- Sim. Eles apresentam dificuldades na leitura fluente, na produção de texto, no sistema de escrita e dificuldade de memorização.

P2- Sim. Defasagens em alguns conteúdos; dificuldades para memorizar; leitura precária, sem fluência, que prejudicam a compreensão; falta de ortografia para escrever; textos precários sem sentido...

7 - Em relação a sua formação inicial, quais conhecimentos você adquiriu para trabalhar com estes alunos:

a) no aspecto pedagógico:

P1- conhecimentos sobre aprendizagem, um pouco de informação sobre diferentes metodologias e práticas de ensino.

P2- planejar as atividades, refletir sobre as dificuldades dos alunos. Observar o que os alunos já sabem; que atitudes devo despertar para que os alunos aprendam; intervir com os conteúdos; tomar decisões para recuperar e replanejar o que deve ser aprendido.

b) no aspecto afetivo:

P1- conhecimentos para lidar com a diversidade dos alunos, entender as diferenças e respeitá-las, motivar sempre os alunos.

P2- saber lidar com as diferenças; deixar as crianças mais estimuladas para facilitar a convivência. Dar segurança nas orientações a serem aprendidas.

Analisando as respostas das professoras, observa-se que ambas afirmaram não ter adquirido os saberes que esperavam na formação inicial, queixando-se de ausência de aprofundamento didático, metodológico e de prática de ensino (P-1) e de excesso de teoria (P-2) e, também, que não obtiveram conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem (P1 e P2).

No entanto, na questão relativa às aquisições de aspectos pedagógico e afetivo, ambas indicam os conhecimentos sobre aprendizagem (P1) e de reflexão sobre as dificuldades dos alunos e de intervenções para ajudar os alunos a aprender (P2).

Vale enfatizar a importância que demonstraram dar ao estágio obrigatório: “só com os estágios deu para aprender um pouco mais” (P-1) e “precisei fazer os estágios para verificar como era possível trabalhar com as crianças; é mesmo necessário ter os estágios e conviver dentro da realidade escolar para adquirir conhecimento.” (P-2).

Suas respostas demonstram sentirem que somente as atividades realizadas nestes momentos foram capazes de ajudá-las a superar suas deficiências e lhes trouxeram um pouco de segurança em suas intervenções com os alunos.

Neste sentido, pode-se considerar que, por ser identificado como parte prática, muitos universitários acreditam ser o estágio uma atividade que se contrapõe aos conteúdos desenvolvidos no decorrer das disciplinas estudadas no curso de formação profissional e, portanto, teóricas demais. Tal ideia traz em seu bojo a dicotomia entre teoria e prática.

Observa-se nesta ideia que, visando obter habilidades instrumentais a serem empregadas em sala de aula, muitos buscam técnicas específicas de manejo de classe e modelos de material didático para serem copiados.

A exigência dos alunos reforça esta perspectiva, “quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as

deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 10).

Com o intuito de superar a ideia de estágio baseada em tal dicotomia, as autoras afirmam que

o estágio não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 14).

Para elas, nas atividades de estágio é possível desenvolver a pesquisa como método de formação docente, no qual parte-se da análise e da problematização da prática, confronta-se com os saberes teóricos e, por meio da capacidade de reflexão, propõe-se soluções às situações de ensinar e aprender. “Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 20).

Barros, Silva e Vásquez (2011) defendem que a inserção do estagiário na realidade escolar favorece suas reflexões sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento da criatividade na aplicação das teorias estudadas. É o momento em que busca cumprir o seu real papel de professor e no qual passa a refletir sobre sua ação, mediado pelos saberes que o curso lhe proporciona.

Considerações finais

Embora tragam queixa de ausência de práticas de ensino e excesso de teoria, ambas apontam aquisição de conhecimentos sobre aprendizagem e de reflexão sobre as dificuldades dos alunos, bem como de intervenções para ajudar os alunos a aprender.

Logicamente, um professor que, em sua formação obteve subsídios para saber avaliar sua atuação e a refletir sobre ela, aprendeu a tornar-se consciente de sua parcela de responsabilidade nos resultados das crianças e a empenhar-se em buscar os bons resultados.

Neste sentido só uma formação sólida e consistente, baseada em conhecimentos teórico, prático, científico e técnico torna o professor apto a compreender o aluno em seus aspectos físico e psicológico, tendo condições de intervir eficientemente para reverter os resultados negativos.

Sobretudo, se o professor estiver munido dos conhecimentos que adquire em sua formação e da sabedoria que acumula no seu fazer, saberá intervir acertadamente e obterá resultados gratificantes no processo ensino-aprendizagem.

E ainda, o professor que se determina ao desafio de buscar todos os meios possíveis para que seus alunos aprendam não pode, certamente, se desinteressar pelos êxitos deles.

Merieu (1998) afirma que a formação inicial deve centrar-se na especificidade profissional do educador, envolvendo estudos e pesquisas voltados às três dimensões do ato de aprender que são a relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem. Sobretudo, para que o professor seja capaz de agir, sentir-se seguro para as tomadas de decisão, apesar de tantos obstáculos, tantas resistências que, com certeza, encontrará em seu ofício.

Referências

- BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P.; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. In: Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB. Blumenau: v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011
- CRUZ, S. A. B. Aprender pela escola à luz de Meirieu: experiência de formação de professores em meio à sala de aula, 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2011.
- CRUZ, S. A. B. O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: Concepções e intervenções, 2003. Tese (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2003.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006
- IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MEIRIEU, P. Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. Porto Alegre: Artmed, 2002
- MEIRIEU, P. Aprender sim, ...mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poésis. Santa Catarina: v. 3, nº 3 e 4, pp.5-24.. 2006
- TRIVIÑOS (1992) TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

Surdocegueira no Brasil: análise sobre teses e dissertações

Vanisse Cristina Bussolo BERTOLA¹
Maria da Piedade Resende da COSTA²

A surdocegueira foi propagada no início do século XX com a publicação do livro “The History of my Life” de Hellen Keller em 1902. Hellen foi a primeira surdocega congênita a receber educação nos Estados Unidos pela Perkins School for the Blind. Ela cursou e concluiu seus estudos superiores em letras na Radcliffe University (MACY, 1973).

Como embaixadora da surdocegueira, Hellen Keller visitou o Brasil em 1953 e, incentivou e a professora Nice Tonhozi Saraiva, professora do Instituto Padre Chico, a realizar estudos sobre a surdocegueira. Assim, em 1961 foi aberta uma classe no instituto, que mais tarde teve seus atendimentos transferidos à Escola Residencial para Deficientes Áudios-Visuais, que hoje tem o nome de Escola de Educação Especial Anne Sullivan, na cidade de São Caetano do Sul no estado de São Paulo. (SARAIVA, 1977)

Embora o atendimento às pessoas com surdocegueira no Brasil tenha já completado mais de cinco décadas, as publicações e pesquisas sobre o tema ainda sofre carência. Segundo Araóz e Costa (2008), diversas universidades têm programas de mestrado e doutorado na modalidade Surdocegueira nos Estados Unidos e na Europa e que muitas vezes são traduzidas ao chegarem ao Brasil.

Para entendermos a surdocegueira, precisamos compreender que é a combinação de déficit simultâneo da visão e da audição, privando então o indivíduo de receber informações de ordem simbólica, temporal e direcional, assim a compensação sensorial do mesmo caracteriza-se por meio de outros sentidos perceptivos como tato e olfato.

Desta maneira o toque, o contato físico e o movimento corporal assumem papel principal na interação e na comunicação dele com o mundo que o cerca, fazendo com que a comunicação seja o maior desafio da pessoa com surdocegueira. A Surdocegueira é divulgada por Brasil (2002) e remontando na bibliografia pode-se encontrar como definição que é considerada como a combinação de "(...) perda substancial da visão e audição, de tal modo que a combinação das suas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais." (KIDNEY, 1977, p. 20). Pode-se afirmar que, as Pesquisas sobre Surdocegueira têm sido realizadas em universidades em Dissertações de Mestrado e teses de doutorados e, embora compõem um número bastante reduzido, estão dando seus passos iniciais.

As teses e dissertações são recursos pertinentes à informação científica e tecnológica. Tais estudos assistem amplamente o desenvolvimento da qualidade de vida da sociedade. Em virtude desta importância e expansão de publicações científicas online na internet, a partir de março de 2006, por meio da Portaria Nº 13 da CAPES, de 15/fev./2006, as universidades brasileiras, públicas e privadas, passaram a ter a

¹ Departamento do Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos UFSCar. 13565-905. São Carlos- São Paulo, Brasil. crissbertola@gmail.com

² Departamento do Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos UFSCar. 13565-905. São Carlos- São Paulo, Brasil. piedade@ufscar.br

obrigatoriedade de manter uma cópia online todas as teses e dissertações de universidades brasileiras (CAPES, 2015).

Há no Brasil, dois repositórios importantes de teses e dissertações, o **Portal de Teses da CAPES**, que é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e o **Banco de Teses do IBICT**, que é um mecanismo de busca que integra todos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT.

É preciso enfatizar que as pesquisas e as publicações colaboram com o desenvolvimento de uma determinada área desde que os critérios científicos sejam cumpridos e que haja o devido cuidado em sua realização.

Assim, surgiu a seguinte questão: Será que há um número expressivo de teses e dissertações sobre a surdocegueira?

Conforme exposto, desejando contribuir com o desenvolvimento na área da surdocegueira, foram definidos os objetivos do trabalho de pesquisa documental descrita neste estudo, expostos a seguir:

Objetivo geral:

- a) Identificar as teses e dissertações sobre a surdocegueira no Brasil.

Objetivos específicos

Analisar os resumos e sujeitos de Dissertações e Teses sobre Surdocegueira no Brasil para conhecer os autores, orientadores, programas e ano de publicação.

Método

A fim de responder os objetivos, foi aplicada a metodologia pesquisa bibliográfica que segundo Noronha e Ferreira (2000) é definida como:

Estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico evidenciando novas idéias métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Portanto, trata-se de um tipo de texto que agrupar e analisar informações produzidas na área de estudo.

Os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa foram:

- a) procura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Banco de Teses e dissertações do IBICT, leitura dos resumos e dos sujeitos da pesquisa para extrair dados sobre autores, orientadores, programas e ano de defesa;

Os dados obtidos foram organizados em quadros distintos. O primeiro quadro refere-se a dissertações encontradas. O segundo quadro apresenta o resultado das teses encontradas.

Resultados

O Quadro 1 se refere às dissertações encontradas no banco da CAPES e IBICT.

Ano da publicação	Título	Autor	Instituição	Programa	Orientador
2000	Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais: surdocegos. Do diagnóstico à Educação Especial	Suzana Maria de Araoz	Universidade Metodista de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde	Eda Marconi Custódio
2004	A Comunicação entre membros de um grupo de surdos e surdocegos de Prata-MG	Célia Aparecida Faria Almeida	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Hildo Honório do Couto
2004	Perfil clínico - social do indivíduo Surdocego	Márcia Helena Ramos Arias	Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Ciências Médicas	Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente	Angelica Maria Bicudo Zeferino
2005	Mães de adolescentes surdocegos: expectativas quanto ao futuro	Helena Burgés Olmos	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini
2005	Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos e para múltiplos deficientes	Maria Aparecida Cormedi	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Elcie Fortes Salzano Masini
2006	O domínio de Atividades de Vida Diária referentes à alimentação de crianças surdocega Com fissura lábio palatal	Carlos Eduardo Frederico	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Elcie Fortes Salzano Masini
2006	A Interação Comunicativa do Surdocego: Estratégias de Ensino Adaptadas Resignificado na Arte de Contar Histórias	Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Elcie Fortes Salzano Masini
2007	Comunicação entre mãe e adolescente surdocega: Construção de significados compartilhados	Rita de Cássia Silveira Cambuzzi	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Maria da Piedad Resende da Costa
2008	A arquitetura como instrumento do projeto inclusivo: percepção do Surdocego	Camila Ramos Arias	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil	Silvia Aparecida Mikami Gonçalves Pina
2008	Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquirida sobre a importância do guia-interprete no processo de comunicação e mobilidade	Elenir Ferreira Porto Carillo	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Elcie Fortes Salzano Masini

2009	Pré-requisitos para orientação E mobilidade da criança com surdocegueira congênita	Silvia Costa Andreossi	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Elcie Fortes Salzano Masini
2009	Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira congênita	Vula Maria Ikonomidis	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Maria da Piedade Resende da Costa
2010	A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar familiar	Luiz Carlos Souza Bezerra	Universidade Católica de Pernambuco	Ciências da linguagem	Wanilda Maria Alves Cavalcanti
2010	Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: Análise do programa de atendimento domiciliar e Famílias apoiadas	Marcia Maurilio Souza	Universidade São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Elcie Fortes Salzano Masini
2010	A humanização da pessoa surdocego pelo atendimento educacional: Contribuições da psicologia histórico-cultural	Maria Angela Bassan Sierra	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Sonia Mari Sima Barroco
2011	Ver e ouvir a surdocegueira: o emergir da comunicação	Sueli Fernandes da Silva Rached	Universidade Católica de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem	Wanilda Maria Alves Cavalcanti
2012	Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira	Izabeli Sales Matos	Universidade Estadual do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação	Silvia Maria Nóbrega - Therrien
2012	Desempenho comunicativo em Surdocegos pela Doença de Usher - estudo retrospectivos	Marilia Zannon de Andrade Figueiredo	Universidade Federal de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana	Bárbara Niegia Garcia de Goulart
2012	Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial	Rosangela Nezeiro da Fonseca Jacob	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura	Elcie Fortes Salzano Masini
2014	A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre AEE à pessoa com surdocegueira	Nágib José dos Santos	Universidade Federal de Alagoas	Programa de Pós-Graduação em Educação	Neiza de Lourdes Frederico Fumes
2015	O papel do instrutor mediador e o impacto das tecnologias assistivas	Carolina Guerreiro Leme	Universidade Norte do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Ensino de	Okçana Battini

	frente à inclusão de alunos com surdocegueira			Linguagens e suas Tecnologias	
2015	O silêncio como comunicação na deficiência múltipla - estudo de casos clínicos	Natalie do Carmo Prado Bianchini	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia	Luiz Augusto de Paula Souza
2015	Os processos de inclusão de alunos surdocegos congênitos na educação básica	Sandra Samara Pires Farias	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
2015	A construção de mapas e gráficos táteis para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira na disciplina de geografia: uma pesquisa colaborativa	Shirley Alves Godoy	Universidade Estadual de Londrina	Programa de Pós-Graduação em Educação	Célia Regina Vitaliano

Quadro 1- Dissertações sobre surdocegueira encontradas no banco da CAPES e IBICT

O quadro 1 apresenta as dissertações encontradas nos bancos da CAPES e IBICT e, **iniciam com data do ano de 2000**. Durante os anos de 2001 e 2003 não houve defesa de dissertação sobre a surdocegueira. Em 2004 encontra-se o segundo registro de dissertação defendida sobre a surdocegueira e aborda a comunicação como tema principal da pesquisa. Ainda no ano de 2004 houve a defesa de uma dissertação sobre surdocegueira com o tema voltado ao perfil clínico - social da pessoa com surdocegueira.

No ano de 2005 encontram-se duas dissertações sobre a surdocegueira, ambas pela mesma instituição e orientador, Universidade Presbiteriana Mackenzie com orientação pela professora doutora Elcie Fortes Salzano Masini. Ainda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie encontra-se as dissertações defendidas no ano de 2006, uma aborda o tema relacionado a Atividades de Vida Diária a segunda sobre a Interação Comunicativa da pessoa com surdocegueira.

Referente ao ano de 2007 encontra-se apenas uma dissertação pelo único Programa de Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil pela Universidade Federal de São Carlos, com o tema sobre a comunicação entre mãe e adolescente com surdocegueira. Em 2008 há registros de duas dissertações sobre surdocegueira, a primeira com o tema envolvendo a arquitetura como instrumento do projeto inclusivo à pessoa com surdocegueira, pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil. A segunda dissertação aborda o tema da importância do guia-interprete na orientação e mobilidade.

Em 2009 encontram-se duas dissertações defendidas, uma refere-se à orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita, e a segunda sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira congênita. Cabe ressaltar que, segundo Bertola e Costa (2014) as produções científicas em Surdocegueira congênita no Brasil referentes à defesa de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado tiveram início em 2008 contando com quatro dissertações até o ano de 2013.

No ano de 2010 as dissertações defendidas referem-se programa de atendimento domiciliar e atendimento educacional. Em 2011 há uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco, com o tema sobre comunicação da pessoa com surdocegueira.

Em 2012 encontram-se três dissertações defendidas, por três programas distintos. A primeira aborda a formação continuada dos professores do AEE, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará. A segunda discute o desempenho comunicativo em pessoas com surdocegueira pela síndrome de Usher, pelo Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana na Universidade Federal de São Paulo. A terceira aborda o uso de alternativas de comunicação à pessoa com múltipla deficiência sensorial, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Já no ano de 2014 encontra-se uma dissertação defendida, abordando o tema de consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre AEE à pessoa com surdocegueira.

Até o presente momento, no ano de 2015, encontram-se quatro dissertações defendidas na área surdocegueira. Uma pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná. A segunda pelo Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A terceira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e a quarta dissertação encontrada é pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

As dissertações encontradas somam 24 no total. A universidade Presbiteriana Mackenzie conta com o maior número de dissertações defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.

O próximo quadro descreve as teses encontradas no banco da CAPES e **IBICT**

Ano da publicação	Título	Autor	Instituição	Programa	Orientador
2003	Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e professora	Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Maria da Piedade Resende da Costa
2008	A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-lingüística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista	Célia Aparecida Faria Almeida	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Hildo Honório do Couto
2008	Análise de um programa: "passo a passo" orientação e mobilidade para pessoas surdocegas	Lilia Giacomini	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação	Elcie Fortes Salzano Masini
2009	Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio	Suzana Maria de Araoz	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Maria da Piedade Resende da Costa
2010	Inclusão Escolar da Criança Surdocega	Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação	Theresinha Guimarães Miranda
2011	Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla	Shirley Rodrigues Maia	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Elcie Aparecida Fortes Salzano Mazini

	sensorial, no brincar				
2013	Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita	Maria Aparecida Cormedi	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Elcie Fortes Salzano Masini
2013	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso	Rita de Cássia Silveira Cambuzzi	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Maria da Piedade Resende da Costa
2015	O guia-interprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira	Wolney Gomes Almeida	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação	Theresinha Guimarães Miranda

Quadro 2- Tese sobre surdocegueira encontradas no banco da CAPES e **IBICT**

Das teses encontradas o primeiro registro data o ano de 2003 com o tema sobre a implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças com surdocegueira, suas famílias e professora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora doutora Maria da Piedade Resende da Costa. De acordo com o levantamento deste estudo, entre os anos de 2004 a 2007 não foi encontrado registro de defesa de teses sobre a surdocegueira.

No ano de 2008 encontram-se duas teses, uma sobre aquisição da linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e a segunda aborda a questão da orientação e mobilidade para pessoas com surdocegueira, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Universidade de São Paulo.

No ano de 2009 a única tese defendida trata sobre a análise de um programa de apoio na inclusão de alunos com deficiência múltipla, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Também há apenas um registro de defesa de tese no ano de 2010, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, com o tema sobre a Inclusão Escolar da Criança com Surdocegueira.

Em 2013 encontram-se duas teses defendidas. Uma pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo com o tema sobre a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita e outra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, abordando o tema Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher.

No ano de 2014 não há registros de tese defendida. No ano de 2015 encontra-se a tese defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia com o tema sobre o guia-interprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira.

As teses encontradas somam um total de nove pesquisas científicas, sendo quatro universidades distintas.

Considerações

É possível observar que as produções científicas em Surdocegueira no Brasil referentes à defesa de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado tiveram início em 2000 e até o ano de 2015 com 24 dissertações e nove teses.

O Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Mackenzie, possui cinco pesquisas, quatro dissertações e uma tese. É importante ressaltar que esta instituição organizou o primeiro curso de Especialização Lato Sensu sobre surdocegueira com apoio da Fundação Hilton/Perkins, programas ligados à Perkins School for the Blind, escola para cegos mais antiga dos Estados Unidos.

O tema mais presente em nas dissertações encontradas é a comunicação, e isto se deve ao fato de a comunicação ser o principal desafio à pessoa com surdocegueira, assim como entender o processo comunicativo em pessoas com surdocegueira é notadamente um assunto que precisa ser pesquisado.

Da mesma forma, a comunicação é o tema mais presente nos títulos das dissertações e teses apresentadas entres os programas, semelhantemente, os tipos de pesquisa que predominam são a descritiva e o estudo de caso, este último pelo fato de o estudo de caso ser a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real.

O desenvolvimento de qualquer área do conhecimento depende da proporção e da expressividade de pesquisas e publicações, porque somente pesquisar e não publicar seria o mesmo que não investir em conhecimento. A publicação proporciona o ensejo de ter diferentes perspectivas a respeito de produções e assim efetivar o conhecimento sobre a área. Deste modo, pretendendo o desenvolvimento e o conhecimento Surdocegueira não só na área da Educação Especial, mas pela sociedade e familiares, seria importante continuar com as pesquisas, considerando sempre os métodos de pesquisa e as questões éticas.

Referências

ARAÓZ, M. M. S.; COSTA, R. P.M.; (2008). Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. Revista educação Especial. nº 32, p. 257-272. Consultado em 15 de julho de 2014. <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/102>>

BERTOLA, V.C.B.; COSTA, R. P.M.; (2014). Surdocegueira congênita: análise sobre pesquisas e publicações no Brasil (período 2003-2013). 2014
CAPES. Banco de Teses CAPES. BDTD. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/pt/a-bdtb.html?showall=1>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

GRUPO BRASIL. Surdocegueira. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial. Folheto Informativo. São Paulo, 2003.

IBICT. O que é a BDTD. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

MAIA, S. R. A Educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Curso de Pós Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, 2004.

MACY, J. A Educación. In: KELLER, H. La história de mi vida. Tradução espanhola Alvarez. L. M. México: Editores Asociados, 1973.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SARAIVA, N. T. Tentativas de implantação da educação do surdo-cego no Brasil In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDIOVISUAL, 1., 1977, São Paulo, Anais... São Paulo: ABEDEV, 1977. p.137 - 139.

O uso da avaliação por portfólio no ensino superior militar: uma experiência

Hercules Guimarães HONORATO¹

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia)

O caminhar pela construção de um sujeito autônomo, histórico e social tem na prática educativa uma possibilidade de propiciar seu crescimento, transitando pela escola e pelo contrato didático, que passa obrigatoriamente pelo ensino e pela aprendizagem e continua na avaliação, como “um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo*, [...] Na obtenção dos *resultados desejados e definidos*, e não de *quaisquer resultados* que sejam possíveis” (luckesi, 2011, p.150, grifo do autor).

O ensino superior militar, composto pela Escola Naval (EN), pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e pela Academia da Força Aérea (AFA), tem como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego como Força Armada, tornando-se, ao término da graduação, bacharéis em ciências militares, com reconhecimento do Ministério da Educação (MEC). Porém, a sistemática de avaliação do seu ensino ainda está ancorada na avaliação somativa tradicional, sendo as provas e os testes seus pontos de checagem da aprendizagem durante o ano letivo.

Em 2014, em uma disciplina específica da matriz curricular da EN, denominada Cultura Organizacional Militar (COM), a professora resolveu fazer a experiência de utilizar uma alternativa pedagógica, que teve como foco a avaliação formativa na construção do conhecimento escolar, colocando as Aspirantes como responsáveis por seu processo de aprendizagem. Assim, o portfólio foi utilizado pela primeira vez no ensino superior militar.

Este texto é uma pesquisa de cunho qualitativo, com pesquisa bibliográfica como técnica exploratória, que tem por objetivo refletir sobre o sentido da avaliação no ensino superior militar, bem como apresentar algumas considerações iniciais a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio como alternativa de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista com a professora responsável pelo experimento.

Espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de outras formas de avaliação em uma instituição de ensino superior (IES) militar, como alternativa formativa na relação ensino-aprendizagem e na construção da relação professor-aluno, procurando sair da tradicional avaliação utilizada apenas como medida classificatória e excludente.

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido, o presente artigo está organizado em três seções principais. A primeira descreve os principais conceitos envolvidos na temática de avaliação e apresenta como está sendo efetivada a avaliação da

¹ Centro de Ensino Profissional Naval - Escola Naval - EN - 20091-000 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil - e-mail: hghhha@gmail.com

aprendizagem nas instituições militares de ensino superior. A segunda parte trata especificamente do portfólio, do seu conceito, dos óbices verificados em pesquisas no ensino superior. A última seção apresenta a experiência realizada no ensino superior militar, a análise do instrumento de coleta de dados e os principais resultados verificados.

Avaliação do ensino e a aprendizagem

Um ponto bem controverso no ambiente acadêmico é a confusão de nomenclatura, que no caso em estudo, sobre o meio militar, é uma questão ainda nebulosa. É o que Luckesi (2011) afirma sobre existirem exames em vez de avaliações nas escolas. O ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro; os exames, ao contrário, estão voltados para o passado, esperando-se que o aprendente manifeste, normalmente em uma prova, aquilo que já aprendeu.

No ato de avaliar interessa ao educador investigar o desempenho presente do aluno, tendo em vista “o seu futuro que se expressa como busca do seu melhor aprendizado e desempenho” (LUCKESI, 2011, p.183). Gatti (2003, p.102) afirma que “o único ponto comum é a visão de que a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação”. Por isso mesmo, o ato de avaliar o discente deve ter o aspecto de construção, investigação e também reflexão do que foi pretendido pelo educador, o qual tem a responsabilidade pelo progresso acadêmico dos seus aprendentes.

Avaliar não é medir, porém, como descreve Perrenoud (1999, p.11), a avaliação “regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação”. A avaliação somativa ou tradicional permite uma certificação da atividade. No caso do estudante, sua aprovação ou reprovação deve estar em consonância com os resultados obtidos, em uma prova final, por exemplo, ou em uma média de várias notas.

O que se pode verificar é que este tipo de avaliação é classificatório, excludente e que diz, sobretudo, se o aprendente é melhor ou pior do que seus colegas. Perrenoud (1999, p.12, grifo do autor) trata o assunto da nota como uma mensagem para o aluno de que “ele sabe, mas *o que pode lhe acontecer* se continuar assim até o final do ano”, a reprovação. A certificação final das aquisições do discente é outra função da avaliação tradicional, pois um diploma garante, sem precisar de novos exames, que seu portador recebeu a *formação devida*.

Chueiri (2008, p.62) explica que o contexto escolar já aponta para um esgotamento do modelo teórico-epistemológico, procurando ultrapassar os limites da teoria da métrica e “implementando práticas pedagógicas com novos significados”. Para se evitar a lógica excludente dominante em nossa sociedade, procura-se avaliar para qualificar, exigindo que a questão metodológica da avaliação seja tratada com maior pluralidade e flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças.

A avaliação formativa ou emancipatória introduz, segundo Perrenoud (1999), uma ruptura na relação professor-aluno, porque se propõe a uma renovação global da pedagogia, da centralização agora sobre o aluno, transformando o professor em criador de situações de aprendizagem, tornando a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica (HADJI, 2001). Ela auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, colaborando para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo.

A avaliação no ensino superior militar

O artigo nº 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, não paginado) estipula que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. Cada uma das Forças Armadas tem sua lei específica, mas no trato da avaliação da aprendizagem de seus discentes, em especial os do ensino superior, tem como metodologias específicas as tradicionais provas e testes.

O critério de classificação, que é determinante para toda a carreira militar, vai de encontro a uma avaliação somativa, já mencionada como excludente e hierarquizadora. Só conseguem ser certificados com os diplomas de bacharéis em ciências militares, navais e aeronáuticas, os formados pela AMAN, pela EN e pela AFA, respectivamente. Os formandos têm o reconhecimento dos respectivos comandos militares para exercerem cargos e funções em suas organizações militares, independente ou não de terem atingido o nível mínimo satisfatório de suas capacidades acadêmicas.

O portfólio

Como visto anteriormente, avalia-se sempre com o escopo de agir; a avaliação não é um fim em si mesma, deve ter como pano de fundo a verificação, com reflexão, de que os alunos adquiriram os conhecimentos que foram ministrados por seus mestres. Perrenoud (1999, p.146, grifo do autor) afirma que mudar a avaliação não é coisa fácil: “para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”.

Com certeza mudar a escola, principalmente como veremos a seguir no ambiente acadêmico militar, torna-se uma situação utópica. Porém, apresentar o portfólio, uma ferramenta estratégica inovadora de aprendizagem e de avaliação, que procura, por meio de diálogos e de um acompanhamento das atividades propostas, buscar caminhos para o que não foi ainda aprendido pelo aluno, é uma opção viável.

O uso do portfólio, principalmente no ensino superior, ainda é pouco explorado. Centra (1994 apud ALVES, 2004, p.103) afirma que “o portfólio vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino”. Corroborando a afirmação, MacLaughlan e Mintz, citados por ALVES (2004, p.105), participam que “mais de 500 faculdades e universidades nos Estados Unidos começaram, a partir de 1990, a utilizar portfólios de ensino para a avaliação, tanto formativa quanto somativa”.

O termo portfólio vem originalmente do “italiano *portafoglio*, que significa 'recipiente onde se guardam folhas soltas', e começou a ser empregado em artes plásticas, quando o artista fazia uma seleção dos seus trabalhos que exprimiam sua produção” (TORRES, 2008, p.551). É, portanto, uma coletânea ou conjunto de excertos seletos de diversos trabalhos. Exige com isso um planejamento cuidadoso por parte do aluno para determinar o que deve ou não conter em sua pasta, para que reflita ou evidencie as competências e/ou habilidades previstas no início do curso (ARAUJO; ALVARENGA, 2006, p.193).

O Portfólio é uma ferramenta pedagógica, que, segundo Ambrósio (2013, p.24), “permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerentes à situação de aprendizagem”. O que pode ser conceitualmente resumido

por Sá-Chaves (1998 apud AMBRÓSIO, 2013, p.25) como “um instrumento de construção de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem”.

Ambrósio (2013), ao realizar sua experiência de ensino/aprendizagem/avaliação com uso do portfólio no ensino superior, vai ao encontro dos achados das pesquisas de Villas Boas (2004), que relatam o protagonismo dos estudantes, a criatividade e o desenvolvimento da metacognição por meio do uso da autoavaliação. Fernandez (2001 apud RANGEL, 2003, p.147) argumenta que o seu uso no ensino superior é um dos recursos possíveis, “pois coloca o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva que envolva o reconhecer-se pensante e, ao mesmo tempo, um sujeito desejante”.

O que caracteriza o portfólio é que ele traz uma concepção de ensino-aprendizagem cujo maior valor é a autonomia do aluno como criador e produtor de conhecimento, um instrumento de autoavaliação com o auxílio do professor e sem prescindir desse auxílio.

Óbices ao uso dos portfólios no ensino superior

Algumas dificuldades foram levantadas para sua implementação no ensino superior, como retrataram Bruzzi et al. (2001) em três pontos principais: *o impossível portfólio*, alunos perdidos em sua elaboração; *o portfólio como cronologia de vida*, tendência de dividi-lo segundo uma cronologia de vida, relatando apenas o que de mais importante fizeram, sem autoavaliar; *o portfólio como colcha de retalhos*, sendo apenas os trabalhos significativos do aluno, sem nenhum desenvolvimento da construção do conhecimento.

Segundo Vieira e De Sordi (2012), o portfólio, na visão dos alunos, inicialmente se apresentou com as características de ser trabalhoso, resistente, adequado e complexo. Outro ponto realçado pelas autoras foi a compreensão que ficou de um fazer burocrático, ele não se apresenta como um instrumento acabado e de fácil aplicação, pois exige planejamento, fundamentação teórica e preparo de alunos e professores.

Ponto realçado por Rangel, Nunes e Garfinkel (2006, p.179) foi o da sobrecarga do professor durante a experiência do uso do portfólio no curso de Odontologia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), a partir de 2001. Os autores realçaram que o quantitativo de 30 alunos ou mais demandou uma disponibilidade de tempo para um acompanhamento constante, “de forma a cumprir sua função informativa e de redirecionamento de estratégias, cujo potencial está na formação deste sujeito cidadão”.

Rangel (2003) retratou que a cultura da nota ainda está impregnada no fazer do aluno e a expectativa de recebê-la tão logo os trabalhos sejam desenvolvidos ainda é um obstáculo a ser vencido.

O uso do portfólio no ensino superior militar

O cenário da nossa pesquisa foi a Escola Naval, que está situada na Ilha histórica de Villegagnon, na cidade do Rio de Janeiro. Esta IES militar tem como missão formar os oficiais da Marinha do Brasil para os postos iniciais da carreira, nos corpos da Armada, de Fuzileiros Navais e de Intendentes da Marinha. Para o cumprimento desse propósito a instituição ministra curso de graduação, onde os formados saem titulados como bacharéis em Ciências Navais.

Todo o início de uma pesquisa requer uma motivação para o seu desenvolvimento, e em especial a sua relevância para a academia e para o campo em que o autor está trabalhando. Ao saber do uso do portfólio na EN, a inquietação por um melhor entendimento e o que existia do estado da arte dessa metodologia pedagógica fizeram com que este autor fosse inicialmente desenvolver uma pesquisa em três bancos de dados científicos da internet - de Teses da Capes², o Google Acadêmico³ e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, utilizando as seguintes palavras-chave, respectivamente: “portfólio”, “portfólio no ensino superior” e “portfólio no ensino superior militar”. Os resultados estão mostrados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de documentos encontrados

Palavras-chave	Google	Capes	BDTD
Portfólio	65.800	215	664
Portfólio + ensino superior	21	7	35
Portfólio + ensino superior militar	0	0	0

Fonte: Internet. Elaboração própria.

Como se pode verificar, nenhum artigo, dissertação ou tese foi encontrado quando associamos o ensino superior militar ao uso do portfólio. Este fato constatado e a relevância em apresentar a experiência que foi realizada em uma IES militar para o meio acadêmico foram o que Alves (2004, p.118) retratou em suas considerações finais sobre o uso dos portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem, que “experiências precisam ser divulgadas, publicadas e submetidas a críticas”.

Análise do instrumento de coleta de dados

O currículo da EN, em 2014, contemplava, na época, uma disciplina denominada Cultura Organizacional Militar (COM), criada de modo a atender às necessidades surgidas com a admissão das Aspirantes do sexo feminino, no primeiro ano, para o Corpo de Intendentes da Marinha. A unidade de ensino 4, “O Sistema social militar na sociedade moderna”, constante desta disciplina, possuía, dentre outros, o seguinte objetivo: “Descrever os programas e projetos sociais desenvolvidos pela Marinha do Brasil, junto ao seu público interno e no âmbito externo (população)”.

Este tema estimulou a professora a empregar uma técnica diferenciada, e o portfólio foi considerado uma ótima opção para seu desenvolvimento e avaliação. A educadora já havia preparado um portfólio por ocasião de seu curso de mestrado e a experiência tinha sido interessante. Além disso, estudos consideram que a ferramenta possibilitava a aquisição do conhecimento de forma processual e reflexiva, estimula a responsabilidade do discente pelo seu processo de aprendizagem, desperta a criatividade, dentre outras vantagens. O que é assegurado por Ambrósio (2013, p.24), ao afirmar que “O seu caráter

²Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 15 abr. 2015.

³Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

⁴Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir em processo, no tempo da aprendizagem, ajudando ao estudante”.

Inicialmente, a docente conversou com a turma e apresentou as orientações por escrito, onde constava uma explicação sobre o portfólio e seus benefícios, os objetivos da atividade e como a unidade de ensino seria desenvolvida, as atividades envolvidas, as responsabilidades dos grupos e o posicionamento da instrutora como orientadora de todo o processo. Expôs os critérios de avaliação, seus instrumentos e um cronograma de eventos.

Além das orientações, foram proferidas duas palestras sobre os programas e projetos sociais desenvolvidos no âmbito do Serviço de Assistência Social da Marinha (SASM), a primeira por um Oficial da Diretoria de Assistência Social da Marinha (DASM) e a segunda pelo Capelão da Escola Naval, de modo a fornecer elementos e estimular ainda mais o estudo do tema. As Aspirantes participaram com perguntas e colocações, demonstrando interesse pelo assunto.

A proposta de elaboração do portfólio foi bem-aceita pelas alunas, e grupos no *WhatsApp* foram criados para acompanhamento, troca de experiência, sugestões e esclarecimentos, quase sempre em tempo real. Para os contatos gerais foi organizado um grupo com toda a turma. As orientações específicas foram fornecidas, de forma individual, para cada equipe, de modo a preservar as ideias de seus integrantes. Os trabalhos poderiam contemplar o mesmo conteúdo, mas a forma de apresentação seria diferenciada, de acordo com a criatividade, e isto era sigiloso. O uso do aplicativo telefônico tornou o processo de estudo e construção do portfólio interativo e dinâmico.

No dia da entrega dos portfólios, cada grupo fez a apresentação oral do tema em sala de aula. Em cumprimento às orientações da docente, quanto à necessidade de a turma aproveitar todas as oportunidades para treinar falar em público, as voluntárias que apresentaram o trabalho foram as aprendentes com mais dificuldades nessa habilidade, o que denota o interesse delas em melhorar sua performance oral. Logo, mais um aspecto positivo foi verificado com a execução da atividade.

De maneira geral os trabalhos elaborados, em formato de álbuns ilustrados com fotografias, pequenos textos e esquemas, foram de excelente qualidade, graças à dedicação e ao empenho das Aspirantes. O tema foi abordado de forma criativa e interessante por todas as equipes. A pesquisa foi realizada em diferentes fontes, incluindo entrevistas, sites, periódicos, revistas, boletins publicados pela MB.

As alunas demonstraram encantamento com o trabalho social desenvolvido pela Marinha e isto, certamente, serviu de estímulo para prosseguirem na carreira naval. Dessa forma, além da aquisição de conhecimentos significativos para a carreira na MB e da oportunidade de estreitamento dos laços de amizade entre as integrantes da turma, o trabalho estimulou ainda mais o amor à profissão militar-naval.

É importante destacar as principais dificuldades encontradas pelos grupos. A coleta de informações foi prejudicada por dificuldade de acesso à Internet na Escola Naval; houve também falta de tempo para o estudo do tema, para reuniões e para entrosamentos para tomada de decisão, confecção do álbum e para preparação da apresentação oral do trabalho. Sabe-se que os Aspirantes da EN têm uma rotina atribulada, principalmente os do primeiro ano, e isto compromete o cumprimento das tarefas escolares propostas para fora de sala de aula. Assim, é preciso analisar com cuidado todas as variáveis que podem servir de entraves à consecução de atividades desse tipo por parte dos Aspirantes. A Escola Naval precisa disponibilizar meios que facilitem a adoção, pelo professor, de novas técnicas.

Finalizando, a instrutora destaca que, considerando todos os entraves e os aspectos positivos na realização do trabalho, usaria a ferramenta portfólio como metodologia e avaliação da aprendizagem. Com o intuito de aprimorar o processo de elaboração do trabalho, por parte dos grupos, solicitaria autorização para as Aspirantes usarem a biblioteca no horário das aulas da disciplina, para reuniões e pesquisas na Internet, com a supervisão da docente. Para tanto, os computadores do local deveriam ter o acesso liberado.

Considerações finais

O ensino superior militar é considerado de qualidade, porém ainda utiliza a avaliação somativa, excludente e hierarquizadora, tendo as provas e testes como ferramentas de aferição do aprendizado dos seus alunos, classificando-os e certificando-os ao final da graduação com os seus respectivos diplomas de bacharéis, qualificando-os a exercerem atividades dos homens das armas. Os seus docentes são profissionais qualificados e que têm numa relação de força e poder perante o seu aprendente, caracterizada pelo seu juízo de valor.

A avaliação formativa é interessante na medida em que o aluno se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem e tem como parceiro o seu professor, no que se convencionou chamar de contrato didático. Ensinar, como relatado, não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. É incitar o aprendente, motivá-lo para que se sinta parte da relação dialógica criada, que culminará com a reflexão, com a autoavaliação e com o seu crescimento como pessoa socialmente incluída.

A experiência do uso do portfólio como metodologia de aprendizagem e avaliação pedagógica de um pequeno grupo de Aspirantes do primeiro ano da Escola Naval foi muito importante. Procurou-se uma alternativa inovadora no trato da relação professor-aluno e mais especificamente no ensino e aprendizagem. A docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construir conhecimento a partir da pesquisa, da discussão, da relação coletiva, por intermédio de seus trabalhos.

O uso do portfólio como estratégia inovadora e efetiva de avaliação formativa ainda não é muito estudado e difundido no Brasil. Porém, com o que se verificou, tanto na experiência realizada em uma IES militar quanto nos achados acadêmicos em artigos e livros sobre o foco do ensino superior, pode-se apontar, mesmo que sejam achados iniciais e acanhados, que o uso do portfólio tenta combater a inércia de procedimentos e avaliações excludentes e classificatórias e procura caminhar num ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento. É importante reforçar a emancipação e a ampliação da autonomia discente, acompanhada lado a lado pela parceria do educador.

Referências

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3.ed. Joinville, SC: Ed.UNIVILLE, 2004. p. 101-120.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.35, p.187-210, set./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2010.

BRUZZI, R. C. V. et al. Auto-avaliação no ensino superior: um espelho chamado *portfólio*. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v.7, n.13, p.289-303, jul./dez. 2001.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, p.49-64, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.27, p.97-114, jan./jun. 2003.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradutor Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.28, p.145-160, jul./dez. 2003.

_____. NUNES, L. C.; GARFINKEL, M. O portfólio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. **Pro-posições**, v.17, n.3, p.167-180, set./dez. 2006.

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.8, n.24, p.549-561, maio/ago. 2008.

VIEIRA, M. L.; DE SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p.1-27, abr. 2012.

A sociologia da educação proposta por pierre bourdieu: uma possibilidade para a reflexão acerca do ensino superior brasileiro contemporâneo

João Gabriel Rodrigues e FIGUEIREDO¹
Lucélia Carla da Silva ANJOS²

Este breve ensaio é o resultado parcial de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, iniciada em abril de 2015. Numa primeira etapa, a partir de uma análise crítica, buscou-se compreender a noção de estudante que aparece em “Os Herdeiros” (2014), o que nos desafiou a compreender também a noção de professor no pensamento de Bourdieu e Passeron, visto que esta última se mostrou importante para a análise de certos conceitos que estão atrelados às próximas etapas da pesquisa, a saber, “sistema de ensino” e “cultura escolar”.

Antes de adentrarmos às discussões concernentes ao desenvolvimento do trabalho é importante chamarmos atenção para dois aspectos fundamentais, sem os quais não se poderia avançar em um debate profícuo sobre o enfrentamento proposto.

Em primeiro lugar, é preciso ter clareza que Bourdieu e Passeron, embora ampliem o entendimento acerca do sistema de ensino francês, estão pensando a universidade francesa e não as escolas de ensino básico (1º e 2º graus)³, como veremos adiante. Em segundo lugar, é necessário perceber que suas análises se dão no final da década de 1960. Sendo assim, suas inferências e construções conceituais, embora busquem um alcance macrossociológico, como apontam Nogueira e Nogueira (2009), estão localizadas num tempo e espaço particulares, devendo ser relativizadas e, se necessário, repensadas, de acordo com a realidade que se procura analisar.

“Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas dos processos concretos de constituição e utilização do habitus familiar, bem como uma análise mais fina dos diferentes contextos de escolarização.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 101).

Descrição do trabalho desenvolvido

¹ Graduado em Ciências sociais. Aluno do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alfenas – PPGE – 37130-000 – Alfenas – Minas Gerais – Brasil – joaogabrielrodrigues@hotmail.com

² Graduada em pedagogia. Aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alfenas – PPGE – 37130-000 – Alfenas – Minas Gerais – Brasil – lulu.anjos@bol.com.br

³ Sobre este ponto, é possível observar a organização do sistema de ensino (SE) francês e sua equivalência em relação ao SE brasileiro, tal qual apresentada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, no “Anexo 1: Quadro comparativo dos sistemas de ensino” do livro “Escritos de Educação” (2014), página 77. Ver BOURDIEU, P. (2014). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

Buscamos compreender como Bourdieu e Passeron constroem a particularidade de uma abordagem edificada através da observação e análise do Ensino Superior francês. Para tanto, depositamos atenção na primeira obra de Pierre Bourdieu especificamente sobre a questão educacional: “Os Herdeiros” (2014), escrita em parceria com Jean-Claude Passeron, em 1964, na França. Além dela, procuramos nos apoiar em alguns autores que estudam a Sociologia da Educação proposta por Bourdieu no Brasil: Maria Alice Nogueira e Claudio M. Martins Nogueira.

A partir de uma exegese da obra, entendemos como “herdeiros” aqueles agentes escolares que detêm, de antemão, ou seja, como herança familiar, os códigos culturais exigidos pelo sistema de ensino francês, ou melhor, pela cultura escolar francesa. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Acreditamos ser possível, por meio da construção empreendida pelos autores e pela compreensão de alguns conceitos fundamentais trabalhados por eles, problematizar o Ensino Superior brasileiro, no intuito de provocar pesquisas que investiguem principalmente os cursos de graduação nas instituições públicas, que passaram por um processo de expansão nos últimos anos, o que possibilitou o acesso de outros “herdeiros” e outros “não herdeiros”.

Resultados obtidos

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu tem como pressuposto teórico a noção de que a sociedade, em seus diferentes campos, está intrinsecamente ligada às disputas pelo controle, produção e reprodução dos bens (simbólicos e/ou materiais). Essas disputas, por sua vez, produzem necessariamente classificações e hierarquias⁴ entre os bens e entre os agentes envolvidos nesses mercados de troca cultural e material. Tais autores apontam que a produção dos bens culturais poderia ser dada pelos próprios agentes envolvidos ou por um corpo de especialistas, relativamente autônomo, interessado em definir o que é bom (cultura culta) e o que mau (cultura popular) no interior de um determinado campo.

No campo escolar, em especial, mesmo havendo uma “definição” a priori do que seria a “boa educação” dada pelos agentes escolares, poderia haver especialistas e instituições, de alguma maneira, legitimados para classificar e hierarquizar determinados bens simbólicos, como, nesse caso, os bens escolares.

Podemos perceber, nesse sentido, que a noção de “campo” se refere “a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (Cf. Bourdieu, 1983c).” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31). Aos agentes, caberiam ações mais conservadoras ou mais contestadoras (o que Bourdieu chama de “movimentos heréticos”) diante das disputas intrínsecas aos diversos campos, circunscritos no social.

No entanto, segundo os autores em questão, para Bourdieu e Passeron, tanto os grupos dominantes (socializados na cultura dominante) como os dominados (passíveis de se apropriarem dela) não agiriam de forma deliberada e consciente para a legitimação desta cultura dominante. As ideias de “socialização” e “educação” parecem tomadas como sinônimos, na medida em que, na prática, essa cultura se pauta por um processo de

⁴ Essas hierarquias configuram-se como importante elemento de “distinção”, conceito que não será aprofundado neste texto.

imposição dos elementos que configuram aquilo que é classificado como dominante, sendo que, na verdade, seria um arbitrário cultural.

Neste ponto, é possível constatar a importância dos processos educativos na construção empreendida pelos autores, pois é através da educação que os grupos dominantes internalizam (capital cultural incorporado) os valores de sua classe, desde a infância, e os grupos dominados podem se apropriar de outras ferramentas, como a língua culta, por exemplo, para buscarem a possibilidade de ascensão social (aculturação).

Nogueira e Nogueira (2009) chamam atenção para uma tendência a considerar esse processo de aculturação como mecânico, uma vez que esses elementos podem ser modificados continuamente pelos agentes, como disposição para a ação, como habitus. Bourdieu e Passeron afirmam “que as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37).

Tais hierarquias, todavia, embora sejam percebidas pelos agentes como apenas simbólicas, são, sobretudo, estratificações sociais concretas e, para atingir certa legitimidade, necessitam ser dissimuladas, de modo a esconder seu caráter de dominação. Assim, os membros das classes dominantes acreditariam que, de fato, possuiriam qualidades excepcionais na mesma medida em que também os dominados reconheceriam a autoridade dos dominantes e aceitariam sua condição de “menos capazes”; as desigualdades concretas passam, então, a ser percebidas como apenas diferenças de conhecimento, de cultura escolar.

Nogueira e Nogueira (2009) defendem que Bourdieu e Passeron alertam para formas diferentes de poder (capitais econômico, cultural, social, escolar, etc.), ou seja, para o caráter multidimensional da realidade concreta. Cada agente social traria consigo alguma quantia dessas “riquezas” (na forma de “habitus”) podendo acumulá-las ou perdê-las ao longo da vida, como num amplo mercado, que ultrapassaria a dimensão estritamente financeira, em que trocas e investimentos acontecem cotidianamente sem que os indivíduos tenham total clareza disso.

A idéia de Bourdieu e Passeron é a de que os agentes iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para um membro de sua posição social, enquanto outras seriam, de certo modo, inalcançáveis e, por isso, inviáveis enquanto possibilidade de ascensão social. Esse conhecimento prático iria, aos poucos, se incorporando e se transformando em disposições para a ação (investimento), em habitus.

Nogueira e Nogueira (2009) registram, entretanto, a possibilidade de desajustamento entre o habitus incorporado e a condição objetiva de existência, como um sujeito que não necessariamente precisaria de um título acadêmico (habitus institucionalizado) para legitimar seu capital econômico, mesmo podendo obtê-lo em determinada conjuntura. Em resumo, os mercados simbólicos juntamente com a realidade objetiva se mostrariam dinâmicos para Bourdieu e Passeron. Nessa medida, o “campo escolar” também obedeceria a essa lógica. Esses autores apontam que, a partir das possibilidades de acesso ao Ensino Superior, o sistema de ensino francês alimentaria uma falsa ideia de “vocação”, desprivilegiando as classes de operários, o que os autores chamam de “processo de eliminação” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16).

Além disso, alguns cursos reproduziriam modelos tradicionais determinados entre homens e mulheres, atribuindo a essa divisão a noção de “dom”, como no caso das mulheres que geralmente ingressam (quando ingressam) nalgum curso que as prepare para

a profissão docente. Tal restrição, a que os autores chamam de “escolhas forçadas”, é fundamentada através de gráficos e estudos quantitativos que ilustram uma evidente disparidade, que aparece também, após o ingresso, no “atraso” e na “repetência” mais freqüente entre os estudantes oriundos de classes menos favorecidas⁵.

Em “Os Herdeiros” (2014), o ponto central da argumentação consiste na idéia de que, dentre os vários fatores de diferenciação, como o sexo, a idade ou a filiação religiosa, a origem social dos estudantes é um fator determinante para o “fracasso” ou o “sucesso” deles no âmbito do sistema de ensino francês e, sobretudo, do Ensino Superior francês. Dessa maneira, mostra que a desigualdade cultural entre as crianças não só permanece durante todo o processo de escolarização (15 a 20 anos), como se alastra também aos adultos que conseguem escapar à eliminação promovida pelo sistema escolar básico.

Os estudantes de origem burguesa demonstram maior engajamento intelectual, sobretudo pela convicção que têm na sua “vocação”, no seu “dom”, procurando estudos marcados pelo diletantismo (como o estudo do “exótico”) e pelo ecletismo, no caso da sociologia, ao passo de que os estudantes oriundos das classes baixas geralmente optam pelo que está “na moda” e pelo estudo de sua própria sociedade. Além disso, “em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34). Essa afirmativa sugere que a “erudição” do estudante é elemento decisivo que favorece um bom desempenho no âmbito escolar, embora “o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37).

Sobre os agentes principais dessa relação delicada entre os espaços de ensino e de aprendizagem e as desigualdades culturais, eles apresentam os “estudantes” como, ao mesmo tempo, “usuários” e “produto” do ensino institucionalizado, aqueles que

[...] têm em comum o fato de estudar, quer dizer, na ausência de toda assiduidade ou de todo exercício, de submeter e de experimentar a subordinação de seu futuro profissional a uma instituição que, com o diploma, monopoliza um meio essencial do sucesso social. Mas os estudantes podem ter em comum determinadas práticas, sem que se possa concluir que eles têm uma experiência idêntica e sobretudo coletiva.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29).

Desse modo, apontam que a “igualdade” oferecida pela escolarização, pelos níveis de ensino, acaba sendo apenas aparente, visto que o “conhecimento” dado na e pela cultura escolar nunca é realmente uniforme, mas, pelo contrário, marcado pela multiplicidade de experiências, que se iniciam, por sua vez, com o nascimento do estudante e a formação familiar (herança cultural inicial). Tais experiências estabelecem, tacitamente, um perfil favorável ou desfavorável para a adaptação às particularidades do sistema de ensino, à cultura escolar, na medida em que “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e

⁵ Sobre este ponto, Bourdieu apresenta diversos gráficos e tabelas em “Os Herdeiros” (2014). Ver BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Edusc.

sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 39).

A primeira citação de “Os Herdeiros” (2014) é bastante reveladora: Bourdieu e Passeron citam a antropóloga Margaret Mead, em seu estudo sobre a continuidade cultural entre os índios americanos, para indicar que suas observações sobre o sistema de ensino francês não são novidade ou exclusividade do âmbito educacional e do mundo moderno, pois já apareceriam em estudos sobre sociedades ditas “exóticas” (fora de nossa ótica). Sobre os índios Omaha, da América do Norte, Mead afirma que

“[...] um exame mais aprofundado levava claramente a perceber que a visão não era uma experiência mística democraticamente acessível a qualquer um que a buscase, mas um método cuidadosamente guardado para conservar no interior de algumas famílias a herança do pertencimento à sociedade dos feiticeiros.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 15).

Em essência, o problema central dos autores se refere principalmente às possibilidades e limites da democratização do ensino, ou seja, se relaciona em grande medida à democracia moderna e suas instituições (democratizadoras ou não). A argumentação deles procura demonstrar que a eficácia da relação ensino-aprendizagem, particularmente no sistema de ensino francês, a partir da década de 1960, “[...] transforma a transmissão das técnicas [do trabalho intelectual] em ritual à glória do carisma professoral [...]”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 98).

Desta inferência fundamental, conclui que

“[...] tacitamente cúmplices, professores e estudantes frequentemente concordam em definir ao mínimo custo as tarefas que se está no direito de esperar dos professores e dos estudantes. Reconhecer a liberdade do estudante e fingir ver nele, ao longo do ano, um trabalhador livre, ou melhor, autônomo, isto é, capaz de impor a si mesmo uma disciplina, de organizar seu trabalho, de se obrigar a um esforço contínuo e metódico, é o preço que o professor deve pagar para se ver rejeitado pelo estudante, o que define a imagem que entende dar e ter de si mesmo como mestre de pensamento e não como pedagogo ou, durante o colégio, como professor de qualidade para alunos de qualidade. Exigir a presença nas aulas ou a entrega pontual das tarefas seria anular ao mesmo tempo o professor e o estudante tal como se vêem e se querem, tal como se vêem e se querem um ao outro.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 99).

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), as teorizações de Bourdieu e Passeron estão atravessadas por um problema central, a saber, o ímpeto em compreender a ordem social para além do subjetivismo e do objetivismo. Para eles, a questão que parece posta é a da delicada relação entre as ações individuais e coletivas e as estruturas sociais. Desse modo, afirmam que “Bourdieu critica e se afasta das perspectivas subjetivista e objetivista, propondo, como alternativa, uma teoria da prática centrada no conceito de habitus.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 19).

Dessa maneira, podemos afirmar, recorrendo a Nogueira e Nogueira, que os conceitos da teoria educacional bourdiesiana se consolidam a partir da realidade concreta, não podendo, portanto, serem apropriados sem o reconhecimento deste movimento do real. Eles podem, portanto, ser ressignificados de acordo com as particularidades que venham a surgir, o que os caracterizaria pela qualidade da mobilidade, do aprimoramento, a partir do conceito de “habitus”, que pode ser tanto individual como coletivo.

Ao construir uma noção de estudante, mesmo pelas suas inclinações macrosociológicas, Bourdieu e Passeron privilegiam o “habitus coletivo”, através, sobretudo, das noções de “classe” e de “capital cultural incorporado”.

“Os estudantes originários das classes baixas, que são os primeiros a sofrer com todos os vestígios carismáticos e tradicionais e que estão mais que os outros inclinados a tudo esperar e a tudo exigir do ensino, seriam os primeiros a se beneficiar de um esforço para levar a todos esse conjunto de ‘dons’ sociais que constituem a realidade do privilégio cultural.” (BOURDIEU, 2014:101).

Nessa medida, parece evidente que, segundo Bourdieu e Passeron, existem dois tipos de estudantes: os que herdaram um capital escolar do seio familiar e os que não possuem esse capital de antemão. Chamaremos atenção para um ponto importante: entre a herança (capital escolar) e os herdeiros (agentes privilegiados pelo capital cultural incorporado) há um processo de aceitação e/ou rejeição por parte dos agentes escolares (professores e estudantes). Eles tanto podem “aceitar” como podem “negar” essa “herança familiar”, que pode ser reforçada ou contestada pelo que poderemos chamar de “herança professoral”.

Conclusões

Destes apontamentos concluímos que, em “Os Herdeiros” (2014), Bourdieu e Passeron apresenta duas heranças culturais que contribuem para a legitimação das desigualdades escolares e para a formação de um capital cultural particularizado, que favorece o sucesso de determinados “estudantes”/“herdeiros” no Ensino Superior francês: uma familiar e uma professoral, que, juntas, formariam, à nossa ótica, o que Bourdieu e Passeron chama de “cultura escolar”. Porém, como tentamos mostrar, essas heranças não são “recebidas” de maneira mecânica ou automática pelos agentes escolares, podendo ser ressignificadas e, inclusive, alteradas, enquanto “capital cultural incorporado” por uma determinada classe social.

Com base nessas observações, chamamos a atenção para a importância em se observar o papel do professor, enquanto agente diretamente envolvido no consumo/produção/reprodução da cultura escolar, para se analisar com maior clareza tais processos - relacionados diretamente com as desigualdades nesse âmbito. Acreditamos que esse enfrentamento possa contribuir para se pensar, a partir da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, a configuração do sistema de ensino brasileiro atual em seus diferentes níveis e modalidades.

Poderíamos, assim, problematizar as disposições (habitus) dos professores universitários em relação à valorização ou desvalorização de determinados comportamentos e condutas em detrimento de outros, sobretudo por meio da forma de se abordar o currículo proposto e de avaliar o desempenho escolar, muitas vezes desconsiderando o “capital cultural incorporado” dos estudantes. Tal enfrentamento pode se desdobrar em algumas possibilidades de pesquisa qualitativas e/ou quantitativas no Ensino Superior brasileiro, se apropriando de conceitos importantes para a Sociologia da Educação forjada pelos autores.

Referências

BOURDIEU, P.; Escritos de educação. Vozes: Petrópolis, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Edusc, 2014.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul

Jullie Cristhie da CONCEIÇÃO¹

A educação superior no contexto contemporâneo tem um papel importante para os governos, quando se observar disputas por ampliação dos setores e espaços econômicos no cenário internacional, especialmente com a constituição dos blocos supranacionais, como o Processo de Bolonha e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Nesses contextos, a educação superior é concebida como forma de viabilizar: competitividade, ao contribuir para pesquisas de novas tecnologias, atratividade de estudantes com potencial criativo, mobilidade de estudantes e professores para a disseminação de conhecimento, bem como o aumento da capacidade de empregabilidade (ROBERTSON, 2009; ERICHSEN, 2007). Para tanto, a educação superior passa por processo de ressignificação de forma a permitir a comparabilidade de títulos e graus entre os países de seu bloco, o que leva a adoção de sistema de avaliação padronizado, com vistas a assegurar uma concepção comum de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2009; LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). É nesse contexto que a revalidação de títulos² adquire espaço na agenda pública brasileira.

Assim, no estado de Mato Grosso do Sul (MS)³ o processo de revalidação de títulos é latente, especialmente por esse estado se constituir em espaço fronteiro entre os países que compõem o MERCOSUL como o Paraguai e a Bolívia.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo explicitar o processo de revalidação de títulos, nas universidades públicas no estado de Mato Grosso do Sul, especialmente na faixa de fronteira Brasil-Paraguai-Bolívia. Assim, para a análise dos processos de revalidação de títulos de graduação elegeram-se as instituições públicas localizadas no estado, a saber: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) por serem universidades públicas do estado de MS e atenderem ao Art. 48 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que define a revalidação como processo de dar validade ao título de graduação obtido em país

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Pesquisadora II, Faculdade de Educação a Distância (FACED) UAB/CAPEL/UEFGD; Professora na educação básica da Secretaria de Educação do Município de Barretos-SP. Barretos-SP, Brasil. 14.781-000 (e-mail: jullie_cristhie@hotmail.com).

² Entende-se por revalidação de títulos de graduação o processo em que um título obtido em instituição estrangeira necessita para ter validade no país em que o seu portador pretende atuar profissionalmente. É nesse sentido, que o termo revalidação é empregado na legislação brasileira, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que define, em seu artigo 48, a revalidação como processo de dar validade ao título de graduação obtido em país estrangeiro no contexto nacional.

³ O estado de Mato Grosso do Sul foi criado em 11 de outubro de 1977, quando foi aprovada Lei Complementar nº 31/1977, que desmembrou a parte sul do estado de Mato Grosso, transformando-a em estado em 1º de janeiro de 1979. Situado na Região Centro-Oeste do Brasil, Mato Grosso do Sul, uma das 27 das unidades federativas, tem a cidade de Campo Grande como sua capital e tem como fronteira com o Paraguai e a Bolívia.

estrangeiro no contexto nacional. Nas seções a seguir, serão apresentadas as especificidades de cada uma no desenvolvimento do processo de revalidação de títulos de graduação.

Processo de revalidação de títulos na UFMS

A UFMS⁴ desenvolvia os processos de revalidação com base na Resolução CNE/CES nº 1/2002, por meio de requerimento de “balcão”. Em 2004 a Instituição alterou seus procedimentos, considerando a intervenção do Ministério Público Federal, a partir de ação promovida pelo Conselho Regional de Medicina (CRM) do estado, quando foi celebrado o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta Extrajudicial (TAC) entre o Ministério Público Federal, a UFMS e o CRM/MS, em 14 de dezembro de 2004. Esse fato explicita os embates entre os órgãos representativos de classe e as instituições de ensino.

Nesse período foi realizado um levantamento dos processos expedidos pela UFMS entre os anos de 2000 e 2003, cujo resultado apontou que apenas dois processos eram de revalidação e os outros 33 referiam-se a convalidações de diplomas, os quais deveriam ser revistos para adequação ao TAC.

Assim, a UFMS fixou normas internas para os procedimentos de revalidação e registro de diplomas de graduação, quando sancionou a Resolução do Conselho de Ensino de Graduação (COEG) nº12/2005, definindo cinco etapas para o processo: divulgação por edital; análise documental; julgamento de equivalência; diligências para estudos complementares; registro de diploma. E ainda, mantém alguns de seus procedimentos próprios como a exigência de documentação traduzida e o pagamento de taxa de inscrição⁵, dentre outros (UFMS, 2005a).

A partir desse processo, a UFMS abriu as inscrições para a realização do processo seletivo realizado pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), por meio do Edital PREG nº 21/2005, para classificar os candidatos ao registro de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros ensino (UFMS, 2005b). Entretanto, em decorrência dos processos judiciais, por haver discordância por parte de candidatos sobre as fases da avaliação, não houveram mais seleção para a classificação do número de processos de revalidação a ser recebidos.

Pode-se observar que as práticas institucionalizadas influenciam a implementação das normas regulamentadoras, o que demanda aos órgãos gestores desenvolver projetos e

⁴ Conforme a Resolução nº 35/2011, que aprovou o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a UFMS foi instituída pela Lei nº 6.674/1979, com sede e foro na cidade de Campo Grande - MS, constituindo-se em uma entidade de ensino superior, de natureza *multicampi*, vinculada ao sistema federal de ensino, com personalidade jurídica de direito público, gozando da autonomia universitária nos moldes da LDB (UFMS, 2011).

⁵ De acordo com a Resolução COEG nº 12/2005, o valor da taxa de R\$ 7.500,00, portanto o trabalho não é gratuito, pois é um trabalho que não está vinculado às atribuições fins da Instituição. Nesse sentido, quando o candidato ingressa com o requerimento tem que recolher a taxa e cada instituição tem autonomia para estipular o valor a ser cobrado pelo processo de revalidação.

programas para que os processos se uniformizem, como é o caso do Programa Revalida⁶, que compõe aspecto importante para compreender o processo de revalidação de títulos, pois delinea novos contornos a esse processo, a partir da adoção de exames padronizados. Portanto, há uma grande demanda por revalidação de títulos na Universidade.

Ao considerar a demanda por revalidação de títulos na UFMS, por meio do levantamento e caracterização do quantitativo de títulos na instituição⁷. Observa-se que a fase em que se encontravam os processos de revalidação de diplomas na UFMS, até 2012, somaram-se 403 processos judiciais, dos quais 47,14% estão arquivados por motivos diversos, dentre eles: renúncia ou desistência do candidato, extinção e/ou denegação. Os processos finalizados e revalidados somam um total de 12,15%, portanto os processos que obtiveram êxito têm percentual semelhante dos resultados de aprovação do revalida, que gira em torno de 10%.

Quase a metade dos processos em trâmite, ou seja, 40,71% estão subdivididos nas seguintes fases: 11,41% são processos com documentação completa, enviados à Faculdade de Medicina para análise da equivalência; 10,91% são processos judiciais aguardando decisão para cumprimento; 5,07% são processos em cumprimento da ordem judicial: o interessado foi convocado para a entrega da documentação; 5,70% são processos de candidatos convocados para a entrega da documentação, mas não compareceram; 2,72% são processos suspensos e/ou indeferidos; 1,98% processos sem informações da situação; 0,99% são processos com documentação completa, aguardando pagamento e também processos aos quais falta complementação da documentação; 0,24% estão extintos sem resolução do mérito. Portanto, do total de processos que estão tramitando, apenas 27,39% têm chance ainda de serem aprovados, pois os 13,32% restantes denotam desistência dos candidatos.

Com análise de 155 processos de revalidação⁸ que estavam arquivados na instituição apenas 2 (dois) não se referem ao curso de Medicina, sendo 01 (um) da área de Arquitetura e 01 (um) da área de Odontologia, todos os demais, 153 processos, incidem sobre o curso de Medicina.

Ao observar o ano de entrada dos processos na Instituição, pode-se perceber que o ano de 2007 obteve maior incidência de entrada de processos na UFMS com 43,87%, ou seja, os pedidos de revalidação de títulos têm movimento crescente a partir dos anos 2000, sendo que o ápice acontece em 2007, período posterior ao ano com maior incidência de conclusão do curso, que data de 2006. Assim, logo após a conclusão do curso o estudante já solicita o pedido de revalidação, o que permite inferir que não há, por parte do estudante, interesse em exercer a profissão no exterior, a intenção é apenas a obtenção do título. Também, pode-se observar que a partir de 2010 os pedidos de revalidação diminuem, período que coincide com a adoção do Programa Revalida. Esses dados apontam que após o ano 2000 é que é intensificado o processo de revalidação, como uma decorrência da ampliação da demanda.

⁶ O Programa Revalida se refere ao Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos foi instituído após a realização do Projeto Piloto implementado em 2010, por meio da Portaria Interministerial nº 278/2011, nos termos do Art. 48, § 2º, da Lei nº 9.394/1996, com edição em 2011.

⁷Tais dados foram coletados através da pesquisa de campo, como parte da pesquisa mais ampla de Mestrado, resultou na dissertação “A Expansão da Educação Superior e os efeitos no Processo de Revalidação de Títulos de Graduação em Mato Grosso do Sul”.

⁸ Processos analisados na pesquisa de campo na instituição.

No que se refere a nacionalidade dos candidatos com processos na UFMS, que aponta que 77,41% dos pedidos de revalidação são de brasileiros, 12,25% são de bolivianos, 2,58% são de peruanos, 1,93% são de paraguaios, 1,29% são de cubanos e colombianos e 0,64% são oriundos da Argentina, Austrália, Líbia e Venezuela.

Quanto ao número de instituições é variado, um total de 45, oriundas de 10 países, sendo que a Bolívia é o país com maior número de candidatos com títulos de origem, com 55,48%, e que apresenta mais da metade dos candidatos, com formação em 13 instituições diferentes. Sendo que a instituição que possui maior quantidade de graduados da Bolívia é a *Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier Chuquisaca*, com um total de 27 candidatos, ou seja, 31,39% dos 86 candidatos formados na Bolívia, e é também a instituição com maior número de candidatos, com 17,41%, considerando os 155 processos de revalidação na UFMS.

Ao verificar a quantidade de processos, cuja formação incide em países com vínculo com o MERCOSUL, constata-se que estes chegam a 87,74%, a saber: a Argentina, o Paraguai, a Bolívia, o Peru, o Equador, a Colômbia e o México que é país observador.

De acordo com os dados a respeito da quantidade de registros de diplomas revalidados⁹ pela UFMS, no período de 1990 a 2012, pode-se observar que já foi revalidado um total de 77 títulos. O país com maior número de instituições cujos títulos foram revalidados é a Bolívia, com 11 instituições, ou seja, 38,28% do total de instituições de todos os países, seguido da Argentina, com 17,85% e Paraguai, com 10,71%. A nacionalidade dos títulos revalidados, são a maior parte de brasileiros, 72,72%, seguido de bolivianos, com 12,98%, ficando o Paraguai e a Argentina com 2,59% dos candidatos. Cumpre salientar, que dos candidatos que revalidaram seus títulos na UFMS, 96,10% têm nacionalidade de países MERCOSUL.

Sendo o curso com maior incidência de diplomas revalidados é o de Medicina, com 85,71%, considerando o total de 77 títulos, portanto a grande maioria dos títulos é do curso de Medicina e em segundo lugar Odontologia, com 5,19%, seguidos de Medicina Veterinária e Educação Física, com 2,59% e, por último, Ciências Contábeis, Enfermagem e Pedagogia, com 1,29% dos títulos revalidados.

Conforme os dados apresentados, pode-se observar que a demanda por revalidação de títulos, tanto de processos a serem revalidados em tramitação na instituição, quanto os que já foram revalidados e já tiveram diplomas registrados, delineia um movimento curvilíneo, sendo crescente até 2006 e decrescente a partir de 2010. Nesse sentido, esses dados permitem afirmar que há mais brasileiros com títulos estrangeiros que procuram revalidar seus títulos no País, o que explicita que a revalidação é fruto da demanda reprimida para acesso à educação superior, especialmente egressos do curso de Medicina, em que a demanda é maior.

Processo de revalidação de títulos na UFGD

A UFGD¹⁰ por ser uma instituição nova, implementou medidas de revalidação de títulos de graduação recentemente, após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 8/2007,

⁹ Cumpre dizer, que foi realizado um levantamento dos títulos revalidados pela UFMS de 1990 a 2012, mas só há registro de títulos revalidados a partir de 1992.

¹⁰ Foi criada em 2006, por desmembramento da UFMS, quando os cursos existentes no então *campus* de Dourados, da UFMS passaram a fazer parte da nova instituição, conforme a lei de criação, Lei nº

que está em vigor. Isso pode ser percebido com a Resolução CEPEC nº 2/2010, que instituiu o processo de revalidação de títulos na Instituição, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da UFGD e por diversos setores da Instituição, envolvendo aproximadamente sete servidores, conforme informações dispostas pela instituição.

O Art. 2º da Resolução CEPEC nº 2/2010 explicita que o processo de revalidação se inicia por publicação de edital, realizado anualmente pela PROGRAD, que contempla todos os cursos credenciados e reconhecidos, exceto o curso de Medicina que deve seguir as normas da Portaria Interministerial MEC/MS nº 865/2009, por meio do Programa Revalida (UFGD, 2010). Após recebidas as inscrições, será formada uma comissão específica com professores da UFGD, com o prazo de 50 dias, sem prorrogação, para elaborar e publicar edital específico para cada curso demandado, analisar a documentação dos inscritos, homologar as inscrições e divulgar o resultado da homologação, como mostra o Art. 6º da Resolução CEPEC nº 2/2010. Além disso, também é de responsabilidade das comissões específicas a elaboração e aplicação dos exames de revalidação, conforme o Art. 10.

Em 2008, entraram dois processos de revalidação do curso de Medicina na instituição, sendo brasileiros com títulos oriundos da Bolívia, entretanto não foram revalidados esses processos, pois os procedimentos de revalidação na UFGD ainda não haviam sido regulamentados. Houve uma ação judicial em virtude dessa situação, mas o juiz concedeu a favor da UFGD, conforme supracitado.

No ano de 2010, a instituição participou do Projeto Piloto implementado pelo Inep/MEC e, portanto, a demanda por revalidação se concentrou no Projeto Piloto momento em que a UFGD teve uma procura de 49 candidatos interessados a revalidar seus títulos, os quais efetuaram suas inscrições. A Instituição por sua vez recebeu a documentação dos candidatos, homologou e encaminhou para o Inep/MEC para aplicação das provas, mas não foi aprovado nenhum candidato que se inscreveu na UFGD.

Já em 2011, a UFGD aderiu ao Revalida, mas Inep/MEC não informou a quantidade de candidatos que se inscreveram para possível revalidação, apenas avisou a quantidade de candidatos aprovados no exame e que optaram por revalidar seus títulos na UFGD, que foi um total de quatro candidatos, sendo: um da Argentina, um da Bolívia, um da Colômbia e um da Venezuela. Apenas dois candidatos compareceram à Instituição para entrega do diploma para ser registrado. Mas, a Instituição não teve informação da nacionalidade dos candidatos pelo Inep, nem da instituição que deu origem ao título.

Diante dos dados, pode-se inferir que a UFGD, por ser uma instituição nova, ainda tem uma demanda pequena por revalidação de títulos, especialmente por iniciar sua política de revalidação em período que o Programa Revalida já estava instituído.

Processo de revalidação de títulos na UEMS

A revalidação de diplomas na UEMS¹¹ é regulamentada pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)/UEMS nº 867/2008, em seus artigos 241

11.153/2005. A UFGD é uma entidade de natureza pública, vinculada ao sistema federal com sede e foro no município de Dourados-MS. (BRASIL, 2005).

¹¹ A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela constituição de 1989, conforme o Art. 48 do Ato das Disposições Constitucionais de 1989. Foi

a 254. E para o julgamento da equivalência, a Instituição se baseia no projeto pedagógico do curso correspondente ao diploma a ser revalidado, como mostra a Resolução CEPE/UEMS nº 867/2008.

Para que seja revalidado o título na UEMS o interessado pode a qualquer momento entrar com um requerimento na Instituição e entregar toda a documentação necessária para a análise no processo de revalidação, conforme estabelecido no Art. 244 da Resolução CEPE/UEMS nº 867/2008. Assim, após receber o requerimento, a Instituição entrega um protocolo de entrega da documentação, constando todas as informações do interessado e a *checklist* da documentação, conforme os Arts. 245 ao 252, da Resolução CEPE/UEMS nº 867/2008.

São responsáveis por dar encaminhamentos os seguintes setores: a Diretoria Acadêmica, a Pró-Reitoria de Ensino e a comissão de professores que faz a análise qualitativa do processo, não havendo servidor específico responsável nesses setores, devido à baixa demanda na Instituição. Após o processo de revalidação percorrer todos os trâmites na instituição, o diploma é revalidado e apostilado, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 8/2007 e a Resolução CEPE/UEMS nº 867/2008 nos Arts. 250 e 251.

Cumprе ressaltar que, conforme a Resolução CEPE/UEMS nº 867/2008, a Instituição só revalida títulos de interessados que residem no estado de Mato Grosso do Sul, normatizado em seu art. 253. No que diz respeito ao custo ao interessado pela revalidação, apesar de no art. 254, estabelecer que “As despesas ocasionadas pela revalidação de diplomas estrangeiros serão custeadas pelo requerente” (UEMS, 2008), a UEMS não cobra nenhum valor para revalidar títulos, pois segundo informações corroboradas pela instituição a demanda é pouca e o custo existente é apenas do carimbo.

É importante dizer, que a UEMS não participou nem participa do programa Revalida, pois não oferta o curso de Medicina em suas Unidades, embora seja uma instituição de ensino superior pública.

Vale salientar, que algumas especificidades podem ser notadas na demanda de revalidação de títulos da Instituição, que somam um total de oito processos com entrada na UEMS, nos seguintes anos: 2004, 2009, 2011 e 2012. No ano de 2011, houve um crescimento de entradas de processos, pois nos anos anteriores houve apenas um candidato.

Dos interessados por revalidação, 50% apresentam diplomas em Enfermagem, 37,5% são do curso de Agronomia, 12,5% são do curso de Computação. Ao observar o país de origem dos diplomas, nota-se que 75% são diplomas oriundos do Paraguai e 12,5% são diplomas da França e 12,5%, da Argentina. Diferente das instituições federais, a maioria são candidatos estrangeiros o que corresponde a 62,5% do total de processos, e 37,5% são brasileiros.

Ao observar a quantidade de títulos já revalidados, percebe-se que 25% foram revalidados com entrada em 2004 e 2009. O processo com entrada no ano de 2004 foi revalidado no ano de 2006, ou seja, percorreu um prazo de dois para que o processo fosse finalizado. O outro título que foi revalidado deu entrada na instituição em 2009 e teve o processo finalizado em 2010 com prazo de um ano para revalidação. E os processos que tiveram entrada em 2011, que correspondem a 25% não foram revalidados por não atenderem aos requisitos exigidos pela Instituição. É possível observar ainda, com os dados

implantada pela Lei nº 1461/1993, que previu sede e foro na cidade de Dourados e quinze unidades distribuídas no interior do estado.

da Tabela 18, que 37,5% dos processos de revalidação estão ainda em andamento na Instituição e um já foi negado que é o do curso de Computação, que teve entrada em 2012.

Com relação às instituições de origem dos diplomas que tiveram entrada em 2012 na UEMS, os três de Enfermagem são da *Universidad Del Norte* e um de Computação é da *Universidad Católica Nuestra Señora de La Assunción*. É importante dizer que foi constituída uma comissão com dez membros para análise qualitativa dos processos que tiveram entrada por meio de requerimento no ano de 2012, por meio da Portaria UEMS nº 036, de 15 de maio de 2012, em consonância a Resolução CEPE/UEMS nº 867/2008.

Observa-se que, apesar de a UEMS ter um processo de revalidação com a demanda pequena, há regulamentação própria que estabelece medidas em conformidade com as normas prescritas em âmbito nacional. Isso pode ser percebido com as alterações que serão realizadas a partir do ano de 2013 quando já está planejado no cronograma da instituição lançar edital anualmente, estipulando o período específico para que sejam entregues o requerimento de pedido por revalidação e a documentação necessária, conforme a normatização disposta na Resolução CNE/CES nº 8/2007.

Considerações finais

Em linhas gerais, pode-se inferir que o movimento desenhado pela política nacional para o processo de revalidação de diplomas é marcado pelo aumento da demanda, particularmente para os diplomas médicos, o que gerou embates entre instituições e portadores de títulos estrangeiros com nacionalidade brasileira. Os embates são visualizados na interferência do judiciário junto às instituições, o que implicou adesão das instituições aos programas e medidas formuladas no âmbito federal, como o Programa Revalida e a normas prescritas pelo Conselho Nacional de Educação. Embora as instituições tenham consciência de que as orientações do MEC induzem à revalidação, especialmente com a adoção do Revalida, há consenso de que a conformação dos processos trouxe maior tranquilidade para a implementação do processo junto às instituições.

Cabe destacar, ainda, que além da dimensão normativa da medida governamental traduzida nas resoluções do CNE, que conformou as ações junto às instituições, a dimensão educativa e pedagógica da política de revalidação de títulos concretizada na adoção da avaliação por meio de exames padronizados, como é o caso do Programa Revalida, contribuiu para a adesão da sociedade às medidas públicas, inclusive das instituições corporativas.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 6.674, de 05 de julho de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/259085.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Planalto. 2005.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 865, de 15 de setembro de 2009. Aprova o Projeto Piloto de revalidação de diplomas de médico expedido por universidades estrangeiras. MEC/MS. Brasília: Diário Oficial da União, 16 set. 2009, p. 13-19.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 278 de 17 de março de 2011. Institui o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por universidades estrangeiras (Revalida). Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 12, n. 53, 2011.

DIAS SOBRINHO, J.. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 129-152.

ERICHSEN, H. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. Sociologias, Porto Alegre, n.17, p. 22-49, jan./jun. 2007.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação, Campinas, v.13, n.1, p. 7-36, 2008.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de janeiro de 2002. Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11, fev. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 8, de 04 de outubro de 2007. Altera o Art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Revista Brasileira de Educação. Trad: GOMES, Alfredo Macedo; KAY, Roderick Somerville, v. 14 n. 42, p. 407-600, set./dez. 2009.

UEMS. Governo de Mato Grosso do Sul. Lei nº 1461 de 20 de dezembro de 1993. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Estado de Mato Grosso do Sul, 1993. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/historia.php>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CEPE-UEMS nº 867, de 19 de novembro de 2008. Regimento Interno dos Cursos de Graduação da UEMS. CEPE-UEMS, 2008. Disponível em: <http://www.uems.br/dra/arquivos/11_2011-11-17_14-25-29.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UFGD. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC nº 2, de 10 de fevereiro de 2010. Aprovar a Revalidação de Diplomas Estrangeiros no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. CEPEC/UFGD, 2010a. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/soc/cepec/normas-e-regulamentos/revalidacao-de-diplomas-estrangeiros>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UFMS. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução COEG nº 12, de 14 de março de 2005. Fixa as normas de revalidação para registro de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior e dá outras providências. 2005a.. Disponível em: <<http://pregteste.ufms.br/resolucoes/res0122005.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de graduação. Edital PREG nº 21, de 17 de março de 2005. Abertura de inscrições para a realização do processo seletivo para os portadores de diploma de graduação em Medicina, expedido por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior com interesse de registro por revalidação. 2005b. Disponível em: <<http://www.copeve.ufms.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Conselho Universitário. Resolução nº 35, de 13 de maio de 2011. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2011. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

A prática social da convivência de estudantes universitários nas dependências da universidade como promotora de processos educativos

Lais Figueiroa IVO¹

O presente artigo relata o trabalho desenvolvido para a disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos 1 (PSPE 1), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), bem como o referencial teórico-metodológico adotado – sendo este, parte do referencial estudado durante a disciplina – os procedimentos metodológicos, os dados coletados durante a investigação e a sua análise a partir do referencial teórico.

O referido trabalho consistiu na inserção da pesquisadora em uma prática social, com o intuito de, através da aproximação e da convivência com os sujeitos participantes, identificar, descrever e analisar os processos educativos decorrentes da prática social em questão. Na compreensão que vem sendo formulada por pesquisadores e pesquisadoras da Linha de Pesquisa² a qual a disciplina PSPE 1 está vinculada, temos que:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 33).

Sendo assim, uma vez que dependem do encontro de pessoas para ocorrer, as práticas sociais “permitem [...] que os indivíduos e a coletividade se construam” (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 35). O coletivo é entendido como condição para que os indivíduos se constituam e se construam, pois se entende que para *ser* é preciso conviver e relacionar-se com o *outro*.

É nesse encontro do eu com o(s) outro(s), onde se dão as relações entre os sujeitos - que nascem da e promovem as práticas sociais - que surgem os processos educativos, promotores da “formação para a vida na sociedade” (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 35). Os processos educativos são os mais diversos e estão presentes em todas as práticas, inclusive naquelas consideradas como desqualificadas pela sociedade. De acordo com Oliveira et. al. (2014, p. 30), “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas”.

Sendo assim, o exercício de investigação aqui relatado, que propunha a participação da pesquisadora, por um determinado período, em uma prática social, foi balizado por alguns princípios e pressupostos, sendo estes construídos ao longo das experiências e

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil – lais.figueiroa@yahoo.com.br

² Práticas sociais e processos educativos (PPGE-UFSCar).

pesquisas desenvolvidas no Grupo e na Linha de Pesquisa de Práticas sociais e processos educativos do PPGE-UFSCar. O comentário a seguir apresenta uma síntese da compreensão que se tem sobre o pesquisar processos educativos em práticas sociais:

A integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados e consolidados promovem a formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos, e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs. (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 35).

Como anuncia o comentário anterior, o principal pressuposto que guia pesquisadoras e pesquisadores dessa Linha, é a “[...] realização de estudos e pesquisas com (e não sobre!) pessoas, grupos e comunidades [...]” (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 43). Por sua vez, o pesquisar *com* está permeado por outros pressupostos, como a aproximação, a convivência, o diálogo, o distanciamento, a suspensão dos conhecimentos (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 29-46). Nesse ínterim, destacam-se alguns entendimentos, como o de que “[...] não se tratam as pessoas, os grupos, as comunidades como simples objetos de pesquisa, mas como um encontro de consciências [...]” (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 43).

Para pesquisar com essa intencionalidade, de se aproximar, de conviver, de dialogar, de construir conhecimento *junto* com as pessoas são necessárias algumas atitudes e posturas diante não apenas da pesquisa, mas primordialmente dos participantes. Sendo assim, a pesquisadora e o pesquisador devem se inserir na prática social que desejam investigar, para exercerem tais atitudes. Sobre o ato de inserir-se, Oliveira et. al. dizem que:

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo. (OLIVEIRA; et. al., 2014, p. 40).

É na convivência e através do diálogo que, durante a pesquisa, tanto os colaboradores (as) quanto o (a) pesquisador (a) constroem conhecimento, se humanizam e se educam, pois é “[...] na companhia e nas trocas com as outras pessoas [...] que cada um se conscientiza e se educa” (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2014, p. 53). Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que não existem conhecimentos mais importantes ou mais valiosos que outros, assim como, nenhum indivíduo deve ser considerado mais sábio ou mais “conhecedor” que outro devido aos saberes que acumula.

Considerando que todas as práticas sociais geram processos educativos e que essas podem ocorrer nos mais diversos espaços, sejam eles formalmente destinados à educação – como as escolas e universidades – ou não, é imprescindível salientar que os processos educativos que emergem das práticas não escolares podem e devem ser incorporados às práticas escolares, bem como o contrário. Segundo Oliveira et. al., (2014, p. 38) as instituições educacionais nem sempre identificam os processos educativos exteriores a elas e se o fazem, não os reconhecem ou os qualificam.

Os processos educativos que ocorrem nas práticas não escolares podem ser também entendidos pelo que Freire (1992, p. 28) chama de “saber de experiência feito”, que “[...] traduz a leitura do mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador-educandos [o que] não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo” (FREITAS, 2010, p. 365). É no pensamento de Freire (1992), que compreende como fundamental o respeito aos saberes acumulados pelos (a) educandos(as) nas suas experiências fora das instituições de ensino, que respaldamos a compreensão de que, da mesma forma, devem ser respeitados os saberes dos participantes da pesquisa. Segundo Freire:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Mediante as considerações feitas até aqui, já é possível situar-nos no posicionamento teórico, e de certa forma metodológico, do qual partimos para a realização do exercício de inserção em uma prática social, o qual será detalhadamente relatado nos itens que se seguem.

Descrição do trabalho desenvolvido

A prática social escolhida para a inserção foi o intervalo dos (as) estudantes do 1º ano da graduação em música da UFSCar, mais especificamente o que ocorreu, durante o primeiro semestre de 2015, nas quartas-feiras, entre a aula da manhã e a aula da tarde. Nesse período entre aulas, parte da turma do 1º ano se reúne nas dependências da universidade, nos corredores entre o Teatro de Bolso e o prédio do Departamento de Artes e Comunicação (DAC). Eventualmente, estudantes de outras turmas do curso de música, estudantes de outros cursos e funcionários da universidade também frequentam o referido local nos momentos onde há maior concentração dos (as) estudantes do 1º ano do curso de música.

O foco da investigação consistiu em compreender como os (as) estudantes - que frequentaram o espaço compreendido entre o Teatro de Bolso e o DAC, no intervalo das aulas de quarta-feira – se educam através dos processos educativos desencadeados a partir da prática social da convivência no momento do intervalo. Considerando a dificuldade em definir essa prática - mas também buscando a compreensão dessa definição, independente de qual for – como escolar ou não escolar, pois mesmo estando dentro da universidade e sofrendo, conseqüentemente, forte influência desse espaço, configura-se de maneira espontânea e não diretiva, assumindo a forma que os (as) seus (as) participantes propuseram, sendo diferente a cada semana.

Foram realizadas cinco inserções, num período de aproximadamente dois meses (abril e maio), sendo um encontro por semana. Os encontros aconteceram sempre às quartas-feiras, no intervalo entre 12h30 e 14h, com duração que variou de 45min a 1h15min. Para realizar a investigação proposta pela disciplina, os procedimentos

metodológicos utilizados durante as inserções foram observação, conversas e o registro em diário de campo. A pesquisadora optou por não fazer anotações nos momentos da inserção, para evitar algum tipo de constrangimento ou retração dos (as) estudantes em suas ações, devido a presença da pesquisadora. Dessa forma, todos os dados da investigação encontram-se nos diários de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Como podemos ver, para os autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o diário de campo é uma ferramenta fundamental na pesquisa qualitativa, devido à sua capacidade de reunir detalhes minuciosos sobre a realidade investigada. Dessa forma, a investigação aqui relatada, baseada, para a produção dos diários de campo, em Bogdan e Biklen (1994), buscou captar o máximo de detalhes, a partir da descrição do espaço, das interações, dos diálogos, das atitudes, dos gestos, dos olhares dos participantes, porém, sem desconsiderar a complexidade da situação, pois em cada encontro os (as) estudantes estavam dispostos em pequenos grupos, cada qual realizando uma atividade e/ou tendo uma conversa sobre assuntos diversos.

A fim de realizar a análise dos processos educativos identificados na prática social da convivência dos (as) estudantes da graduação em música no intervalo das aulas, será feita uma divisão dos mesmos, onde, em cada um deles, serão trazidos trechos dos diários para ilustrar a questão tratada. Cabe salientar que serão apresentados apenas alguns dos principais processos educativos identificados na prática investigada, aqueles considerados pela pesquisadora como mais relevantes.

Compartilhar conhecimentos/saberes

Esse, sem dúvida, foi o processo educativo que mais esteve presente na prática social investigada, no período em que foram feitas as inserções. A quase todo momento, os (as) estudantes estavam a compartilhar conhecimentos e saberes, uns com os outros, na sua maioria relativos à música, teoria musical, instrumentos, softwares de ensino/aprendizado musical, repertório. Essas trocas entre eles (as) eram espontâneas, os assuntos/temas surgiam naturalmente, a partir de algum comentário ou alguma atividade feitos por algum deles.

Rieu e Guila começaram a conversar sobre harmonia, campo harmônico, acompanhamentos, percepção, etc. Rieu pegou um fone de ouvido para mostrar uma música a Guila e depois seguiu dando dicas sobre os assuntos mencionados. (1º Diário de campo, 29/04/2015).

Caetano tocava o Estudo nº 1, de Villa-Lobos, o que chamou novamente a atenção de Raul, que lhe perguntou o que ele estava tocando. Caetano

falou o nome da música e o compositor. Raul perguntou a Caetano qual era o acorde que ele havia tocado, se referindo a um determinado trecho da música. Djavan, que havia voltado ao local naquele instante, respondeu qual era o acorde. (1º Diário de campo, 29/04/2015).

Nos dois trechos anteriores, é possível perceber a troca de conhecimentos realizada pelos estudantes, que surgem naturalmente das situações que se desenrolam durante a prática social, sem nenhuma imposição e sem que nenhum tema ou assunto tenha sido intencionalmente sugerido/proposto. A disposição e o entusiasmo dos estudantes com o conhecimento, que pode inclusive ser o mesmo das aulas da graduação, demonstram o que Paulo Freire aponta como necessidade vital para os (as) educandos (as):

O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...] É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem. (FREIRE, 1992, p. 83).

Essa alegria e essa curiosidade de que fala Freire (1992) esteve, notoriamente, presente no intervalo dos (as) estudantes. Eles (as), na maior parte do tempo, tratavam sobre o conhecimento musical. O que não é possível afirmar, apesar de termos uma hipótese, é se esse entusiasmo, curiosidade e alegria estão presentes também no contexto da sala de aula, onde o conhecimento a ser compartilhado está pré-determinado por instâncias outras.

Ela contou que canta música gospel, na igreja e apontou as diferenças desse estilo, que tem muita influência da música gospel norte americana, para a música brasileira. Complementou dizendo que, ao entrar no curso, onde a música brasileira é muito utilizada, estava aprendendo outras maneiras de cantar, pois na música gospel canta-se com muito vigor e em regiões muito agudas e já na música brasileira é mais utilizada a região média e um canto mais suave, contido. (3º Diário de campo, 13/05/2015). Rieu, Dinho e Guila pareciam conversar sobre softwares para treinamento da percepção musical (reconhecimento de notas, intervalos, acordes). Dinho, que estava no meio, mostrava a Rieu e Guila, no seu celular, o que deveria ser algum aplicativo para esse tipo de treino. Eles conversaram bastante sobre softwares, aplicativos e também sobre modelos e marcas de celulares, vantagens e desvantagens das marcas, como duração da bateria, por exemplo. (2º Diário de campo, 06/05/2015).

Como vemos nesses dois trechos, ao compartilhar os conhecimentos e saberes que possuem, os (as) estudantes revelam aquilo que Freire (1992) chama “saber de experiência feito”. O autor nos revela a importância do mesmo, quando ressalta “[...] a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal” (FREIRE, 1992, p. 85).

Os (as) estudantes desse grupo, apesar da pouca idade e das muitas dúvidas, chegam à universidade carregados de “saberes de experiência feitos” que muito podem contribuir para a sua formação, tanto profissional quanto humana, se incorporados aos saberes

“formais” da graduação. Eles (as) chegam também, de um lugar, de um contexto, de um “mundo”, carregado de significados que fazem parte do ser de cada um e terão influência direta nos processos de aprender que cada um irá desenvolver. Portanto, consideramos pertinente a concepção de Freire, presente nessa sua fala:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1992, p. 86).

Dar/receber sugestões, críticas

A capacidade, tanto de dar quanto de ouvir, sugestões, críticas, palpites, dicas se revelou um processo educativo presente na prática social dos (as) estudantes. O que denota não só a disponibilidade para ouvir o outro, como também a liberdade para falar ao outro, mesmo que essa fala aponte algum erro cometido pelo (a) colega, sem que isso venha a se tornar algum mal estar ou constrangimento entre eles (as). As situações de sugestões/críticas feitas de um (a) estudante para o (a) outro (a), presenciadas pela pesquisadora, foram frequentes, sendo que em todas elas foi observado um clima de respeito e cordialidade entre os membros do grupo.

Raul abriu um caderno de música e começou a escrever, dando a impressão de que fazia algum exercício. John perguntou-lhe o que estava fazendo, no que Raul respondeu: “o ciclo das quintas”. John então disse: “mas isso você tem que saber de cor, não ficar escrevendo”. E demonstrou para Raul como ele deveria fazer para encontrar o ciclo das quintas. (1º Diário de campo, 29/04/2015).

Depois de tocar uma série de sequências de acordes feitas por Gal, Djavan, tranquilamente, disse a ela: “Você está fazendo sempre isso. Está usando dois, cinco. Você usa a segunda para chegar na dominante. Em todos você fez isso”. Gal sorriu e disse: “É mesmo”. Ele continuou: “E nesse aqui você usou até o mesmo ritmo harmônico, ó”, demonstrou tocando a sequência de acordes “ficou igual, você só mudou os acordes”. Ela sorria, como que reconhecendo o que ele acabara de dizer. Djavan tocou mais uma sequência de acordes e enquanto tocava, disse para Gal: “Esse aqui ficou diferente”. Ela: “É, esse aí ficou”. (4º Diário de campo, 20/05/2015).

No nosso entendimento, essas situações, expostas nos trechos que acabam de ser apresentados, são possíveis devido ao posicionamento dos (as) estudantes, seja consciente ou inconsciente, de se assumirem enquanto “ser em permanente procura”, um “ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’”, como diz Freire (1992, p. 99). Eles (as), em se percebendo como seres inconclusos, se dispõem às contribuições dos (as) colegas, aceitam-nas, incorporam-nas. Da mesma forma, sentem-se à vontade para contribuir também, sugerir, apontar e assim os seus seres, coletivamente, vão se transformando e se construindo.

Estar disponível / estar com

A disponibilidade foi um dos processos educativos marcantes observados durante a prática. Os (as) estudantes não contavam com uma programação quando iam ao local da prática, mas uma vez lá, sempre aconteciam as trocas, os compartilhamentos, as interações e a consequente construção de conhecimentos a partir dessas relações. O fato de estarem disponíveis, de estarem em convivência com o outro, proporcionou processos educativos de maneira natural e espontânea, que certamente atendiam às necessidades daqueles (as) estudantes.

Cazuza diz: “Esse violão é seu?”. Djavan: “É, sim. Você toca violão?”. Cazuza: “Toco”. Djavan diz, já passando o violão para Cazuza: “Pega aí”. Cazuza começa a tocar e cantar um pop/rock internacional. (4º Diário de campo, 20/05/2015).

Maysa pediu a flauta transversal de Tetê e soprou algumas notas. Maysa disse para Tetê que tinha dor na mandíbula e perguntou se isso não poderia ser devido a posicionamento errado para tocar a flauta. Tetê pegou a flauta e demonstrou, para Maysa, como ela tocava. (5º Diário de campo, 27/05/2015).

Nessas duas situações podemos observar a disponibilidade presente nas atitudes dos (as) estudantes. Na primeira, Cazuza nem precisa pedir o violão ao colega Djavan, que ao notar o seu interesse, logo o cede, apesar dele estar tocando o instrumento no momento. Na segunda, Maysa relata à colega um problema que tem ao tocar a flauta transversal. Tetê prontamente tenta auxiliar a colega a encontrar a solução para o seu problema, a partir da sua experiência tocando flauta transversal. Em ambos os casos, as atitudes dos (as) estudantes demonstram o que Oliveira et. al. (2014, p. 135) entendem como elemento da convivência dialógica: “colocar-se, a si e seu conhecimento, à disposição faz parte da convivência dialógica”.

Considerações finais

A inserção na prática social da convivência dos (as) estudantes da graduação em música permitiu a identificação de diversos processos educativos e uma compreensão mais aprofundada, construída na práxis, de como as pessoas se educam no convívio com as outras, no interior de grupos, comunidades, coletivos. Temos convicção de que os processos educativos disparados na referida prática apenas são possíveis através da interação, da troca entre sujeitos, entre pessoas.

As contribuições desse exercício, certamente, não foram apenas para o entendimento das questões acerca das práticas sociais e dos processos educativos, mas também para a formação profissional e humana da pesquisadora. O trabalho, como um todo, não foi simples de se realizar, pois, como nos lembra Oliveira et. al. (2014, p. 40), “esse processo exige paciência e tempo, pois não é uma visita, mas uma busca de convívio

[...]”. Contudo, as dificuldades e obstáculos também fazem parte do processo e contribuem da mesma forma que as vitórias.

Outros tantos aprendizados ocorreram também, entre pesquisadora e sujeitos, muito foi aprendido e muito foi ensinado nesse período de trocas de experiências, de conhecimentos, de saberes. A amizade, a criação de vínculo e o respeito, mútuo, igualmente fizeram parte e são resultados, que para além dos da pesquisa, foram alcançados e serão levados para a vida.

Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 365-366.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; et. al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; et. al. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-141.

Ações afirmativas para a educação superior no Brasil pós 1990: igualdade ou apenas “equidade”?

Paula Roberta MIRANDA¹

Este texto tem como objetivo discutir as políticas públicas de expansão do ensino superior público no Brasil a partir de 1990, em especial, Fies, Prouni e o sistema de cotas, como forma de redução das desigualdades sociais, educacionais, raciais e a promoção da equidade no acesso ao ensino superior. As reformas desse nível de ensino, bem como o conceito de equidade serão discutidas à luz do método materialista histórico e dialético, na qual analisa as políticas sociais como parte da estratégia da classe dominante, desvelando as influências a que estão suscetíveis pelas determinações imperativas globais.

Um dos princípios norteadores da educação nacional é a gestão democrática que, legalmente, foi implementada a partir da Constituição Federal de 1988, estabelecendo que a educação é direito público, subjetivo, dever do Estado, da família e da sociedade. Destaca ainda a gratuidade do ensino público em todos os níveis, o acesso a outros níveis de ensino (superior) segundo a capacidade de cada um, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior, a autonomia das universidades, entre outros decretos.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior declarou que “toda pessoa tem o direito à educação” (UNESCO, 1998, p. 3) e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação” (UNESCO, 1998, p. 7). Ainda ancorados na Convenção contra Discriminação em Educação, de 1960, a redação do artigo 4º compromete os Estados Membros a “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual” (UNESCO, 1960, p. 4).

Com vistas a assegurar os direitos fundamentais propostos nestes documentos, o artigo 3º diz que é inadmissível, para o acesso ao ensino superior, “qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (UNESCO, 1960, p. 3). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/1996, também reserva à Educação Superior um conjunto de princípios que indicam as orientações e normatizações para esse nível de ensino.

Mesmo com todo aparato legal, o número de jovens que conseguem chegar ao topo da pirâmide educacional e daqueles que concluem seu curso de graduação ainda é pequeno se comparado com outros países, como por exemplo, Chile e Estados Unidos, com 27 e 43% respectivamente, enquanto no Brasil, esse índice não passa de 12% (BRASIL, 2012).

¹ Doutoranda em Educação. UEM – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá – PR – Brasil. 87020-900 – paulinharmiranda@hotmail.com

Os dados oficiais têm mostrado que o acesso e permanência neste nível de ensino em universidades públicas têm crescido pouco, se comparado com instituições superiores privadas, fato que tem sido impulsionado a partir da consolidação das políticas neoliberais, entre elas, a privatização. No período 2012-2013, a matrícula cresceu apenas 3,8%. Desse total, as IES privadas têm uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação.

Políticas Sociais e a Questão da Equidade Para o Ensino Superior - A análise das políticas sociais como ações afirmativas é condição *Sine qua nom* para compreender o conceito de equidade no interior do movimento do Estado mínimo presente nas políticas de cunho neoliberal e também entender a função histórica do Estado. A possibilidade de existir políticas sociais só se concretiza porque existem classes sociais e um Estado capaz de conduzir e harmonizar a convivência de forma consensual, uma vez que a política social “procura amenizar os conflitos entre as classes sociais, tendo, portanto, o objetivo de buscar a colaboração [...] entre Estado e Sociedade” (LIMA, 2004, p. 20).

Vinculada ao Estado e à sociedade, a política social insere-se implicitamente no conceito de democracia que se fazem presentes no âmbito dessas políticas que, neste caso, está vinculada à forma de Estado ou governo. Na democracia neoliberal a ênfase é no individual, fundamentado no princípio de liberdade e no qual a igualdade de oportunidades está associada segundo a capacidade de cada um, e não à igualdade real na sociedade. Nestes termos, a democracia liberal põe a igualdade de cidadania numa sociedade caracterizada pela desigualdade social, assentando-se no equilíbrio de forças entre governantes e governados, no qual os indivíduos são equalizados e as tensões são amenizadas sem que haja igualdade no acesso aos bens culturais (LIMA, 2004).

Utilizadas para atenuar as desigualdades, as políticas sociais não estabelecem patamares de igualdade, mas sim de equidade, contribuindo apenas para diminuir as tensões entre grupos e classes sociais. O conceito de equidade aqui explorado traz íntima relação com o conceito de Estado utilizado por Décio Saes (1993), ancorado em Marx e Engels, definindo-o como “uma organização, [...] a serviço da classe social exploradora e equivalente ao conjunto de todas as atividades voltadas para a conservação da exploração do trabalho, [...] destinando-se a amortecer o conflito entre as classes sociais antagônicas (SAES, 1993, p. 13).

Portanto, será com base nesta lógica de Estado que o conceito de equidade será explicitado e utilizado para problematizar as políticas de ações afirmativas, “consideradas” como espaços de igualdade e democratização do acesso, propagadas na reforma do ensino superior no Brasil pós 1990.

Incorporados no discurso de caráter humanitário a partir dos anos 1970 pelos Organismos Multilaterais – BIRD e BM e com base nos princípios de justiça e de igualdade social, o termo equidade sofreu uma redução ou resignificação quando passou a fazer parte do projeto econômico desses Organismos, passando, gradativamente da noção de igualdade pelo de equidade (ALTMANN, 2002).

Cunhada do Direito, mais especificamente da prática jurídica, a equidade traz a ideia de tratar as leis de forma mais humana, benigna e justa. Fundamentada na temperança de rigor e numa justiça mais corretiva, a equidade não fica restrita à letra da lei, contrariando esta (a lei), e favorecendo as circunstâncias e a natureza inerente do objeto jurídico. Tal assertiva encontra suas bases em Aristóteles, na qual se recorre ao poder da equidade em casos de inadaptabilidade legal (LIMA; RODRÍGUEZ, 2009).

No contexto atual das relações humanas e internacionais, a equidade passou a ser interpretada por esses Organismos segundo a lógica do que é devido a cada um,

considerando-se o indivíduo em seu ambiente, dando-lhe as condições para a concorrência vital (FONSECA, 1998). Logo, as desigualdades entre os indivíduos são consideradas como fato natural, decorrentes de sua própria conjuntura e não atrelado ao sistema mais amplo da sociedade. Isto significa que, se por lado, os direitos civis, sociais e econômicos, especialmente aqueles destinados aos estratos sociais mais baixos, têm sua garantia na letra da lei e no Estado, por outro, na ausência dessas instituições tutelares (estado mínimo), a capacidade de luta pelos direitos fica vulnerável e restrita ao individual, portanto, enfraquecidas em suas possibilidades de lograr êxito.

Extraído do princípio de Equidade Continental que preside a Corte Internacional de Justiça desde 1945, o termo equidade adquiriu sentido próprio, na perspectiva das relações internacionais. O consenso entre as nações-membros no que se refere aos acordos políticos e econômicos permitiu que se fizessem algumas deliberações segundo apreciação extraídas da equidade e não dos princípios gerais de justiça. Decorreu disto, interpretações dúbias da equidade, possibilitando que estratégias governamentais fossem traçadas pelas grandes potências. Portanto, “a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema” (FONSECA, 1998, p. 50).

Os documentos setoriais do BIRD e BM expedidos a partir de então, passam a adotar este conceito de equidade para representar o novo cenário político e econômico e a justificar suas ações, bem como o estabelecimento das “condicionalidades”, como condição do aceite de seus empréstimos aos países em desenvolvimento. No caso brasileiro, a implementação de políticas neoliberais, sobretudo, a partir da década de 1990, impulsionou com uma força gigantesca as reformas na política educacional (ALTMANN, 2002).

Ações Afirmativas Para o Ensino Superior: Prouni, Fies e o Sistema de Cotas -

As políticas de ação afirmativa como redução das desigualdades educacionais, raciais e a promoção da equidade no acesso ao ensino superior têm revelado as contradições de um sistema que historicamente nega esse direito aos indivíduos. Se por um lado a garantia desse direito tem sido a pauta das reivindicações dos movimentos emancipatórios, por outro, vê-se, cada vez mais latente, a negação social e política desse direito na nova conjuntura capitalista.

Tal fundamento tem sua base na preocupação do BIRD, BM e FMI com a expansão escolar e ao aumento de custos dos cofres públicos com a educação. O argumento utilizado por esses Organismos aos países da América Latina era o de que a escolarização formal, organizada em forma de pirâmide, traz intrínseca a lógica de aspirar níveis cada vez mais altos de escolaridade, o que provocaria elevação do custeio público com a educação, sendo, portanto, desaconselhável à estabilidade econômica dos países em desenvolvimento. Com base nesses argumentos, os relatórios produzidos por essas instituições internacionais vão defender estratégias de redução de gastos com a educação e a ênfase de que as despesas com o ensino sejam divididas e transferidas para os alunos.

De fato, sob a ótica das políticas neoliberais, representadas pelo BIRD, BM e FMI a educação passou a ser vista como mercadoria e bem de consumo individual. Nessa perspectiva, as políticas de ação afirmativa só podem significar a substituição universal dos direitos sociais públicos, pelo processo seletivo, reduzindo as políticas sociais a programas emergenciais de combate à pobreza aumentando a exclusão social (GENTILLI; FRIGOTTO, 2002).

No que se refere ao Ensino Superior, as reformas propugnadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, em sintonia com os Organismos Internacionais, em destaque o BM, atenderam às diretrizes contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), que determinava a privatização desse nível de ensino, sobretudo às nações que encontravam dificuldades em implementar políticas de expansão no Ensino Fundamental.

O Plano Nacional da Educação – PNE (2001) criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, designa os rumos da educação superior para década seguinte. Em tese, o Plano atrelava o desenvolvimento do sistema ao incentivo ao setor privado, à ampliação de vagas pela diversificação de modalidades de cursos, à criação de políticas de compensação para egressos do ensino público e minorias (negros, índios), à extensão dos mecanismos de avaliação, (BRASIL, 2001).

O Programa Universidade para Todos (Prouni), Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, pode ser considerado um exemplo de ação afirmativa que traz em sua essência a contradição da igualdade de acesso à educação superior. Isto porque, ao conceder bolsas integrais de estudo para alunos que tenham cursado o Ensino Médio completo em escolas públicas, mas também para aqueles que estudaram em instituições privadas estaria se desviando de sua real função, que seria então o de garantir o direito aos jovens da classe trabalhadora que sempre estudaram em escolas públicas e que, portanto, não teriam as mesmas condições de concorrer com igualdades com jovens da classe pequeno-burguesa.

Outro fator que aponta para a mercadorização do ensino superior é o número de concessão de bolsas. Ao estimular o acesso neste nível de ensino via ação afirmativa, fica implícito o objetivo de “capacitar” essa população, sobretudo a jovem, com as competências e habilidades necessárias para inserção dos sujeitos no mercado produtivo e competitivo.

Sacristán e Pérez Gómez (2000), afirmam que, sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lenta, mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social.

Ademais, na perspectiva mercadológica de educação, os beneficiários do PROUNI, se transformariam em elementos rentáveis às instituições privadas, uma vez que elas têm isenção fiscal. Contrariamente, quando não cumprem a meta estabelecida por Lei para a concessão do número de bolsas, a instituição privada, além de pagar multa, ainda perde a isenção fiscal.

Nesse contexto, a retórica contida no PNE sobre a criação de políticas de compensação para egressos do ensino público e minorias “encobre a pressão das associações representativas dos interesses do segmento privado, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 3).

É notório que a universalização da educação nos níveis básico e, especialmente o superior no Brasil é um problema histórico. Esse quadro tem se agravado ainda mais quando nos remetemos ao ingresso em instituições superiores públicas, o que faz com que seu caráter seletivo e excludente logre lugar de destaque no país quando comparado ao setor privado. A educação superior pública no Brasil apresenta índices muito baixos de ingresso, sobretudo a partir de 1990, nas quais as instituições privadas contemplam 75% das matrículas e tem suas bases na justificativa de que uma grande maioria de estudantes egressos da educação básica pública não conseguem atingir o topo da pirâmide educacional. Paradoxalmente, quem frequenta as instituições superiores públicas (eleitas

como de melhor qualidade) são jovens que tiveram sua trajetória educacional em escolas privadas. Inversamente, os filhos da classe proletária, se veem obrigados a cursar uma faculdade particular se quiserem competir em pé de igualdade no mercado de trabalho (CADERNOS DO GEA, 2012).

Outra política de ação afirmativa de base na “equidade” e não na igualdade é o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), implementado pela Lei nº 10.260/2001 e alterado pela Lei nº 12.202/2010. Destina-se a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas impossibilitados de custear totalmente com as despesas de sua formação. Com base em critérios socioeconômicos, o estudante pode financiar até cem por cento do valor do curso. Após o término, o aluno tem um prazo de até 18 meses para começar a pagar. Em consonância com o Prouni, cristalizaram a relação público-privada, financiado com dinheiro público.

Mais uma vez, chama-se a atenção para essa política afirmativa que, assentada no princípio da desigualdade – uma vez que utiliza os critérios socioeconômicos como via de acesso, serão os mais “pobres” que vão pagar por sua formação – busca promover a equidade e não igualdade de oportunidades educacionais. Sob o fascínio de poder pagar o curso até 18 meses depois de concluído e da esperança de se concluir um curso superior, o estudante se vê atraído por essa forma de financiamento. O que não se discute aí é o endividamento futuro desse estudante que, sem a garantia de colocação no mercado de trabalho, enfrentará problemas futuros.

Diante disso, cabe questionar: Estas ações afirmativas estariam promovendo a igualdade de acesso e oportunidades educacionais? Ou só estariam cumprindo com as condicionalidades impostas pelos organismo multilaterais ao Brasil de que os custos do ensino seriam transferidos aos alunos com base em critérios de raça e gênero?

Para Silva (1986), a despeito da uniformidade estrutural dos sistemas escolares, o que existe na realidade, é um posicionamento diferenciado dos alunos pertencentes a classes sociais diferentes, no qual esse processamento diferenciado está relacionado a processos mais amplos de reprodução social que ajudam a perpetuar a estrutura econômica e social existente.

Por fim, a criação da política afirmativa de cotas sociais e raciais, que visam a redistribuição de renda e a extensão de benefícios e proteção a segmentos em situação de vulnerabilidade e destituição social, traz à tona o discurso de luta por igualdade racial, sexual e de gênero (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência), denunciando uma discriminação negativa, ao considerar os privilégios de determinados grupos sociais que ainda se mantém.

A implantação do sistema de cotas tem como objetivo permitir que estudantes brasileiros de escolas públicas, em sua maioria com baixa renda familiar, ingressem em universidades públicas. Incluídas nas cotas sociais, as cotas raciais são uma das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, que visa proporcionar a inserção de maior contingente de negros na rede universitária do País. De acordo com Censo 2010 do Ministério da Educação há historicamente grande desproporção no número de universitários brancos (31,1%), pardos e pretos (13,4% e 12,8%, respectivamente).

As cotas raciais são um modelo de ação afirmativa implantado em alguns países para amenizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. No Brasil, as cotas raciais ganharam destaque a partir da década de 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tais medidas em vestibulares e concursos. A

Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar a sistema de cotas raciais, em junho de 2004.

Mesmo com todas essas iniciativas governamentais em função do acesso e democratização do ensino superior no Brasil, o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil – CADERNOS DO GEA (2012) mostra que ainda não alcançamos a devida ampliação do ensino superior. Segundo dados “em 2010 havia no país 6,3 milhões de estudantes nesse nível de ensino, sendo que 74,8% das matrículas estão em instituições privadas e 25,2% em instituições públicas”. A meta 12 do Projeto de lei 8.035/2011 estabelece a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33%, para a população de 18 a 24 anos, sendo 40% dessas matrículas em universidades públicas (CADERNOS DO GEA, 2012, p. 3).

Sob a proclamação de uma pseudodemocratização do acesso a este nível de ensino, o novo discurso que se seguiu foi o de promover o acesso, sobretudo a alunos de escolas públicas, especialmente negros e indígenas, em instituições públicas estaduais e federais, trazendo à tona o debate sobre as parcerias público-privadas, com políticas afirmativas.

Sobre estas últimas, Dourado (2002) as define como políticas focalizadas, haja vista que substituíram as políticas de caráter universal, destinadas a todos, por políticas destinadas a segmentos específicos, segundo suas necessidades. Sob esse discurso, estaria sendo promovida a “equidade”, proclamada pelo discurso neoliberal, diminuindo as desigualdades.

Para Lima (2004) as políticas sociais têm sido utilizadas para amenizar tais desigualdades, não buscando estabelecer patamares de igualdade, mas a “equidade”, compreendida no ideário neoliberal como “equivalente”. Sob essa perspectiva, isso significa “dar para os pobres uma educação pobre”, não atingindo a escola republicana nem a consolidação da verdadeira cidadania, contribuindo apenas para diminuir as tensões entre grupos e as classes sociais.

Considerações Finais - Em face das questões discutidas até aqui, fica clara a intenção da consolidação de um Estado que promove apenas a “equidade” e não a igualdade em termos de acesso e democratização do ensino superior público, não honrando com seu compromisso histórico em defesa de uma educação como direito e bem público. Ao contrário, as ações afirmativas se configuram como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando para o funcionamento e manutenção do capitalismo. Sob a ótica neoliberal, as situações sociais são transformadas em problemas individuais, como se as oportunidades fossem iguais para todos, ricos e pobres.

O fato de que o dinheiro público também pode ser aplicado em instituições privadas, sob as mais diferentes formas (isenções fiscais, bolsas de estudo, crédito educativo etc.), faz com que não se considere as constantes e históricas dificuldades estruturais e orçamentárias das instituições públicas brasileiras de todos os níveis.

Por fim, utilizar a equidade como sinônimo de igualdade significa um processo de desconstrução das conquistas sociais garantidas na CF/88. A igualdade foi ressignificada pela equidade em nome de um projeto de sociedade excludente e discriminatória. Ao ser incorporado pelo capitalismo, a equidade se configura como a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas.

As políticas públicas, bem como as leis que as precedem são elaboradas num campo conflituoso, de disputas e embates sociais que se efetivam entre grupos sociais com interesses antagônicos e que, portanto, a elaboração dessas políticas são sínteses desses embates sociais que trazem consigo, em maior ou em menor grau, os anseios e os interesses

de uma classe, que nem sempre é o da maioria. Sendo isso verdadeiro, é possível afirmar que a luta pela igualdade de oportunidades na educação superior também está na arena de luta das classes sociais, capaz de se tornar um projeto social hegemônico, onde se prevaleça os espaços de igualdade e cidadania.

Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Bird; Banco Mundial, 1995.

Brasil. Anuário Brasileiro da Educação Básica, ed. Moderna, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de cotas no Ensino Superior deve oferecer 25 mil vagas este ano. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 dez 2013.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 24 jul 2015.

BRASIL. (2005) Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 24 jul 2015.

BRASIL. Lei n.º 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm>. Acesso em 24 de julho de 2015.

CADERNOS DO GEA. Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula, GILIOLI, Renato de Souza. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

DOURADO, Luis Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. Cad Cedes, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, p 37-69, 1998.

GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). A Cidadania negada: políticas de exclusão da educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

LIMA, A. B. Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Sílvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 53-69, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/936/791>>. Acesso em: 25 jul. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v8n1.p.53-69>.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; PÉREZ GÓMES Alberto I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Art med, 2000.

SAES, Décio. Democracia. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Paris, 5-9 out 1998.

_____. Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. Paris, 1960.

Educação inclusiva a partir do ensino de história e cultura afro-brasileira

Ricardo Wesley MARTINS¹

A inclusão educacional, assim como, as práticas escolares ganharam um serie de aporte de leis ao longo dos anos.² (CAVALCANTE, 2006) A história influenciou elementos econômicos, políticos, sociais e educacionais, tendo em vista que a educação não ocorre apenas no espaço escolar,³ (BRANDÃO, 1983, p. 7 apud MELO, 2012, p. 2) esses fatores adentraram as escolas concebidas, recentemente, para todos⁴(MEC, 2005). Não é prudente “recortar as práticas pedagógicas” dos sujeitos e da sociedade que as formam. Entendamos que os educadores, educandos não são imunes às influências sociais e culturais. Mesmo os professores sendo cidadãos que buscam ampliar seus conhecimentos, ainda estão imbricados no seu contexto cultural, espacial e temporal.⁵(OLIVEIRA, 2015) A exclusão das populações afro-brasileiras em nosso país, em especial, no Estado de São Paulo ocorria de diversas formas das mais sutis possíveis, assim como citado por Domingues, ao analisar o Estado de São Paulo.

Como fenômeno que tem uma base cultural, o racismo à paulista também se apresentava na esfera educacional. A escola era uma instituição reprodutora do discurso e da prática discriminatórios. Nela, os negros enfrentavam vários obstáculos: desde os diretores, que dificultavam ou não aceitavam suas matrículas, até os colegas de turma e professores brancos que os tratavam de forma diferenciada.⁶

Além disso, podemos observar a diferenciação até os dias atuais de escolaridade entre negros e brancos. No Brasil, o panorama étnico-racial expressa uma desigualdade construída historicamente⁷(MASIERO, 2002). Observando os dados disponíveis constatamos que, entre os negros, os analfabetos são de 14% do contingente, já entre os

¹ Graduação em história, pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Especialista em Educação Inclusiva. Professor de história da Prefeitura Municipal de Araraquara. E-mail do autor: prof.ricwmartins@gmail.com

² CAVALCANTE, Meire. *As leis sobre diversidade*. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, setembro, 2006.

³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 7.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p. 7 apud MELO, Ana Lúcia Braga. *As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em Espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados*. Recife: ANPAE, 2012, p.2.

⁴ *Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas* : 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005. p. 122.

⁵ OLIVEIRA, Welinton. *Professores da rede pública vão atrás das especializações*. <http://www.araraquara.com/noticias/cidades/cidades_internaNOT.aspx?idnoticia=1103906> Acesso em: 27 setembro 2015.

⁶ DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora SENAC, 2004. p. 151.

⁷ MASIERO, André Luis. *"Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica*. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 66-79, Mar. 2002.

brancos representam apenas 6,1% (IBGE, 2008).⁸ Além disso, é fato que a evasão e repetência são historicamente maior entre negros e brancos, tendo em vista o processo de alijamento de afro-brasileiros na sociedade, refletido em ambientes escolares.⁹ (SILVA, 2012) Constatemos com as informações do PNDAD 2011.

Apenas 35,8% dos estudantes negros ou pardos entre 18 e 24 anos estão no ensino superior. A maior parte da população negra ou parada nessa faixa etária ainda está no ensino médio (45,2%). Já entre os brancos nessa faixa etária, a maioria dos estudantes frequenta cursos universitários (65,7%), enquanto 24,1% ainda está no ensino médio.¹⁰

A eugenia foi outro fato importante, que obteve influência na construção do imaginário do que seria o negro, no Brasil.

A Europa “civilizada”, branca, era tomada como paradigma para a compreensão da cultura do novo mundo, como se fosse possível fazer um transplante de valores. A biologia será a chave mestra para esta compreensão e, como já foi dito, fornecerá os elementos pelos quais a ideia de raça se transformará em racismo científico.¹¹

Pessoas influentes como Gobineau, amigo de D. Pedro II que admirava seu trabalho, acreditava que a única forma e saída para o Brasil seria promover o branqueamento da população e proibir a vinda de africanos para o Brasil, coisa que realmente aconteceu após o fim da escravidão. (NASCIMENTO, 2007)¹²

Observemos como pensava Gobineau, no século XIX, sobre os brasileiros. “Uma população toda mulata, com sangue viciado, espírito viciado e feia de meter medo.” (SKIDMORE, 1976)¹³

Todo esse imaginário pautado pela eugenia foi tão difundido e apregoadado que ainda achamos vestígios no imaginário coletivo. A exclusão dos diferentes tornou-se algo natural¹⁴ (LOPES, 2013) causando assim pouco ou nenhum desconforto, quando ocorrida

⁸ IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

⁹ SILVA, Adriana Maria Paulo da. *O professor Pretextato conduziu a primeira escola exclusiva para “pretos e pardos” no século XIX*. < <http://afrokut.com.br/profiles/blogs/a-primeira-escola-exclusiva-para-negros-no-brasil>> . Acesso em: 27 de setembro de 2015.

¹⁰ Em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/28/jovem-brasileiro-abandona-duas-vezes-mais-a-escola-que-estudante-europeu-segundo-ibge.htm>>. Acesso em: 27 de setembro de 2015.

¹¹ SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002. p.55.

¹² NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 96.

¹³ SKIDMORE, Thomas Elliot. *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*, trad. de Raul de Sá Barbosa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.46

¹⁴ LOPES, Jussara de Cassia Soares: *Os mecanismos de naturalização do racismo e do sexismo em meninas negras: memórias de assistentes sociais negras catrumanas*. PUC-RIO: Rio de Janeiro, 2013. p.48

nos ambientes escolares. As atitudes racistas são tratadas como brincadeiras¹⁵, dentro e fora das escolas.

Considerando que somos seres sociais e todo esse imaginário permeou as políticas públicas, inclusive educacionais, refletimos sobre uma análise crítica de um dos maiores incentivadores da leitura no país e influentes na cultura nacional, o renomado escritor Monteiro Lobato (1882-1948).

A ficção de Lobato contém em si a junção de todos os desejos e medos de uma sociedade eugenizada. Segundo o autor, o princípio da eficiência “resolverá todos os problemas materiais dos americanos, como o eugenismo resolverá todos os problemas morais”. Para Lobato, a eugenia e a eficiência seriam as chaves para solucionar os males da humanidade. (DIWAN, 2007)”¹⁶

Pois cá comigo - disse Emília- só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto ! (LOBATO, 1957 p.30).¹⁷

Percebemos, com esses trechos, como a teoria da eugenia influenciou o processo de construção do autor. Com isso, reforçando a invisibilização da população negra, por meio de sua obra. Afro-brasileiros que eram grande maioria no século XIX, viviam um processo de exclusão, devido a teoria dita científica a época.

O referido autor ainda é usado tradicionalmente no ensino fundamental, contribuindo para um ambiente excludente para afro-brasileiros. Ainda hoje Monteiro Lobato é ensinado para as crianças sem a devida contextualização, corroborando para propagação de ideias racista, incutidas no texto, sem o devido contexto histórico de vivência do brilhante autor.

Procuraremos, portanto, refletir sobre a influência de algumas ações que levam a exclusão nos processos escolares e quais ações dos movimentos sociais organizados são necessários para desconstruir esse imaginário negativado.

A educação da exclusão

O pensamento que norteou a construção da formação do que seria o Brasil, influenciou a formação do processo educacional brasileiro. Na cidade de São Paulo, por

¹⁵ GRISA, Gregório Durlo. *Reorganização Curricular Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, UFBA: Bahia, 2011. p. 8

¹⁶DIWAN, Pietra. *Eugenia, a biologia como farsa*. Revista História Viva. Edição 49, Duetto Editorial, Novembro 2007.

¹⁷ LOBATO, Monteiro. *Histórias de tia Nastácia*. 6ª edição. São Paulo: Editoria Brasiliense, 1957. p.30.

exemplo, mesmo as escolas particulares chegavam a recusar matrícula de crianças negras no começo do século XX, independente de suas situações econômicas e classe social.

Em muitas escolas, o recorte racial era adotado como critério de ingresso. Normalmente, pensa-se que o negro não estudava naquela época em função do estado de pobreza. No entanto, através das lembranças de Albina Maria Antônio verifica-se que mesmo quando negro buscava se alfabetizar era-lhe negado o acesso à escola. O preconceito de cor em algumas unidades escolares certamente determinava a não-alfabetização do negro.

Em 1929, o Colégio Sion, recursou a matrícula da filha adotiva do ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, alegou ter plenas condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino respondeu de maneira incisiva:

"Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedades". Esse episódio noticiado pela imprensa indica que as escolas inscreviam no estatuto a proibição de matrícula de negros independentemente de sua classe social. O estabelecimento de ensino dirigido pelas freiras francesas, Collegre Sacre Coeur, também não aceitava crianças negras, conforme denunciado pelo jornal Progresso, em 1929, após a tentativa do Dr. José Bento de Assis matricular sua filha.

Para o negro conseguir uma vaga era difícil, e quando conseguia, sua permanência na escola, muitas vezes, não ficava garantida por muito tempo.¹⁸

O que se pensava no século XX é que em um curto prazo de tempo se construísse um outro país onde não haveria mais negros. Além disso, foi pensada uma forma de exclusão de importantes símbolos negros com o objetivo de tentar “educar” os negros para os valores de uma sociedade europeia.

Realizando uma pesquisa sobre as condições de saúde, alimentação e habitação, Alfredo Ellis Júnior, formado em direito, político, professor de sociologia e história da futura Universidade de São Paulo (USP), no livro Populações Paulistas, escrito em 1930, fazia um prognóstico dramático para a comunidade negra do planalto paulista: o negro estava caminhando à extinção, num prazo de 40 ou no máximo 50 anos. (DOMINGUES, 2004)¹⁹

¹⁸ DOMINGUES, Petrônio. Uma história não contada. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Ed. SENAC, 2004.p.152.

¹⁹ DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, 2002 p.569

Pela citação acima percebemos que, mesmo as instituições de ensino ditas progressistas foram importantes no processo de construção da exclusão. Essas ideias eurocêntricas combinavam com as ideias eugenistas que tomaram força nos Estados Unidos e foram essas mesmas ideias, aquelas usadas como justificativa na Alemanha nazista. Além disso, essa mentalidade excludente tomou força e forma de políticas públicas e educacionais de exclusão. Logo, a tal repudiada mentalidade da Alemanha nazista, foi a base e estrutura da elite intelectual que norteou todos os processos de exclusão contra aqueles que estavam fora dos padrões tidos como ideal. Vemos como resultado, a importância que uma sociedade eugênica representava para essa mesma elite, composta por pessoas tidas como “perfeitas”, em geral, heterossexuais, brancos e não portadores de necessidades especiais.

Os pensamentos das elites intelectuais no início do século XX concordavam com a eugenia tendo em vista que a mesma era considerada uma ciência. Um dos professores que deu aulas na USP, recém-fundada, afirmava e acreditava na inferioridade e incapacidade de população negra, deixava isso muito evidente quando escrevia sobre os negros em São Paulo.²⁰

Dentro dessa perspectiva e tentativa constante exclusão, pessoas e movimentos sociais buscam formas de se repensarem a fim de construir sua própria identidade, repensar o mundo e forma do mundo se ver. As vivências dessas pessoas, a construção de suas identidades, partem que arquétipos presentes na sociedade. Esses são aspectos importantes para a construção do “seu eu” e de sua autoimagem. A reformulação desses arquétipos positivos, alijados da história têm importância impar para ressignificação da educação escolar.

A educação repensada, aliada a arquétipos positivos dessas populações historicamente excluídas tende a construir uma sociedade onde a diversidade passa a ser algo fundamental. Essa ideia tende a fomentar e fundamentar outra realidade mais inclusiva. Porém, esse ideal ainda precisa ser muito discutido e trabalhado.

A realidade educacional brasileira ainda está longe de atingir o objetivo da isonomia no que diz respeito a conteúdo e inclusão.

O racismo presente no Brasil leva a uma grande evasão escolar entre os alunos negros, pois a sociedade ainda tolera atitudes preconceituosas, como analogia entre negros e macacos, que demonstra a inferiorização da população negra pelos referidos termos.²¹

Percebemos que o racismo, às vezes, tida como uma brincadeira dentro do ambiente escolar, vem sobrecarregada de símbolos de exclusão. Analisando os destaques podemos, entender como uma palavra (macaco) carrega um sentido e permeia o imaginário operando no processo de exclusão de alunos afro-brasileiros.

A análise desses resultados parciais permite-nos compreender que as avaliações das professoras em relação às crianças negras são calcadas nas imagens negativas depreciativas sobre a população

²⁰DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estud. afro-asiát.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, 2002

²¹SANTOS, Rafael Chaves. *Os viajantes e o negro no Rio de Janeiro do século XIX*. Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar, Nº 15 – abr./mai./jun./jul.– Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil, 2008. p. 6

negra, presentes no imaginário social. Em virtude disso, elas não acreditam na possibilidade de sucesso dos alunos, estabelecendo assim, uma relação diferenciada e de distanciamento. Assim, a justificativa para o baixo desempenho das crianças negras é encontrada no próprio corpo da criança, uma vez que, “ela não consegue aprender”, “não tem vontade de estudar”, “não entra nada em sua cabeça”. Dessa forma, o trabalho pedagógico das professoras, vai ser no sentido de confirmar “estas verdades”, visto que, “eles não tem jeito mesmo”, “estou perdendo meu tempo com vocês.” (GONÇALVES, 2005)²²

A superação das formas de racismo, inclusive a supracitada, passa por um rompimento do limbo que reforça a exclusão. Esse binômio, negro e branco, que tanto influencia a sociedade tem fortes raízes no imaginário social e tem reflexos em nosso cotidiano. Analisemos como a omissão não refuta o discurso de que na realidade somos tratados todos igualmente. No mais a mesma pseudo isonomia não tem lastro na realidade social.

"O desempenho de brancos e negros que têm pais com a mesma renda e escolaridade é semelhante nos primeiros anos, mas a diferença do aprendizado entre a criança branca e a negra vai crescendo com o passar dos anos (...)"²³

Além disso, teorias da Europa, berço da civilização ocidental, embasavam, diferencialíssimos e etnocentrismo, estruturados em várias formas de exclusão.

Este processo resultou num branqueamento da história, da educação e dos costumes do país, atingindo de forma violenta, principalmente as populações negras, devido à perseguição e à estigmatização de suas formas de vida e de todo seu patrimônio cultural, relegando suas memórias ao espaço do menosprezo e do esquecimento. (SOUZA, 2005)²⁴

Os negros, em sua grande maioria, sabiam a importância das escolas, (sabemos que são euro-centradas), para conseguir melhores posições no mercado de trabalho, porém as condições precárias de vida de uma população que saiu da escravidão sem nenhum tipo de

²²GONÇALVES, Vanda Lúcia. *O racismo e o desempenho escolar de crianças negras*. Afro-Brasileiros e Educação / n.21, UFMT, 2005.

²³BATISTA, Antônio Augusto. Entrevista. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/hecokistek.mmp>, Acessado em: 13 de agosto de 2011

²⁴ SOUZA, Sérgio Luiz de. (Re)Vivências negras: Entre Batuques, Bailados e Devoções: práticas culturais e territórios negros em Ribeirão Preto (1910-1950). UNESP/ARARAQUARA 2005. p. 36

possibilidade de reparação, enfrentando fortes preconceitos no mercado de trabalho livre, não deixavam muitas escolhas.²⁵

Dentro desse contexto complexo temos então no princípio 2003 a lei 10.639/03. Tal lei pretende auxiliar a reflexão e mudar o paradigma da educação brasileira no que tange a exclusão da população negra. Essa é uma reivindicação histórica de movimentos sociais ligados à população negra, com intenção de recriar e contextualizar o imaginário da população afro-brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."²⁶

Esse importante instrumento permitiu a criação de materiais específicos para auxiliar na valorização da população negra. Um desses importantes materiais foi o KIT A COR DA CULTURA, produzido pela SEPPIR/PR (Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial, ligada a Presidência Da República). Nesse material, temos os heróis de todo mundo, representados em pequenos vídeos, livros animados, músicas entre outros, que visam mostrar a importante contribuição da população negra para o Brasil.

Dentro desse processo de ressignificação da população negra, busca-se a valorização dentro das instituições escolares de formas de pensar, agir, vestir-se e ser diferente.

A valorização do cabelo, que ainda nos dias de hoje é comumente denominado "cabelo ruim", passaria para uma ressignificação e tornar-se-ia símbolo de inclusão.

Conhecer histórias de importantes afro-brasileiros para a formação do país, como o engenheiro André Rebouças, levam a refletir e criar outros referenciais dos negros brasileiros e não mais apenas como ex-escravos. Essas histórias de cidadãos negros brasileiros levam as crianças a construir outros referenciais sociais. Com isso, vemos a importância do projeto da SEPPIR - (Secretaria Especial De Promoção Da Igualdade Racial) chamado a COR DA CULTURA.

²⁵Fundo José Pedro de Miranda, Arquivo Público Municipal de Ribeirão Preto. Apud. SOUZA, Sérgio Luiz de. (Re)Vivências negras: Entre Batuques, Bailados e Devoções: praticas culturais e territórios negros em Ribeirão Preto (1910-1950). UNESP/ARARAQUARA 2005. p.106

²⁶ LEI N. 10.639 - DE 9 DE JANEIRO DE 2003 – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO DE 10/1/2003

Além desses importantes materiais, o Brasil vem criando vários cursos de formação e especialização nas universidades federais, estaduais e particulares, a fim de debater e rever essa maneira excludente como ainda hoje a escola conduz o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, reafirmando estereótipos e naturalizando as exclusões. Logo, a promoção da inclusão e de debates sobre a igualdade na diversidade são temas urgentes e fundamentais a serem repensados no processo escolar. Com toda certeza, devido à organização de várias pessoas, estamos começando timidamente a construção de uma escola efetivamente democrática onde as pessoas independentemente de suas características deverão ser respeitadas.

Considerações finais

Analizamos que em boa parte da história, a população negra foi alijada do processo educacional brasileiro. Compreendemos a gama complexa que envolve a questão da exclusão da população negra e identificamos o importante passo na construção de uma sociedade que inclua a todos.

Nessa "nova" época é preciso que estejamos atentos para construir uma sociedade mais justa que alimente um projeto contínuo de inclusão dos discriminados. Em alguns setores estamos avançando nessa direção, mas os resultados ainda são tímidos.”²⁷

O Kit A Cor da Cultura somada a eminente vontade quase individual de professores em uma batalha dantesca pela inclusão, visa reconstruir estigmas históricos e ainda corriqueiros em nosso cotidiano.

A valorização da população afro-brasileira é uma das formas importantes para efetiva construção de uma escola democrática e que valorize a todos.

Apesar das lutas de vários movimentos sociais, em muitos municípios e estados não se vê a preocupação com a implementação de políticas que visem reconstruir o processo histórico fora de uma concepção eugenista que o Brasil fora pensado. Muitos desses descasos pela não aplicação de leis que visam à inclusão da história da população negra, dos indígenas, e das pessoas portadoras de necessidades especiais revelam o caráter do preconceito institucional, aquele que ao invés de criar mecanismos que visem e busquem pela inclusão na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, apenas reproduzem a mentalidade excludente presente em várias fases do processo histórico do Brasil e que se consolida em políticas de exclusão educacional.

Essa exclusão, tanto do imaginário de forma positiva, quanto dos processos escolares, tem reflexos diretos nas diferenças de renda apresentadas pelo IBGE em 2008.

Além das diretas diferenças de renda por conta da baixa escolaridade da população negra, perpetuamos ainda no imaginário que alguns “papéis” sociais não são para negros, como juízes de direito, médicos, professores universitários entre outros tantos espaços.

²⁷ Projetos de Inclusão Social: casos de sucesso - Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

Esse monólogo do mundo das ideias, leva ao enfraquecimento da diversidade, do debate, das pesquisas sobre outros aspectos. Assim como o empobrecimento do processo democrático e a consolidação da exclusão daqueles que não se enquadram no perfil que os grupos dominantes apregoam pelas emissoras de televisão e outras mídias de comunicação em massa.

Dentro deste contexto, podemos enaltecer a luta dos movimentos negros organizados. Mesmo contando com a resistência para políticas que visem a consolidação da democracia, mesmo sendo vítimas do racismo institucional em todos os níveis da federação e em todos os poderes, conseguiram criar um norte para um processo de reconstrução do país democrático no tange a igualdade étnica.

Esperamos com nosso trabalho que usou como suporte metodológico revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, consigamos contribuir para que docentes, gestores e outros entes ligados a educação possam refletir sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Entendemos que

Referências

BATISTA, Antônio Augusto. Entrevista. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/hecokistek.mmp> , Acessado em: 13 de agosto de 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? 7.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p. 7 apud MELO, Ana Lídia Braga. As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em Espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados. Recife: ANPAE, 2012, p.2.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Preconceito racial no Brasil Colônia São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAVALCANTE, Meire. As leis sobre diversidade. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, setembro, 2006.

CERTEU, Michel de. A Escrita da história: tradução de Maria de Lourdes Menezes; Arno Vogel. 2ed Rio de Janeiro; Forense Editora Universitária, 2007.

Constituinte: questões polêmicas. Cadernos CEAC/UNB, ano 1, n. 2. Brasília, 1987. p.159.

COUTY, Louis. A escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: MinC/FCRB, 1988.

DA SILVA, Gilberto. Encontro de mundos: o imaginário colonial brasileiro refletido nos sermões do padre Antônio Vieira. Editora da ULBRA, 2006.

DIWAN, Pietra. Eugenia, a biologia como farsa. Revista História Viva. Edição 49, Duetto Editorial, Novembro 2007.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. Uma história não contada. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

Ensaio pedagógico - construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2005. p. 122.

FALEIROS, Vicente de Paula. Liberdade e igualdade numa sociedade plural. In: Fundo José Pedro de Miranda, Arquivo Público Municipal de Ribeirão Preto.

GONÇALVES, Vanda Lúcia. O racismo e o desempenho escolar de crianças negras. Afro-Brasileiros e Educação / n.21, UFMT, 2005.

IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

LOBATO, Monteiro. Histórias de tia Nastácia. 6ª edição. São Paulo: Editoria Brasiliense, 1957.

Projetos de Inclusão Social: casos de sucesso - Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ROCHA, Everardo. O que é Etnocentrismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. pág. 7.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do "ser negro". Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.

SANTOS, Rafael Chaves. Os viajantes e o negro no Rio de Janeiro do século XIX. Revista Urutáua – Revista acadêmica multidisciplinar, Nº 15 – abr./mai./jun./jul.– Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). História da vida privada no Brasil - vol. 4 - Contrastes da intimidade contemporânea. Editora: Companhia das Letras. São Paulo, 1998. p.186

SKIDMORE, Thomas Elliot. Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro, trad. de Raul de Sá Barbosa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Sérgio Luiz de. (Re)Vivências negras: Entre Batuques, Bailados e Devoções: práticas culturais e territórios negros em Ribeirão Preto (1910-1950). UNESP/ARARAQUARA 2005.

Resultados da adesão de uma instituição de educação superior privada ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Rosângela da Silva PARDO ¹

Em 2004, foi criado o Programa Universidade Para Todos (Prouni) por meio da Medida Provisória nº 213, de 10.09.2004, e implementado no Governo Lula, em 2005, pela Lei nº 11.096, de 13.01.2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos, integrais e parciais, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, em cursos de graduação de instituições privadas de educação superior.

Este programa visa favorecer o acesso a estudantes de baixa renda a educação superior privada, mediante concessão de bolsas de estudos pelas IES privadas. Em troca, o Governo Federal concede isenção de alguns tributos às instituições que aderiram ao Programa. tais como Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ); Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido (CSLL); Programa de Integração Social (PIS) e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS).

Com a criação do Prouni em 2005 pela Lei 11.096/05 as IES que mais se beneficiam a partir de sua adesão ao programa são as IES privadas com fins lucrativos que ficam isentas do recolhimento de praticamente todos os tributos federais.

O Prouni por sua vez tem uma vinculação com o projeto de democratização do acesso à educação superior no Governo de Luis Inácio Lula da Silva. O programa é destinado a alunos carentes e possui critérios como renda familiar bem como, destina um percentual de bolsas para alunos autodeclarados negros, indígenas e portadores de deficiência, beneficia a formação de professores de ensino básico da rede pública além de priorizar os bolsistas parciais do Programa a outros tipos de financiamento como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

O Prouni é um programa que visa o maior acesso a educação superior de uma população historicamente excluída desse nível de ensino. O que se busca neste trabalho é analisar o quanto o atendimento dessa população excluída pode representar de ganho financeiro para uma instituição privada que aderiu ao programa.

Descrição do trabalho

Para esta análise serviu de campo de estudo e coleta de dados uma IES Privada localizada no município de Cotia no estado de São Paulo que aderiu ao Prouni em 2008 e disponibilizou as informações necessárias para esta pesquisa que será realizada a partir de um estudo bibliográfico e documental.

De acordo com (GIL, 2002, p. 43) “A pesquisa documental têm como objetivo primordial a descrição de características de determinada população, fenômeno ou de uma experiência.” Este tipo de pesquisa pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada

¹ Mestre em educação – Profª na Universidade Nove de Julho – Uninove
CEP: 01150-000 São Paulo – SP - Brasil Email: rosangelapardo@gmail.com

realidade. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida.

Para Fonseca:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

De acordo Gil (2002), a pesquisa documental possui estreitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes: na pesquisa bibliográfica os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; na pesquisa documental, os materiais utilizados geralmente não receberam ainda um tratamento analítico, por exemplo, documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e privados: cartas pessoais, fotografias, filmes, gravações, diários, memorandos, ofícios, atas de reunião, relatórios financeiros e contábeis.

Os estudos descritivos ainda exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar e são, juntamente com os estudos exploratórios, os que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (TRIVINOS, 1987, p. 112).

Com intuito de investigar os efeitos financeiros do Prouni em uma IES Privada procedeu-se uma análise documental a partir de consultas no site do MEC/PROUNI para levantamento de dados estatísticos e da legislação que regulamenta o programa.

As IES privadas que aderem ao Prouni ficam isentas do pagamento de alguns tributos federais, (Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) para fins de calculo estes dois tributos incide sobre o lucro, o Programa de Integração Social (PIS) e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) incide sobre o total das receitas auferidas pela IES, para identificar se a isenção destes tributos beneficiou financeiramente a instituição analisada foi feito um levantamento de dados na instituição a partir dos balanços patrimoniais cedidos pela instituição no período de 2008 a 2010, os quais serviram para coletar as informações referentes as receitas e os lucros da IES.

O processo de coleta de dados teve início na coordenação do Prouni na IES investigada, este departamento é o responsável pelo envio das informações obrigatórias exigidas pelo MEC via sistema informatizado o Sisprouni² o envio semestral destas informações pela IES produz um documento denominado Termo de Adesão neste documento constam todas as informações cadastrais da instituição, o valor da sua receita semestral para fins de cálculo das bolsas ofertadas, cursos oferecidos, alunos matriculados e pagantes bem como, valor das mensalidades, tipos e quantidades de bolsas oferecidas, estas características do termo de adesão fez dele um dos principais documentos para coleta de dados da instituição junto ao programa, como um dos objetivos desta pesquisa é também

² O SISPROUNI é o sistema informatizado do Prouni onde são armazenadas todas as informações referentes às instituições de ensino superior participantes do Programa, assim como dos estudantes nele cadastrados. (MEC/Prouni, 2013)

analisar os efeitos financeiros na IES a partir da isenção dos tributos relacionados ao Prouni que esta deixa de recolher ao aderir ao programa foi necessária a solicitação e análise dos balanços patrimoniais no departamento de contabilidade para verificar os valores da receita e do lucro auferido pela instituição que são a base para o cálculo dos tributos relacionados ao Prouni.

O Plano Institucional da IES foi outro documento utilizado para levantamento de dados sobre a instituição, sua visão, missão e objetivos.

Com a análise destes documentos pretende-se identificar se a adesão desta IES Privada ao Prouni contribuiu de alguma forma para uma possível expansão financeira da mesma.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o mantenedor da instituição para qualificação dos dados coletados na pesquisa documental e para o esclarecimento de dúvidas que surgiram a partir da análise dos termos de adesão e demais documentos.

De acordo com Bogdan e Biklen:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. [...] As entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

De acordo com as orientações de Bogdan e Biklen e com o intuito de coletar dados, obter informações específicas sobre o funcionamento do Prouni na instituição, como também esclarecer dúvidas e conhecer a posição do mantenedor em relação ao Prouni, realizou-se uma entrevista com o administrador\mantenedor da IES.

Resultados obtidos

Para analisar os resultados financeiros na instituição pesquisada e verificar se a adesão ao Prouni beneficiou a estabilidade financeira e o crescimento da mesma, além da análise documental dos termos de adesão e dos balanços patrimoniais foi necessário determinar se a isenção fiscal alcançada pela IES supera os investimentos em bolsas de estudos oferecidas pela mesma após sua adesão ao Prouni, para isto foi feito o cálculo dos tributos relacionados ao programa que a instituição deixa de recolher versus o investimento em bolsas feitas pela IES, este cálculo será feito com base nos resultados globais consolidados que são os valores da receita e do lucro anual divulgado pela instituição em seus balanços patrimoniais, que servem de base para calcular a carga tributária da instituição. O valor despendido para investimentos em bolsas de estudos integrais e parciais de 50% serão calculados a partir do valor da mensalidade média aplicada anualmente em todos os cursos da IES, estes valores serão coletados dos termos de adesão.

A IES pesquisada é uma instituição com fins lucrativos, portanto, a mesma fica isenta do pagamento de praticamente todos os tributos federais, após sua adesão ao Prouni. Para fins de cálculo da isenção a contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) das instituições com fins lucrativos prestadoras de serviços calcula-se, atualmente, sobre o faturamento ou receita bruta da instituição, com alíquota de 1,65%; a Lei Complementar N° 70/91, instituiu a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), a contribuição é, atualmente, de 7,6% e incide, sobre a receita bruta. O Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ) incide sobre o valor do resultado do exercício (lucro), a alíquota atual é de 25%. Para fins de cálculo da isenção do Prouni, o imposto de renda incide sobre o lucro do período de apuração antes de computada a provisão para a CSLL. A Lei n° 7.689/88 instituiu a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) a base de cálculo da contribuição é o valor do resultado do exercício (Lucro), a alíquota atual é de 9% e, assim como ocorre no imposto de renda, a CSLL é calculada sobre o lucro trimestral ou anual antes da provisão do imposto de renda. A tabela 11 apresenta o cálculo anual da isenção fiscal alcançada pela Instituição no período de 2008 a 2010.

Tabela 11 Demonstrativo da Isenção Fiscal em função da adesão da IES ao Prouni no Período de 2008 a 2010 - valores expressos em reais

Período	Receita	Lucro*	PIS	COFINS	IRPJ	CSLL	Isenção Fiscal
2008	1.643.774		27.122	124.926	0,00	0,00	152.048
2009	4.167.863	110.562	68.770	316.757	27.640	9.950	423.117
2010	7.029.348		115.984	534.230	0,00	0,00	650.214
Total	12.999.121	110.562	214.485	987.931	27.640	9.950	1.225.379

* A instituição não apurou lucro em 2008 e 2010

Fonte: Balanços Patrimoniais - elaboração própria

Os dados demonstrados na tabela 11, mostram a isenção fiscal alcançada pela IES desde 2008 até o final do período analisado em 2010 o valor total da isenção é de R\$ 1.225.379 (Um milhão duzentos e vinte e cinco mil e trezentos e setenta e nove reais).

A análise dos balanços patrimoniais permitiu verificar que a isenção fiscal em relação aos tributos COFINS e PIS, cuja base de cálculo é a receita anual ocorreu em todo período analisado. Como a IES não apresentou lucro em 2008 e 2010 a mesma não fez o recolhimento do Imposto de Renda e da Contribuição sobre o lucro líquido nestes anos. Entretanto, mesmo não apresentando lucro em todo o período analisado e não efetuando o recolhimento dos tributos que incide sobre o lucro a instituição se beneficiou da isenção fiscal.

A tabela 12 apresenta os dados referentes ao investimento da IES em bolsas de estudos relacionados ao Prouni, as bolsas oferecidas são integrais de 100% e parciais de 50% os valores das mensalidades foram calculados considerando o valor da mensalidade média anual aplicada pela instituição em todos cursos ofertados no período de 2008 a 2010.

Tabela 12 Investimento em bolsas de estudos ofertadas pela IES no período de 2008 a 2010 – valores em reais

Período	Valor da Mensalidade Média	Quantidade de Bolsas Integrais Ofertadas	Quantidade de Bolsas Parciais(50%) Ofertadas	Valor Total Investido em bolsas
2008	501,91	29	168	56.715,83
2009	615,43	36	76	45.541,82
2010	644,77	27	62	37.396,66
Total		92	306	139.654,31

Fonte: Termos de Adesão / Elaboração Própria

A tabela 12 demonstra o investimento feito pela IES em bolsas de estudos ofertadas anualmente, após sua adesão ao Prouni. A instituição ofereceu o total de 92 bolsas integrais e 306 bolsas parciais de 50% em todo período analisado, o valor total investido em bolsas de estudos pela instituição foi de R\$ 139.654,31 (cento e trinta e nove mil seiscientos e cinquenta e quatro reais e trinta e um centavos), valor este que a IES deixou de receber com pagamento de mensalidades no período de 2008 à 2010.

Os dados apresentados na tabela 11 e 12 evidenciam que mesmo sem obter lucro em 2008 e 2010 a IES se beneficiou da isenção fiscal deixando de recolher aos cofres públicos o valor de R\$ 1.225.379,00 em contrapartida a IES investiu em bolsas de estudos relacionadas ao Prouni o valor de R\$ 139.654,31.

Destaca-se que a isenção tributária alcançada pela IES no período de 2008 a 2010 foi de R\$ 1.225.379,00 este valor supera o investimento em bolsas de estudo ofertadas pela IES no mesmo período que equivale a R\$ 139.654,31. Portanto, a economia fiscal conseguida a partir da isenção dos tributos relacionados ao Prouni supera em 877% os investimentos em bolsas de estudos ofertadas pela Instituição no mesmo período.

Tabela 13 Isenção Fiscal versus Investimentos em Bolsas de Estudos pela IES no período 2008 a 2010.

Período	Isenção Fiscal (R\$)	Investimento em Bolsas (R\$)	% Recuperado
2008	152.048	56.715	268%
2009	423.117	45.541	929%
2010	650.214	37.396	1739%

Fonte: Termos de Adesão e Bal. Patrimonial / elaboração própria

A tabela 13 evidencia que a IES investiu em 2008 em bolsas de estudos integrais e parciais de 50% o valor de R\$ 56.715, conseguindo atingir uma isenção fiscal de R\$ 152.048 recuperando 268% do valor investido, em 2010 a IES não apurou lucro, entretanto, sua receita aumentou, consideravelmente, o que proporcionou uma isenção fiscal sobre a receita que naquele ano atingiu R\$ 650.214 representando 1739%, de valor efetivamente recuperado sobre os investimentos em bolsas de estudo em 2010.

Na entrevista com o mantenedor uma das questões colocadas era: O senhor acredita que a adesão desta instituição ao Prouni ocasionou algum impacto financeiro, isto é, o programa contribuiu para a expansão financeira desta instituição?

De acordo com o mantenedor desde quando a IES iniciou suas atividades em agosto de 2007, até os dias atuais recebeu centenas de alunos do Prouni o que ocasionou dois impactos importantes na instituição o primeiro deles é um aumento na quantidade de alunos e o segundo impacto positivo é a redução fiscal e tributária da instituição.

Ele afirma na entrevista:

“Sim contribuiu para uma estabilização financeira da instituição, porque quando a instituição é nova como no caso desta, tem vantagem em poder amortizar impostos que pagaria e que de outra forma não viria para cá e em uma região destas com uma instituição em crescimento, uma instituição ainda pequena acaba por ser conveniente nesta fase inicial de instalação da instituição, agora se você pergunta se do Prouni vieram diretamente recursos financeiros é lógico que não, pois você sabe que nem é a lógica do programa.”

A resposta do mantenedor a esta questão corrobora os dados coletados na análise documental os quais demonstram que a IES se beneficia da isenção fiscal deixando de recolher aos cofres públicos a quantia de R\$ 1.225.379,00 no período de 2008 a 2010 e que segundo o próprio mantenedor afirma: “contribui para a estabilização financeira da instituição”. Descontando o valor de investimentos feito pela IES no mesmo período de 2008 a 2010 que representa R\$ 139.654,31 a instituição teve um ganho real neste período de R\$ 1.085.724,69 proporcionado pela isenção fiscal.

Para analisar se os efeitos da isenção tributária apresentada na análise documental contribui para o crescimento e a expansão da instituição foi elaborada a seguinte questão para o mantenedor: o senhor acredita que o benefício fiscal alavancou o crescimento da instituição?

Ele afirma:

“Não é uma fonte de recursos. É uma forma de você não pagar determinados impostos, mas desse ponto de vista com certeza se traduz no lucro líquido, que impacta no resultado final”.

Ao afirmar que “o não pagamento de determinados impostos impacta diretamente no resultado final da instituição” esta fala do mantenedor indica o que os dados coletados na análise documental demonstram que apesar da instituição não ter apurado lucro em todo o período analisado a IES se beneficiou da isenção fiscal após sua adesão ao Prouni deixando de recolher alguns impostos e, que apesar de não ser uma fonte direta de recursos públicos, isto contribuiu para estabilização financeira da instituição.

Ampliando a análise a partir das duas respostas acima do mantenedor quando questionado sobre os efeitos financeiros da isenção fiscal gerada a partir da adesão da IES ao Prouni, as respostas dele evidenciam que o programa desempenha um papel estratégico para esta IES que é caracterizada por uma instituição de pequeno porte que atua a pouco tempo no mercado já que iniciou suas atividades em 2007 bem como, possui como público alvo alunos de baixa renda em grande parte provenientes da classe “C” portanto, a

mensalidade média aplicada na instituição considerando todos os cursos é em torno de seiscentos reais. Dada estas características a isenção fiscal alcançada pelo Prouni nesta instituição contribui estrategicamente para estabilidade financeira da mesma sendo possível ampliar esta análise afirmando que o programa não só contribui para estabilidade financeira bem como, desempenha um papel fundamental para manutenção e o crescimento desta instituição no mercado.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o ganho fiscal alcançado por esta IES após sua adesão ao programa contribuiu financeiramente para sua estabilização. Pode-se, pois, inferir que o aumento da receita e do lucro pela desobrigação do recolhimento de tributos federais contribui para manutenção e uma possível expansão da instituição.

Os dados levantados neste estudo evidenciam, ainda, que o PROUNI consolida-se na sua dimensão privada ao promover a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada na forma de isenções tributárias e proporciona ganhos financeiros para este setor, contribuindo para sua expansão.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dez/1996.

_____. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Censo da educação Superior. Divulgação dos Principais dados resultados da educação superior 2010. Outubro, 2011.

_____. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Sinopse 2004. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2012.

_____. Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei: versão preliminar. Estabelece normas gerais para educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior e dá outras providências. Brasília – DF, 6 dez. 2004. Disponível em: <http://www.apub.org.br/apreformauni.pdf>. Acesso em: 06/11/2011.

_____. Portaria Normativa, MEC, nº 10, de 30 de abril de 2010, Dispõe sobre o Procedimentos para a Inscrição e contratação do Financiamento Estudantil. Aser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Disponível em sisfiesportal.mec.gov.br. Acesso em 10/02/2013.

_____. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm. Acesso em 09.08.2011.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera

a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 14/09/2011.

_____, Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1996. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5172.htm. Acesso em 30.10.2012.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora: 1994.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e Continuidade nas Relações entre Público e Privado. IE/UNICAMP. GT: Política de Educação Superior nº 11.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa – 4º Ed., São Paulo, Atlas, 2002.

JARDILINO, José R. L. A Questão do Financiamento da Universidade Brasileira: Setores Público e Privado Numa Equidade de Sistemas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 19, nº 2, 2003.

LEHER, Roberto. Para Silenciar Os Campi. Revista educação & sociedade, campinas, vol. 25, nº 88, p. 867-891, especial out/2004. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), acesso em 18.05.2012.

LOPREATO, Francisco Luiz. Novos Tempos Política Fiscal e Condicionalidades pós 80. Revista Economia Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 8, n 1, 2004.

MANCEBO, D. Universidade para todos: a privatização em questão. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004.

Incursões preliminares sobre a produção acadêmica e as relações próprias do campo científico

Susy dos Santos PEREIRA¹

Atualmente dissemina-se no ensino superior uma cultura científica voltada para o “produtivismo acadêmico”, cuja proposta é atingir um *status* adverso do que se entende por ciência, uma inversão tipicamente ideológica, de privar-se pela quantidade em desfavor da qualidade. (CHAUI, 1999).

Cumprir destacar que as cobranças existentes por parte da agência que regula a Pós-Graduação no Brasil – a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – exige, entre suas metas, elevados índices perante as práticas científicas, como, por exemplo, publicações e citações. Os pesquisadores, por sua vez, vinculados aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) vão se enquadrando dentro desse sistema, que transpassa o simples cumprimento do labor científico.

Nesse sentido, “a publicação tornou-se condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc”. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 782).

A produção científica aqui é aquela cobrada como fator indispensável para a sobrevivência dos programas de pós-graduação. Esse método leva a olhar e, por conseguinte, pensar a Universidade dentro do padrão mercantilista, que vem se condicionando como uma prática permanente. Com isso, a Universidade vai perdendo o estatuto que lhe era peculiar, de ser um espaço propício para a produção do conhecimento, ancorado, principalmente, na verdade desinteressada. (ZARUR, 1994).

Numa visão *intelligentsia* que procura constituir,

[...] uma comunidade de saber que busca a verdade, mesmo que por passos provisórios e tentativos. Os processos de aprendizagem e descoberta científica, traduzidos na comunicação científica, são sustentados por discursos estimulantes que produzem o debate de ideias e a promessa de novas descobertas. (FARIA, 2012, p. 38).

A propositura atual, na qual se insere a Academia, carece do verdadeiro sentido da prática da pesquisa e, por consequência, afasta-se do ideal que a ampara, o famoso tripé, no qual se mantém e se estabelece, configurando-se, assim, em reprodutora do “sistema capitalista acadêmico” (BERNARDO, 2014). Por isso se sujeita a tantas críticas: “[...] o consenso é que o modelo atual é insuficiente e não transparece as aspirações do conhecimento científico como algo que pertence ao bem comum”. (BARRETO, 2015).

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – bolsista CAPES – CEP: 79.500-100 – Paranaíba – MS – Brasil – E-mail: susybiblio@hotmail.com

Nesse contexto reflexivo, levantamos a seguinte questão: por quais aspectos circundam a produção da ciência na Universidade?

O diálogo proposto neste estudo parte da experiência despendida na editoração eletrônica da **Revista Interfaces da Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que consiste em um recorte da dissertação cujo foco é analisar as produções científicas do Grupo de Pesquisa do Observatório em Educação (OBEDUC).

No processo editorial, observa-se que há um aumento significativo de submissões de artigos científicos, acredita-se que esse acréscimo seja principalmente referente à imposição que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) estabelece ao mensurar metodologicamente as produções científicas dos programas de pós-graduação. Dentro dessa perspectiva, o comportamento social dos autores segue uma simetria na busca de publicar em revistas científicas vinculadas aos programas de pós-graduação *Strictu Sensu*, pois almejam maior impacto no universo científico.

Entretanto, o que se nota dentro dos questionamentos sobre o produtivismo exacerbado é a crítica aos critérios que fundamentam os indicadores de produção baseados em métodos quantitativos, sendo cabível, para tanto, as seguintes indagações: essa métrica de avaliação permite elaborar um diagnóstico preciso dos indicadores de produtividade utilizados pela comunidade científica para determinar o renome intelectual dos acadêmicos? Caso não permita, seria necessário haver métricas mais eficazes e integralizadas para mensurar a produção científica?

No processo editorial, percebeu-se que os critérios de avaliação repercutem preponderantemente sobre a qualidade de um periódico, dentre eles a citação que um trabalho recebe, considerada por muitos estudos métricos como o critério fundamental, já que se caracteriza como “[...] meio mais comum de atribuir créditos e reconhecimento na ciência [...]”. (MATIAS-CHAPULA, 1998, p. 136).

Para Meadows (1999) é válido medir a qualidade por meio das citações que, segundo sua perspectiva, refletem o grau de relevância dos trabalhos. A esse respeito, o referido autor expõe a seguinte reflexão:

[...] a citação depende da importância do tema: artigos questionáveis que tratam de temas menos importantes provavelmente serão ignorados e não citados. [...] De qualquer modo, visto que o pesquisador que produzisse seguidamente resultados incorretos logo se defrontaria com dificuldade para publicar em revistas respeitáveis, esse tipo de citação representa uma pequena fração do todo. (MEADOWS, 1999, p. 90).

Além das suas proposições cognitivas, as citações desempenham uma função simbólica, e representam a ideologia da ciência (MATIAS-CHAPULA, 1998) que consiste em manter as “[...] tradições intelectuais e proporcionam o reconhecimento dos pares requerido para o efetivo trabalho da ciência como uma atividade social”. (MERTON, 2013, p. 227).

Considerando o exposto, destaca-se que a intenção deste artigo não se restringe a evidenciar a existência das efervescentes discussões relativas às cobranças acentuadas da CAPES sobre as produções científicas, mas pretende ir além desse debate ao abordar o

campo simbólico (BORDIEU, 2013) como fonte interpretativa de análise, que propõe elucidar o que está por trás das relações sociais entre os pesquisadores nas universidades.

A presente abordagem leva em consideração os fatores externos ao campo científico (as influências econômicas, políticas e sociais) que refletem as relações sociais dos pesquisadores e estabelecem entre eles uma lógica interna própria:

[...] muitas representações e práticas mais ou menos institucionalizadas só podem na verdade ser compreendidas como *sistema de defesa coletivos*, pelos quais os agentes encontram um meio de escapar aos questionamentos brutais que a aplicação rigorosa dos critérios proclamados suscitaria, os da ciência ou da erudição, por exemplo. É por isso que a multiplicidade das escalas de avaliação, científica ou administrativa, universitária ou intelectual, oferece uma multiplicidade de motivos de saudação e de formas de excelência que permitem a cada um se mascarar, com a cumplicidade de todos, das verdades conhecidas por todos. (BOURDIEU, 2013, p. 42, grifos do autor).

A análise da lógica dessas relações é importante na medida em que o pesquisador se projeta num campo no qual tenta impor um jogo de estratégias (CERTEAU, 1998; BOURDIEU, 2008) com pretensões de dominar e se manter no campo. O objetivo do pesquisador é obter uma posição de destaque no campo simbólico, mesmo que para isso renuncie do benefício social da ciência em prol do benefício próprio, o científico. O que se busca é “tentar triunfar socialmente no campo científico”. (BOURDIEU, 2013, p. 38).

Logo, percebe-se que não existe só “o capitalismo acadêmico” (BERNARDO, 2014) como procedimento institucionalizado que leva o pesquisador a publicar, há outros interesses relevantes que interferem na produção científica e que devem ser observados quando se propõe a refletir sobre a produção científica.

Política científica: publicar e citar

A cultura da pós-graduação brasileira sofreu fortes influências tanto da lógica de produção científica da França quanto dos Estados Unidos. Desta última adveio a célebre expressão *publish or perish*, ou seja, publique ou pereça na cátedra.

Nesse cenário, foram impulsionadas enfáticas pressões para que os professores se adequassem ao sistema avaliativo dentro dos parâmetros que medem a produção acadêmica, como os rankings estabelecidos pela CAPES.

Esses rankings refletem consideravelmente nas produções acadêmicas, visto que são índices determinantes que repercutem sobre as práticas científicas que priorizam o predomínio do quantitativo sobre o qualitativo:

[...] a obrigação de publicar em periódicos como indicador praticamente exclusivo para a avaliação da produção científica e da qualidade do pesquisador está levando a um conjunto preocupante de desdobramentos. Esses vão desde a instalação de climas de rivalidade e disputa entre colegas, acompanhada de uma busca cada vez mais frenética e desmedida por espaços editoriais qualificados por parte daqueles que estão nas

universidades e outras instituições ligadas à produção do conhecimento [...]. (REGO, 2014, p. 328).

O que se almeja aqui é elucidar que em qualquer campo científico ao qual pertencem os pesquisadores, esses sujeitos aderem automaticamente ao campo de disputas e alianças. (BOURDIEU, 2002).

Isso significa dizer que a própria existência da prática científica incita as disputas pelo poder simbólico (BOURDIEU, 2002, 2008, 2013), nas quais os pesquisadores são concorrentes em busca dos melhores lugares, posições e gratificações; e ao mesmo tempo, eles se tornam pares, se instaurando um campo onde se propala relações egoístas:

Os cientistas têm em comum características que, em certos aspectos, os unem e, noutros aspectos, os separam, os dividem, os põem – fins, por exemplo, mesmo os mais nobres, como encontrar a verdade ou combater o erro – e também tudo o que determina e possibilita a competição, como uma cultura comum, que também é uma arma nas lutas científicas. Os investigadores, tal como os artistas e os escritores, estão unidos **pelas lutas que os opõem, e as próprias alianças** que os podem unir têm sempre algo que ver com as posições que ocupam nessas lutas. (BOURDIEU, 2008, p. 68, grifos nossos).

Disputas e alianças, antagonismos, que vêm constituir o capital específico do pesquisador, pois o “[...] Capital Científico de um agente lhe atribui poder simbólico no Campo Científico específico de atuação [...]”. (LUCAS, 2014, p. 54).

Para Bourdieu (2008), é o próprio *habitus* do pesquisador que vai permear o capital científico. O que Bourdieu certifica é que o campo não se orienta por si só; o campo é relativamente autônomo. Sendo assim, a própria estrutura do campo vai afetar os recursos simbólicos, como, por exemplo, a posição que tal pesquisador ocupa na hierarquia institucional. (HAYASHI, 2012).

No pertencimento ao jogo em busca de posições, a dinâmica da distribuição determinará a real estrutura do campo. Os designados como dominantes e os dominados estabelecerão nas suas próprias relações uma “cumplicidade objetiva” em torno do campo científico. (LAHIRE, 2002).

Parábola sociológica dos talentos

A natureza do sistema de recompensas que caracteriza o jogo no campo científico se fundamenta no reconhecimento atribuído aos pesquisadores. Esse reconhecimento se manifesta como um subproduto do próprio sistema avaliativo acadêmico. (HAYASHI, 2012).

Tão ecoada por Merton (2013), a passagem bíblica denominada **Parábola dos Talentos** reflete, de forma análoga, o que representa num campo um sistema de recompensas, “porque a todo aquele que tem será dado e terá em abundância, mas daquele que não tem, até o que tem será tirado”. (BÍBLIA, Mateus, 25: 29).

Significa receber dos pares um composto de atribuição de créditos: prestígio, autoridade, reconhecimento e premiações (Nobel). O que Merton (2013) denomina como

“Efeito Mateus” é o momento em que a ciência coloca em evidência os cientistas renomados, conferindo a eles mais créditos.

Merton (2013) escreve que o reconhecimento científico ocorre da seguinte forma:

[...] a intensificação dos incrementos de reconhecimento pelos pares dos cientistas de grande reputação por suas contribuições particulares, em contraste com a minimização ou recusa desse reconhecimento para os cientistas que ainda não deixaram sua marca. (MERTON, 2013, p. 206).

Isso demonstra que os pesquisadores que já possuem certa consolidação do seu capital científico podem impactar mais que os outros recém-chegados à academia. Conforme Meadows (1999, p. 102), os “pesquisadores famosos podem, muitas vezes, sem querer, desviar a atenção que se dirigiria para seus colegas menos conhecidos”.

Na verdade, o sistema de recompensa existente vem acirrar ainda mais a competição entre os pesquisadores. Meadows (1999) coaduna com esse pensamento: “cientistas notáveis naturalmente atraem mais atenção do que seus colegas. Isso serve para acentuar sua importância e assim atrair ainda mais atenção para eles”. (MEADOWS, 1999, p. 102).

Nota-se que o “Efeito Mateus” vem repercutir também nos periódicos considerados mais legitimados pelas instituições, como ocorre com as “pesquisas mencionadas em periódicos importantes que têm maiores chances de serem citadas” (MEADOWS, 1999, p. 90), já que conseguem mais visibilidade no cenário científico.

Meadows (1999) recepciona o sistema de recompensas relacionando-o com a instituição da qualidade. Nessa perspectiva, quanto mais o pesquisador recebe honrarias e financiamentos, mais motivado perante tais incentivos ele fica e, com isso, vai aspirar mais canais de comunicação considerados por ele como dominantes.

Toma-se neste trabalho o cuidado em pontuar as devidas contribuições de Merton para a ciência, visto que este sempre envolveu em seus discursos a comunidade científica, dentro de uma composição harmoniosa com o Estado, caracterizando seus conceitos em fundamentos do estruturo-funcionalismo. Para Merton (2013), “quatro conjuntos de imperativos institucionais compreendem o *ethos* da ciência moderna: universalismo, comunismo, desinteresse, ceticismo organizado”. (MERTON, 2013, p. 185).

Compete salientar que Bourdieu (2008) preferiu abordar a comunicação científica com a designação “campo científico”, sendo que o autor considera que a comunidade não revela um pensamento comum, mas um espaço onde se instalam disputas, um lugar que possui suas próprias regras e que, ao mesmo tempo, se autorregulam.

Ao reportar-se às abordagens quantitativas das produções científicas que tanto são criticadas por vários estudiosos da área sobre o modelo capitalista acadêmico (BERNARDO, 2014; REGO, 2014; BIANCHETTI; VALLE, 2014), acredita-se que atualmente não há como tratar da análise métrica das produções sem abordar o lado qualitativo.

Bourdieu (2008) é enfático ao afirmar que a cienciometria apoia-se em análises quantitativas, pois ela, como as outras métricas, segue o caráter estruturalista mertoniano. Por isso, Bourdieu (2008) sugere analisar sempre os índices avaliativos sob a perspectiva do capital científico.

Essa perspectiva de análise é perceptível em *Homo Academicus*, quando assinala a presença de “[...] dois polos de uma mesma estrutura institucional que se opõem: um polo

do saber, definido essencialmente pela liberdade acadêmica, e um polo de poder, que se conclama de responsabilidade social”. (BOURDIEU, 2013, p. 17).

Evidencia-se no campo, regras claras e impostas, mas que podem se modificar a qualquer momento (invisível), uma vez que o *habitus* científico é que estrutura o campo, conforme as normas estabelecidas pela ciência. (BOURDIEU, 2008).

As escolhas de um objeto de estudo, por exemplo, não são ingênuas, visto que são influenciadas pelas tendências de campos científicos. Para Hayashi (2012), esse procedimento pode ser considerado uma arte, já que as escolhas são permeadas pela dominação dos agentes como pesquisadores que se adéquam às regras do jogo, com o intuito de se legitimar e se preservar atuante dentro do sistema.

Essa atuação do pesquisador dentro do campo nos permite entender que há no meio acadêmico uma disputa pelo controle e pela legitimação no espaço institucional, e que se instala uma relação de poder entre as posições no interior da universidade, mais precisamente entre os dominantes e os recém-chegados.

Logo se entende que a própria estrutura das relações é que determina o que vai ou não prevalecer no meio acadêmico e para quais direcionamentos vão se delinear, e são essas práticas que vão determinar qual será o discurso científico dominante.

É preciso entender que há na Universidade os que ocupam a posição de destaque, e são estes que elaboram os discursos que caracterizam o que é considerado como legítimo: “os dominantes são os que conseguem impor a definição da ciência segundo a qual a melhor realização da ciência consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são ou fazem”. (BOURDIEU, 2008, p. 91).

Outra análise cabível do “Efeito Mateus” é quando se exalta o capital social herdado, como aquele sobrenome que alcança certo prestígio entre as cadeiras “quanto mais conhecidos são os investigadores (pelo sistema escolar e, depois, pelo mundo científico), mais produtivos são e continuam a ser”. (BOURDIEU, 2008, p. 25).

O autor enfatiza que o reconhecimento que se almeja na Universidade é o crédito científico que o pesquisador vai adquirindo por suas contribuições particulares no seu *modus operandi* científico.

Isso acontece quando os próprios pesquisadores reconhecem o pesquisador, por meio das avaliações dos pares/concorrentes, dentro do próprio campo de estudo. Já a notoriedade é quando o estatuto é conquistado fora dele, é o reconhecimento externo ao campo.

Esse efeito vai se institucionalizando na Universidade, onde o cientista mais famoso consegue sempre mais crédito (Efeito Mateus) e, conseqüentemente, isso lhe favorecerá em toda sua trajetória acadêmica, de modo a ser rotulado como elite e frente de pesquisa, como se fosse um efeito em cadeia, já que incidirá no seu reconhecimento e proporcionará mais força e legitimação no campo científico.

Resultados parciais da análise qualitativa

Importante observar nessas relações objetivas a percepção da existência das acentuadas práticas desesperadas dos pesquisadores para publicarem em periódicos legitimados, desejando que seus trabalhos sejam quantitativamente citados.

É que ao lado da publicação há um sistema de recompensas atrelado, e por meio desse sistema os pesquisadores competem entre si, incidindo numa práxis de ações que

insistem em “negar o outro” (MATURANA, 2002), buscando se preservar, e com isso obter maior credibilidade, reconhecimento e notoriedade no meio científico.

Há na verdade relações de poder invisíveis, aquelas que estão livres de qualquer suspeita, no sentido de um saber não sabido; “[...] trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem” (CERTEAU, 1998, p. 143), visto que é um regime que se encontra institucionalizado no meio acadêmico e que é incorporado dentro dele como um discurso legitimado como dominação aceita por todos.

Condicionam-se as relações, pois, ao mesmo tempo que um pesquisador é par, ele se torna concorrente, ocasionando disputas em torno do capital científico, cuja meta é alcançar os melhores espaços, as melhores revistas para publicar, bons temas, financiamentos, prêmios, menções e honrarias.

Essas práticas científicas se pautam mais precisamente pela busca da satisfação do interesse pessoal do pesquisador, sob a “autoridade que a ciência pode me dar” (BOURDIEU, 2013, p. 38), ou seja, o interesse pelo reconhecimento no meio acadêmico em descompasso com o compromisso social que se espera da ciência.

Considerações finais

O trabalho em tela não buscou somente evidenciar a presença do “produtivismo acadêmico” (BERNARDO, 2014; REGO, 2014; BIANCHETTI; VALLE, 2014), mas sim expor a existência das relações implícitas entre os pesquisadores, como um meio de se preservarem no meio acadêmico.

Destacaram-se os conceitos de comunidade científica e campo científico dentro das perspectivas de Merton (2013) e Bourdieu (2008), e, sob o olhar reflexivo de Bourdieu (2002, 2008, 2013), se buscou entender o campo simbólico e o que está por trás nas relações sociais estabelecidas na academia: a prática científica como instrumento de poder.

Sintetiza-se que a simples escolha de um tema para a pesquisa não é uma escolha ingênua, antever a tendência da área, ou seja, ter aquela mobilidade intelectual providencial e precisa, é uma arte. (HAYASHI, 2013).

Em suma, quem vai definir a estrutura do campo será a própria distribuição e alternância de posições do capital científico (SCARTEZINI, 2011). São estas as chamadas regras próprias do campo científico que se autorregulam, formando um núcleo social de relações.

Referências

BARRETO, Maurício. Se mudarmos a forma de avaliar a ciência, mudamos a forma de entender e valorar a publicação científica. Entrevista concedida à ABRASCO em 20 de jul. de 2015. Disponível em: <<http://www.abrasco.org.br>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), p. 129-139, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 82, p. 89-110, 2014.

BÍBLIA SAGRADA. Português. Nova versão internacional. Mateus. Trad. Comissão de Tradução da Sociedade Bíblica Internacional. São Paulo, SP: Vida, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Homo academicus. 2. ed. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2013.
_____. Para uma sociologia da ciência. Portugal: Edições 70, 2008.

_____. Campo de poder, campo intelectual: itinerário de un concepto. Buenos Aires: Montessor Jungla Simbólica, 2002.

_____. O poder simbólico. Trad. de Fernando Tomaz. São Paulo, SP: Difel, 1989.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAU, Marilena de Souza. A universidade operacional. Revista da ADUNICAMP, Campinas, ano 1, n. 1, jun., 1999.

FARIA, Luísa Leal de. A ideia da universidade e a formação da *intelligentsia*. Gaudium Sciendi, n. 2, jul., p. 24-39, 2012. Disponível em: <http://www.ucp.pt/site/resources/documents/SCUCP/GaudiumSciendi/GaudiumSciendi_N2_emendas/1.Lu%C3%ADsa%20emendas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Sociologia da Ciência, Bibliometria e Cientometria: contribuições para a análise da produção científica. In: IV SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 2012, Anais do IV EPISTED ... 2012. Campinas-SP. p. 1-29.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. p. 37-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LUCAS, Eliane Rosângela de Oliveira. Capital social e capital científico na produção científica sobre linguagens documentárias e sistemas de organização do conhecimento no campo da Knowledge Organization (KO) nos idiomas espanhol, francês e português. 2014. 165f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MATIAS-CHAPULA, Cesar A. O papel da informetria e da cienciométrica e sua perspectiva nacional e internacional. Ciência da Informação, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, 1998.

MATURANA, Humberto R. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

MEADOWS, Arthur Jack. A comunicação científica. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 1999.

MERTON, Robert K. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo, SP: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2013.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

SCARTEZINI, Natalia. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. *Cadernos de Campo*, Araraquara, n. 14/15, 2010/2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Rev. Bras. Educ.*, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. *A arena científica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

A precarização do trabalho docente no ensino superior

Vanessa Terra PEREIRA¹

José Euzébio de Oliveira Souza ARAGÃO²

Este artigo tem o propósito de discutir a precarização do trabalho docente no ensino superior e suas consequências, a partir da análise bibliográfica, de caráter exploratório, em 3 artigos publicados na base de dados do *SCIELO* e em 18 trabalhos do Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Apesar de sua importância na constituição e formação de indivíduos, a profissão docente, tem sido pouco valorizada e, em consequência, essa desvalorização afeta diretamente a qualidade da educação no país. A precarização está presente nas diversas formas de trabalho, sendo que o docente tem sofrido as consequências deste fenômeno, manifestado pelas condições de trabalho a que vem sendo submetido. No ensino superior isto não é diferente, pois a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as privadas, possibilita o aumento da concorrência e faz com que o trabalho docente seja desvalorizado e, muitas vezes, descaracterizado. Nas instituições públicas essa precarização se manifesta pela adoção de avaliações quantitativas que classificam a produção docente, obrigando que estes, a cada dia, atinjam metas de produtividade acadêmica.

Aspectos metodológicos da pesquisa: trajetos, definições e opções

Essa pesquisa constitui-se de um estudo caracterizado com um trabalho de caráter bibliográfico e exploratório. De acordo com Oliveira (2010, p. 65) a pesquisa exploratória “[...] objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”. Para Michel (2005, p. 32) “O estudo exploratório ou pesquisa bibliográfica é uma fase da pesquisa cujo objetivo é auxiliar na definição de objetivos e levantar informações sobre o assunto de estudo”. Este tipo de estudo procura explicar problemas a partir de referências teóricas, sendo o levantamento bibliográfico a essência do estudo exploratório.

O primeiro passo da pesquisa foi selecionar as fontes que serviriam de base para a análise da precarização do trabalho docente. Para isso, foi feito um levantamento na base *SCIELO* e no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como palavra-chave o termo “Precarização”. No *SCIELO* foram localizados 57 registros e, no Portal da CAPES, 278 registros. É importante ressaltar que o objetivo não foi realizar um estado da arte sobre o conhecimento produzido acerca do assunto e sim verificar e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro /SP – Brasil. vantpereira@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro/SP – Brasil. aragao@rc.unesp.br.

analisar as discussões realizadas, com o intuito de contribuir para a área do conhecimento. Após a primeira análise dos materiais encontrados, posteriormente, foi feita uma nova pesquisa nas duas bases de dados supracitadas, refinando os termos de pesquisa. Desta vez, foi relacionado a precarização com o termo docente e, ainda, com o termo ensino superior. Nesta nova pesquisa foram encontrados 4 registros no SCIELO e 71 na CAPES. Após a leitura dos resumos, percebeu-se que apenas 3 (da SCIELO) e 18 (da CAPES) abordavam a temática de interesse deste artigo, totalizando, assim, 21 materiais que foram analisados.

Nessa perspectiva, foram analisados 21 trabalhos, sendo 13 Dissertações (7 – Educação, 2 – Administração, 2 – Serviço Social, 1 – Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e 1 – Sociologia e Antropologia), 5 Teses (4 – Educação e 1 – Políticas Públicas) e 3 artigos publicados em periódicos (Educação e Sociedade, Organizações e Sociedade e Cadernos CRH). Em relação às instituições em que estes trabalhos foram produzidos percebeu-se que 12 trabalhos foram realizados em Universidades Públicas e 6 em Universidades Privadas. Dos artigos um foi resultado parcial da pesquisa “Trabalho precarizado no Brasil contemporâneo”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BOSI, 2007); outro da Dissertação de Mestrado (MARTINS; HONÓRIO, 2014) e outro através de resultados de pesquisa de doutorado realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (LEMOS, 2011). Sobre o ano de publicação 7 trabalhos eram de 2011, 11 trabalhos de 2012, e os artigos são de 2007, 2011 e 2014. Dos trabalhos, 13 envolviam pesquisa com docentes, 4 não envolviam participantes e 1 trabalho envolvia uma pesquisa com Instituições de Ensino Superior, Técnico e trabalhadores. Dos artigos, 1 não envolvia e 2 envolviam a pesquisa com docentes.

Como análise, optou-se por não descrever todos os trabalhos encontrados, mas apresentar concepções relacionadas à ideia central da pesquisa. Para isso foram identificadas 04 categorias, a partir da análise dos conteúdos presentes dos materiais pesquisados.

Análise e resultados obtidos: as várias modalidades de precarização do trabalho docente no ensino superior

Com fundamento no trajeto metodológico, buscou-se eleger as categorias de análise através dos 21 trabalhos utilizados nessa pesquisa bibliográfica. As categorias de análise estabelecidas e organizadas em ordem alfabética são: Contratação Temporária como nova modalidade de trabalho, Educação a Distância (EAD), Mercantilização da Educação Superior e Produtividade Acadêmica. A partir das categorias estabelecidas, buscou-se compor um texto que representasse cada uma delas, por meio da análise do conteúdo.

- Contratação Temporária como nova modalidade de trabalho

Diferente de outros seres vivos, o homem conquistou certa liberdade de movimentos em face da natureza, e seja por necessidade ou satisfação, para viver ou sobreviver o homem preencheu sua vida com o trabalho. Durante muito tempo tinha a certeza que se conquistasse um bom desempenho conseguiria se manter por muitos anos no mesmo trabalho.

O que ocorre, é que no Brasil existe uma nova modalidade de exploração do trabalho intelectual, o professor substituto ou terceirizado. O modelo de contratação dos professores é mediante contratos temporários. A terceirização dos professores é uma forma do Estado escapar da contratação de professores efetivos (SILVA, 2011).

Essa forma de contratação é uma forma de desqualificação e precarização do trabalho do professor que leva a uma instabilidade e a perda de direitos, e vem ocorrendo, em função da influência das mudanças políticas, econômicas e do modelo neoliberal que desencadeou uma reestruturação produtiva, em todos os setores da economia.

Segundo Antunes (2010), a classe trabalhadora a cada dia vem sendo mais explorada e submetida a condições precárias de trabalho. Não há mais trabalhos estáveis, existindo uma grande tendência da substituição do trabalho contratado ou regulamentado, por outras modalidades de trabalho.

Há um consenso entre os autores que a contratação temporária é uma forma de precarização do trabalho do professor, comprometendo a qualidade do trabalho acadêmico, a mobilização e a luta da categoria, afetando inclusive o compromisso e o envolvimento do profissional (ANDRADE, 2012a; TAVARES, 2011). Andrade (2012b) ressalta que esta prática de contratação de professores interfere inclusive na questão pedagógica, bem como na formação humana como um todo.

É a dinâmica capitalista desqualificando o trabalho do professor. O professor acaba assumindo mais trabalho, mais responsabilidade, e não consegue estabelecer vínculos e objetivos, pois seu trabalho é limitado por um contrato que estipula seu tempo de permanência.

- Educação a Distância (EAD)

O ensino a distância tem sido uma alternativa de acesso ao ensino, tanto para aqueles que procuram por cursos de graduação, como para a pós-graduação. Para os alunos, é uma forma mais rápida, flexível e barata de estudar, e as instituições oferecem a educação a quem precisa, sem que como isso, seja necessária a abertura de mais Instituições de nível superior, que sejam realizados investimentos em infraestrutura, recursos humanos, etc.

Essa modalidade de educação teve seu fortalecimento a partir dos anos de 1990, pelo incentivo das autoridades brasileiras que a acolheram como uma nova possibilidade de atuação educativa e em larga escala (CUNHA, 2011).

Com relação ao ensino superior, a educação à distância tem sido considerada uma mercadoria rentável no mercado da educação. Segundo Marx (1979) a mercadoria é o elemento essencial do capital, como um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A lógica da sociedade capitalista materializa-se na ideia de que aprender é a adequação aos interesses do mercado. Em consequência, na modalidade do Ensino a Distância, não há ocasião de construção de consciência da classe trabalhadora para a superação da lógica destrutiva do capital, sendo o professor/tutor a própria materialização da precarização do trabalho do professor (SILVA, 2011).

De acordo com Cardoso (2012) o sujeito tutor exerce uma docência coletiva, visível e invisível para o aluno. O tutor não é caracterizado como um docente, não se considera um docente, não recebendo das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a atenção e cuidado de uma formação para o desenvolvimento de uma docência. Cunha (2011) salienta que no ensino a distância, existe uma fragmentação das tarefas dos docentes e isso faz com que não sejam valorizados. A autora considera

outros aspectos apontados para desvalorizar o papel do tutor, tais como: a falta de regulamentação, má remuneração, falta de estabilidade e direitos, a intensificação do trabalho, comprometendo o tempo livre para descanso e convívio familiar.

Desta forma, o docente tem que incorporar habilidades e competências no manuseio das novas tecnologias da informação, tendo uma carga de trabalho flexível e temporária, sendo seu trabalho muitas vezes, classificado como fiscalizador do trabalho dos alunos. Outro aspecto é que com essa fragmentação de atividades, ele não participa ativamente e principalmente não acompanha todo o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem. O trabalho docente nesta modalidade é caracterizado como uma forma de exploração da mais-valia. Para Marx (1996) as formas de exploração passam pelo domínio do meio de produção. Neste caso, quem domina o meio de produção, é o dono capital, que controla as tecnologias, conteúdos, forma como o trabalhador realiza seu trabalho. O docente (proletário) atende a um grande número de alunos, sendo mal remunerado, seu trabalho gera valor excedente, isto é, o capital investido não só é recuperado, mas consegue-se adicionar mais lucro para o dono do capital.

Mercantilização da educação superior

A educação tem sido foco de interesse, do capital, o que tem motivado a atenção por parte de grandes grupos no investimento neste setor. O investimento tem se dado, em especial, pelo ingresso de capital estrangeiro, o chamado “private equities”³, que auxilia as Instituições na busca de outras oportunidades para a captação de recursos.

Desta forma, Martins e Honório (2014) ressaltam que a educação tem sido refém dos princípios mercadológicos, e os professores sentem que a autonomia no exercício da sua função passa a ser corroída pelas regras das relações de mercado, impedindo-os de dar um novo sentido a sua tarefa, prejudicando a construção da sua identidade pessoal e profissional.

De acordo com Bosi (2007) a partir da década de 1970, o capital iniciou a construção de uma solução para recuperar as antigas taxas de lucro e, para isso, combinou diversos fatores, dentre eles, a transferência monumental dos serviços públicos para a esfera da iniciativa privada. Com isso, houve uma expansão da educação superior pela via privada o que introduziu a mercantilização do trabalho docente. A mercantilização da educação superior no Brasil teve início na década de 90, sendo a principal diferença entre as empresas educacionais das instituições sem fins lucrativos, está nos objetivos, a primeira fornece educação para ganhar dinheiro e as segundas aceitam dinheiro para fornecer educação (CARVALHO, 2013).

Na análise de Ramos (2012) algumas instituições percebem a educação como um trato mercantil. Interferem não apenas na atividade docente, mas também na formação dos indivíduos que nela se encontram inseridos. O docente não tem autonomia de escolher os conteúdos das aulas e nem de suas avaliações, as instituições não proporcionam condições mínimas de estrutura e remuneração para garantir que este profissional possa ter um momento para realizar pesquisa.

Assim como em qualquer outro setor a exploração e o pensar apenas no lucro, trazem consequências negativas não só para os envolvidos neste entorno, mas para a

³ “Os *private equities* são fundos que compram participações em empresas fechadas e procuram melhorar sua gestão e sua estratégia, aumentando sua eficiência e lucratividade para que cresçam e depois sejam vendidas para outras companhias ou abram seu capital em bolsa”. (PAVINI, 2014).

sociedade de forma geral. Quando o professor não consegue cumprir seu papel, além dos sentimentos de insatisfação, frustração, impotência e o desgaste, existe o problema de não conseguir oferecer de fato um ensino de qualidade. Existe, ainda, uma cobrança pela qualificação dos docentes, e a qualificação exige tempo para pesquisa e estudo, o que não acontece, pois atualmente têm ocorrido em grande parte das instituições as junções de turmas. Essas junções, acarretam em mais trabalho e afetam principalmente na disponibilidade do docente e na qualidade das aulas. Ainda sobre a qualificação, quando o docente procura qualificar-se tem em mente que será reconhecido em seus esforços e empenho, ao invés disso, há instituições privadas que substituem os professores com titulação por professores sem titulação, ou com menos experiência.

Lemos (2011) salienta que a precarização do trabalho tem aprofundado a alienação do trabalhador, forçando-o a vivenciar uma condição de trabalho deteriorada cotidianamente nas organizações, com um impacto significativo do ponto de vista físico e psíquico. No processo de flexibilização do trabalho docente, algumas mudanças afetam o docente, gerando uma perda de identidade, pela transfiguração das atividades do ensino e da pesquisa. O docente universitário precisa ser um profissional múltiplo, contudo essa multiplicidade de funções traz consequências não tão positivas tais como: a intensificação e sobrecarga de trabalho, fazendo com que este profissional tenha que trabalhar também no momento destinado ao seu lazer, ocasionando um desgaste físico e mental. Nas palavras do autor o professor universitário, encontra-se no centro das contradições, controles e tensões sendo questionado sobre sua capacidade de ensinar e produzir conhecimento constantemente.

Diante da análise dos trabalhos, entende-se que a educação é vista como uma mercadoria e as instituições de ensino superior são prestadoras de serviços, e para oferecer educação, pensam em primeiro lugar no lucro.

- Produtivismo acadêmico

O produtivismo acadêmico é reflexo do sistema capitalista, pois a produção do conhecimento tem sido baseada na busca pela utilidade. No Brasil, existe uma grande tendência em privilegiar pesquisas que gerem inovação e forte pressão para que os docentes se dividam em várias atividades. A principal cobrança é a produção do conhecimento e, preferencialmente, em um curto período de tempo. Essas cobranças contrariam a perspectiva que considera que a pesquisa leva um tempo e que o pesquisador necessita deste tempo para refletir sobre seus resultados.

De fato o trabalho do professor universitário é determinado pelas demandas da sociedade e também pela ação dos sujeitos e, desta forma, os docentes têm sofrido os impactos das políticas de avaliação da produção acadêmica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e da CAPES, que têm contribuído, junto com outros fatores, para um processo de precarização. Há uma sobrecarga de trabalho, devido a fatores como: agilização das orientações de mestrandos e doutorandos, cobrança pela quantidade de publicações, desenvolvimento de projetos, relatórios e comissões, e, participações em eventos científicos. Todo esse processo tem dividido os professores em dois grupos, os professores chamados “produtivos” e os chamados “improdutivos”, a eles são estabelecidas metas de trabalho (BATTINI, 2011; SILVA, 2011).

“Uma das consequências desse processo é que a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição.” (BOSI, 2007, p. 1513). O autor acrescenta que os docentes estão presos aos

cordões da produtividade acadêmica, e essa produtividade representa a perda da autonomia intelectual e do controle sobre o processo de trabalho.

O trabalho docente tem sido afetado pela cultura da avaliação e para Nóvoa (2012) existem dois desvios neste processo de avaliação: a elaboração de rankings, e, a intensificação do trabalho docente. Esses desvios, além de prejudiciais para o docente, transformam a educação num campeonato e exigem dos professores mais tarefas. Para Battini (2011, p. 189) “essas atividades têm gerado processos de precarização, intensificação e descaracterização do trabalho do professor, historicamente centrado na tríade ensino, pesquisa e extensão”.

Considerações finais

Este artigo se propôs a discutir a precarização do trabalho do professor no ensino superior e suas consequências, a partir da análise bibliográfica, de caráter exploratório, em artigos publicados na base de dados do *SCIELO* e de pesquisas disponibilizados no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Por meio da análise foi possível constatar a precarização do docente em âmbito público e privado.

Em âmbito privado, a educação superior é um mercado rentável, haja vista a grande expansão do ensino superior privado a partir da década de 90, e a atual configuração de poder centrado nas mãos dos grandes grupos educacionais, que compram grupos menores, mudando sua estrutura e cultura organizacional e consequentemente a forma de trabalho dos docentes. Estas mudanças tem causado grande impacto na forma de trabalho, nas relações interpessoais e em especial na insegurança e permanência nestas instituições.

Considerando-se as IES públicas e privadas, pode-se inferir que a contratação temporária é uma forma economicamente viável para ambas as modalidades de IES, mas que ocasiona consequências para os docentes, pois eles se limitam à ministração de aulas, ausentando-se da pesquisa e da extensão.

Na educação à distância, o docente é visto como um tutor e suas funções docentes estão longe de serem valorizadas, seja por falta de regulamentação, de estabilidade e direitos, ou mesmo, pela má remuneração, além do excesso de atividades, número de alunos etc.

A mercantilização do ensino superior também contribuiu fortemente para a precarização do trabalho docente, pois as IES focam-se somente no lucro e atribuem aulas e funções não condizentes com a formação dos docentes, além de exigir titulação, mas, ao mesmo tempo, não querer remunerá-la adequadamente.

A questão da produtividade acadêmica remete ao estabelecimento de metas de trabalho pela quantidade, deixando a desejar a qualidade, bem como o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa e extensão em sua plenitude. Há, ainda, outros fatores que agravam sua forma de trabalho, tais como um conjunto de exigências que incluem a titulação e participação em atividades científicas, especialmente nas públicas. Como consequência, diante das condições impostas, os docentes tem sofrido um desgaste físico e emocional. Para conseguir contemplar todas as cobranças a que são expostos, os docentes levam trabalho para os momentos que deveriam se limitar ao descanso do corpo e da mente e isso compromete sua saúde.

Nesse contexto, este artigo buscou contribuir com uma revisão bibliográfica sobre os motivos que levam a precarização do trabalho docente no ensino superior e teve o propósito de servir de reflexão e instigar o aprofundamento dessas categorias, por meio futuras pesquisas específicas que possam contemplar cada uma delas. Entende-se que este é um assunto que merece ser aprofundado, na perspectiva de indicar caminhos

que possam contribuir para a mudança desta realidade, rumo a valorização do docente, especialmente do ensino superior, objeto desse estudo.

Referências

ANDRADE, Carol Serrano de. Os impactos da precarização do trabalho docente no ensino superior sobre os professores que atuam no nível da Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012a.

ANDRADE, Eva Partocki de. Professores substitutos: neoliberalismo e a flexibilização do trabalho docente. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, 2012b.

ANTUNES, Ricardo. Os dilemas do trabalho no limiar do século 21. Cult, ed. 139, 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/os-dilemas-do-trabalho-no-limiar-do-seculo-21/>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educ. Soc., v. 28, n. 101, p. 1503-1523, dez. 2007.

BATTINI, Okcana. Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CARDOSO, Mara Yaskara Nogueira Paiva. A precarização da formação docente para a tutoria à distância análises. 2012. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2015.

CUNHA, Elisabeth de Souza Figueiredo. Trabalho docente a distância: flexibilização e/ou precarização? 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. Cad. CRH, v. 24, n. 1, p. 105-120. 2011.

MARX, Karl. O capital: edição popular. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. O capital: crítica da economia política; O processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os economistas, v. 1).

MARTINS, Andréa Arnaut Vieira; HONORIO, Luiz Carlos. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais. Organ. Soc. [online]. v. 21, n. 68, p. 835-851. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302014000100005>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2005.

NÓVOA, antonio. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa realizada por Lucíola Licínio de C. P. Santos. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012.

pavini, Angelo. Fundos de *private equity* rendem 17% ao ano. Exame, São Paulo, nov. 2014.

RAMOS, Carlos Eduardo. O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado. 2012. 144 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Solonildo Almeida da. Educação à distância e universidade aberta do Brasil: superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes. 2011 271 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, Andre Luis Dos Santos. A precarização do trabalho docente na educação: um estudo da contratação temporária no Estado do Pará. 2011. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.