

VISÕES SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

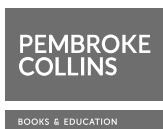
PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:

ELAINE TEIXEIRA RABELLO, JULIELE MARIA FERREIRA,
LUCAS MANOEL DA SILVA CABRAL, ROGERIO BORBA DA SILVA

VISÕES SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021

Elaine Teixeira Rabello, Juliele Maria Ferreira, Lucas Manoel da Silva Cabral,
Rogerio Borba da Silva (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

V832

Visões sobre o ensino e a educação / Elaine Teixeira Rabello, Juliele Maria Ferreira, Lucas Manoel da Silva Cabral e Rogerio Borba da Silva (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

772 p.

ISBN 978-65-89891-03-1

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pedagogia. 4. Pesquisa acadêmica. I. Rabello, Elaine Teixeira (org.). II. Ferreira, Juliele Maria (org.). III. Cabral, Lucas Manoel da Silva (org.). IV. Silva, Rogerio Borba da (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGOS - EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ACESSO AO CONHECIMENTO E EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	19
<i>Heryda Carolyne Ferreira Sousa</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ENFATIZANDO AS ESPECIFICIDADES DESSA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ATUAL.....	36
<i>Michele Cristina Barbosa Carvalho</i> <i>Maria Aparecida Carvalho de Almeida</i>	
O ENSINO DE CLIMATOLOGIA EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL APROVADAS PELO PNLD.....	48
<i>Ivan Vasconcelos de Almeida Sá</i>	
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA CIDADANIA ATRAVÉS DA MATEMÁTICA.....	60
<i>José Carlos Pistilli</i>	
INDICADORES EDUCACIONAIS: UM ESTUDO PARA IDENTIFICAR CORRELAÇÕES DIRECIONADAS AO DESEMPENHO ESCOLAR NO ÍNDICE DO IDEB NO ESTADO DO PARÁ.....	75
<i>Vitor Hugo Macedo Gomes</i> <i>Áurea Milene Teixeira Barbosa dos Santos</i> <i>Jonatã Paulino da Costa</i> <i>Marcelino Silva da Silva</i>	

UMA ESCOLA AO LADO DE CADA IGREJA: O PROJETO EDUCACIONAL
PROTESTANTE NO BRASIL97

Enilson Ferreira da Silva Júnior

A EVASÃO E ABANDONO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO: UMA
REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS PRINCIPAIS FATORES MOTIVADORES
INDIVIDUAIS E ESCOLARES DE ACORDO COM MODELO PROPOSTO
POR RUMBERGER (1995).....111

Irma Hentz dos Santos Brandão

ARTIGOS - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....133

AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS E A EPISTEMOLOGIA DOS SABERES
CULTURAIS À LUZ DO CIENTIFICISMO..... 135

Maria Valdeli Matias Batista

SABERES CULTURAIS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA DE
COMUNIDADES DAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA.....151

Maria Valdeli Matias Batista

ARTIGOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 167

SPE@K - APLICATIVO DE APOIO PARA PESSOAS COM DIFICULDADES DE
COMUNICAÇÃO E LETRAMENTO.....169

Silvério Luiz de Sousa

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE SOBRE O TRABALHO
PEDAGÓGICO NA APAE DO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA..... 185

Denison Martins dos Santos

Patrícia Milena Silva Saldanha

A ATUAÇÃO DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL DO ESTADO DO AMAPÁ NA EXECUÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....196

Elza Lopes de Oliveira

Regiane Guedes Rodrigues

EDUCAÇÃO PARA SUPERDOTADOS, UM PÚBLICO QUE PRECISA DE
VISIBILIDADE.....215

Warismann Raposo Lima

ARTIGOS - EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....231

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ENSAIO
TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....233

Ivaneide Almeida Braga

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA.....247

Anna Caramuru Pessoa Aubert

BIODIAGNÓSTICO E A MEDICALIZAÇÃO: SUAS IMPLICAÇÕES NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....266

Adriana Barroso de Azevedo

Airton Rodrigues

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS.....278

Carlos Augusto Almeida de Jesus

SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA PARA A
AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS COMO RECURSO PARA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....295

Luciana Rodrigues

A TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ACESSIBILIDADE DE SURDOCEGOS.....312

Adriana Barroso de Azevedo

Elaine Gomes Vilela

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E ADULTOS
MENOS FAVORECIDOS À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....327

Trícia Bogossian

A INCLUSÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH 346

Trícia Bogossian

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: UM OLHAR ATRAVÉS DA
ANTROPOLOGIA VISUAL E DA IMAGEM.....367

Denison Martins dos Santos

Patrícia Milena Silva Saldanha

ARTIGO - EDUCAÇÃO NAS CIDADES.....385

A ESCOLA DA ESCOLHA: A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR E SUPERVISOR EDUCACIONAL NA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE.....387

Yago Bezerra Pessoa

ARTIGOS - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....403

PRÁTICA DA EQUITAÇÃO NO APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES BIOPSISSOCIAIS DE ADOLESCENTES.....405

Renata Vitarele Gimenes Pereira

Wellyngton Tadeu Vilela Carvalho

Cerise Malachias Paes Ferreira Lopes

Aline Silva Oliveira

RELATO DE PESQUISA EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM EGRESSOS EM PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO.....419

Lucas Carolino

ARTIGOS - EDUCAÇÃO SUPERIOR.....436

COTAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: AÇÃO AFIRMATIVA NECESSÁRIA NO BRASIL.....438

Carlos Augusto Almeida de Jesus

CUIDADO INTERDISCIPLINAR E FORMAÇÃO EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....460

Anelise Lui

Ana Paula Vey Ziegler

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMPREENSÕES E PERSPECTIVAS.....472

Vilma da Rocha Macedo Campos

SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR.....486

Marcelo Skowronski

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA VISÃO CRÍTICA DO DISCENTE.....503

Sérgio Machado

Patrícia Dias Hadama

ARTIGO - EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO.....520

NEUROPSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA E O CONTROLE DA ANSIEDADE EM PERÍODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – ENEM.....522
Lucyano Jesus Ribeiro

ARTIGOS - FORMAÇÃO DOCENTE.....544

SALA DE LEITURA ESPAÇO DE FALA DA COMUNIDADE NEGRA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM.....546
Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto

INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....565
Gislaine Schon

LEITURAS, LEITOR E FORMAÇÃO DE MEDIADORES NO CONTEXTO DO VALE DO JURUÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....577
Maria Souza da Rocha

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E DESAFIOS ATUAIS.....594
Protaquillas Oliveira da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAPANIM-PA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO “EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E DIREITOS HUMANOS”.....609
Joselene Ferreira Mota
Marcos Antônio Castro Protásio Filho

ARTIGOS - GESTÃO EDUCACIONAL.....628

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....630
Ademilson Marques de Oliveira

PRINCÍPIOS DE GESTÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....647
Andréia dos Santos Martins de Oliveira
Marcus Coelho

ARTIGOS - MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....664

XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO: ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO
E A RELAÇÃO COM O APRENDIZADO.....666

Elisete Regina Groff

William Pollnow

LINGUÍSTICA APLICADA: PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA E/OU ESTRANGEIRA.....678

Sérgio Machado

Iraneth Patrício Okawa

RESUMOS.....694

A LEITURA E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL PELOS ALUNOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA REFLEXÃO SOBRE O DESAFIO DA LEITURA
GEOGRÁFICA E CARTOGRÁFICA EM SALA DE AULA.....696

Adriano Ferreira Costa

ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O LIVRO "INDICADORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO: ENSINO FUNDAMENTAL", DESENVOLVIDO PELA AÇÃO
EDUCATIVA, COM APOIO DO UNICEF E DO MEC.....700

Erlaine Guns de Araujo

ABORDAGEM SEMÂNTICA E SIMBÓLICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O FEMININO NA OBRA ÓRFÃOS
DO ELDORADO, DE MILTON HATOUM.....706

Maria Souza da Rocha

RELATOS DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA IMPOSTOS ÀS
FAMÍLIAS DE ALUNOS ESPECIAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19712

Cintia Barudi Lopes

Nathália Barudi Lopes Iak

ESCOLA PARA TODOS! COMO ESTÁ A INCLUSÃO EM NOSSAS ESCOLAS?.....717

Luciana Aparecida Gomes Ferreira

AS DIFICULDADES DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DA OPINIÃO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DA CIDADE DE CURITIBA-PR.....	720
<i>Gerson de Jesus Monteiro Junior</i> <i>Camilla Mariana Ribas Bispo</i>	
LITERATURA SURDA: HISTÓRIAS INFANTIS.....	727
<i>Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana</i> <i>Camila Martins de Almeida Santos</i>	
EDUCAÇÃO NO CAMPO: O POTENCIAL DA SABEDORIA POPULAR PARA A PRESERVAÇÃO DAS MELÍPONAS.....	732
<i>Elisete Regina Groff</i> <i>William Pollnow</i>	
DA REDE FEDERAL DE ENSINO.....	738
<i>Ricardo Russell Brandão Cavalcanti</i>	
A QUALIFICAÇÃO DO DISCENTE JURÍDICO MULTIDISCIPLINAR COMO VIABILIZADORA DE UMA VISÃO HOLÍSTICA DO DIREITO.....	744
<i>Felipe da Silva Lopes</i>	
EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LEI DE COTAS NO BRASIL.....	747
<i>Erlaine Guns de Araujo</i>	
UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO SUPERIOR JURÍDICO BRASILEIRO.....	752
<i>Aline Monteiro Rodrigues Alves dos Santos</i>	
EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO REMOTO: UM NOVO MODO DE ENSINAR.....	756
<i>Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio</i>	
AS MANIFESTAÇÕES GÍMNICAS COM A GINÁSTICA RÍTMICA (GR) A PARTIR DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR (PA).....	762
<i>Adriano Diego Oliveira Ribeiro</i> <i>Lucas Gama Pacheco</i> <i>Verônica Moreira Souto Ferreira</i>	

ESCRITORES DA LIBERTADE E O CORAÇÃO CORAJOSO DE IRENA SENDER: FILMES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	768
<i>Hellen Christina Gonçalves</i>	
ANÁLISE DOS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU EM RELAÇÃO AO DOCUMENTÁRIO "A EDUCAÇÃO PROIBIDA".....	773
<i>Mariana Galvan dos Santos</i>	
RELATO DE INTERVENÇÃO: A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO	779
<i>Lucas Carolino</i>	

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	<i>(USU)</i>
Antonio Gasparetto	<i>(IFSMG)</i>
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	<i>(UEA)</i>
Fabiana Eckhardt	<i>(UCP)</i>
Felipe Asensi	<i>(UERJ)</i>
Glauca Ribeiro	<i>(UEA)</i>
Jardelino Menegat	<i>(UniLassale)</i>
Jose Miranda	<i>(UNIMB)</i>
Marcelo Mocarzel	<i>(UniLassale)</i>
Marcia Cavalcanti	<i>(USU)</i>
Rafael Bastos de Oliveira	<i>(UCP)</i>
Robert Segal	<i>(Unirio)</i>
Rosangela Tremel	<i>(Unisul)</i>
Sergio Salles	<i>(UCP)</i>
Thiago Mazucato	<i>(FUNPEPE)</i>

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a Educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo da Educação, em nível nacional e internacional.

Nos dias 3 a 5 de março de 2021, o **CAEduca** organizou seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos e Educação (CDHE 2021)**, que contou com 48 áreas temáticas e mais de 300 artigos e resumos expandidos de 39 universidades e 21 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *double blind peer review*, resultando na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins, e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS - EDUCAÇÃO BÁSICA

IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ACESSO AO CONHECIMENTO E EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Heryda Carlyne Ferreira Sousa¹

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita se apresentam como atividades essenciais para que haja o alcance de uma prática pedagógica eficiente e eficaz, trata-se de um processo necessário que abarca a transmissão, expressão e a fixação de uma cultura, assim como de conhecimentos técnicos e também científicos da escola.

Isto ocorre porque a leitura e a escrita representam um dos meios de maior potencialidade na aquisição dos saberes e uma das ferramentas mais elementares para calcar todo o sistema educativo. Ao passo que diversas vezes se nota que a leitura não ocupa um espaço diário no cotidiano de grande parcela da população, a escola precisa então fomentar no aluno o hábito de ler, escrever e expressar-se de maneira oral em todas as ocasiões em que encontra oportunidade para transmissão de sua cidadania, esta concebida como direito fundamental de acordo com a Constituição Federal de 1988.

¹ Pós-graduanda em Direitos Humanos (PUCPR). Graduada em Letras. Especialista em Direito Educacional, Educação Especial Inclusiva, Gestão Escolar, Língua Portuguesa e Literatura.

Em vista do cenário supraexposto, desenha-se como objetivo central do presente artigo debater de maneira conceitual sobre a importância da leitura e da escrita no espaço escolar com a finalidade de fomentar o conhecimento e o exercício da cidadania, com base em suas funções sociais.

A fim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar a função social da escola; abordar sobre a formação do hábito de ler; e debater sobre a importância da inserção das práticas de leitura e escrita, na escola, voltadas para o acesso (e construção) do conhecimento e exercício da cidadania. Sendo assim, a problemática de pesquisa que pretende ser solucionada na finalização deste para sobre a questão: Qual é a importância de fomentar na escola a prática da leitura e da escrita, a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania?

A presente pesquisa segue natureza básica de abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico. A sua relevância para sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico e social, na medida em que se busca identificar fatos que corroboram o problema em análise, numa perspectiva dialética, na qual se considera seus aspectos sociais, históricos e políticos.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ACESSO AO CONHECIMENTO

O homem, diferente de outros animais, não nasce com todas as suas capacidades desenvolvidas. Construtor de si mesmo e da história através da ação, o homem é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. E, ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com outros homens, no processo de sociabilização, que as desenvolve.

Desse modo, o homem ao sofrer as influências do meio em que vive se autoconstrói o tempo todo, através das ações, reações, modos de agir (habituais ou não), condutas sistematizadas ou não, convivências sadias ou nocivas, relações de trabalho, consumo etc. A sua relação com o meio se dá principalmente pela incorporação de experiências e conhecimentos produzidos de geração a geração, através da educação e da cultura.

Vigotsky (apud SALVADOR et al., 1999) entendeu o desenvolvimento humano como a encruzilhada entre os aspectos de caráter heredi-

tários (herança genética) e os aspectos culturais. Salvador et al. (1999, p. 141-2) explicam que:

[...] o desenvolvimento do indivíduo se dá na interação entre a bagagem biológico-hereditária e a bagagem cultural própria do grupo que acolhe o ser humano, mediado, em primeira instância, pelos seus responsáveis mais próximos e, em uma instância mais ampla, pelas instituições, pelos valores e pela organização social da qual esse grupo faz parte.

O indivíduo constrói e apropria-se do conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de aprender e ensinar. Segundo Luckesi (1994, p. 122): “O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade”. O conhecimento surge da relação do homem com o mundo, é resultante da experiência humana até o momento, é o aprendizado acumulado e transferido de geração a geração.

É importante compreender a função da escola como facilitadora ao aprendizado desses conhecimentos acumulados e sistematizados, que permitirá ao sujeito exercer a cidadania em sua plenitude. A escola, como instituição fundamental para a promoção do conhecimento, é um espaço de sociabilidade que possibilita a construção e a socialização do conhecimento historicamente produzido. Ela difere da educação geral por ser institucionalizada, está organizada dentro de determinadas normas que acabam dando uma forma às ações que ali acontecem. Ou seja, ela organiza o conhecimento transmitido a partir da seleção dos conhecimentos mais usados, ou seja, dominantes.

A educação deve ser conduzida para tornar o indivíduo um sujeito crítico e reflexivo. Isso significa prepará-lo para que domine os conhecimentos e habilidades e desenvolva suas forças, capacidades físicas e intelectuais, a fim de equipar-se para enfrentar os desafios da vida prática. Nesse contexto, é importante compreender a função social da escola na construção da cidadania do indivíduo. Para Libâneo (2007, p. 26-27):

[...] A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises crí-

ticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc., e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexível) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-lo a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento [...].

A língua é instrumento de comunicação e interação social. Os domínios da leitura e da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais do mundo contemporâneo. Logo, precisa-se da leitura para ser cidadão, para se fazer ouvir, para ter e defender ideias, para viver com dignidade em uma sociedade na qual a leitura é considerada a porta de entrada para cidadania.

Na atual sociedade tecnológica, o domínio da leitura e da escrita adquire status privilegiado, uma vez que possibilita plena participação social. É mediante a leitura e a escrita que o indivíduo pode e deve, enfim, exercer sua autonomia, pois:

[...] para alcançar a justiça social, todos devem desfrutar das mesmas condições, não só materiais, como também imateriais, como é o caso da leitura, para desenvolver capacidades intelectuais e afetivas que possibilitem uma vida digna e feliz. A leitura e a escrita se apresentam, no mundo de hoje, como absolutamente imprescindíveis para alcançar tal objetivo. Não só para melhorar a própria vida, mas para que cada cidadão, com domínios sobre o texto escrito, possa contribuir para a melhoria da sociedade. Poder expressar e

saber desenvolver ideias com clareza são instrumentos básicos para melhorar o mundo à nossa volta.” (SERRA, 2004, p. 84)

A leitura e a escrita são atividades fundamentais nesse processo de construção do conhecimento e do acesso à cidadania. A leitura é o começo de todo aprendizado, é a partir dela que o aluno tem acesso aos conteúdos das aulas, das disciplinas. É mediante a leitura que o indivíduo tem acesso ao conhecimento e pode se apropriar dele para construir-se como sujeito autônomo e crítico, capaz de ser protagonista da própria história. Ao possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita, a escola possibilita ao aluno mecanismos para que ele possa construir o próprio conhecimento de forma autônoma e reflexiva, e, dessa forma, desenvolver sua formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã.

É importante salientar que toda leitura deve vir acompanhada de orientação ou preparação prévia. Quando o professor pede para que a turma abra o livro na página tal e leia, sem uma preparação prévia ou orientação, isso dificulta a compreensão do texto e inibe a prática de leitura. A prática da leitura não pode acontecer de forma mecânica e descontextualizada. O aluno precisa ser introduzido ao texto, compreender por que está lendo determinado texto e qual o uso social deste.

É necessário desenvolver no indivíduo a capacidade de aprender, de pensar criticamente, interpretar, analisar, questionar. Assim, ele será capaz de interagir com os mais variados textos que caracterizam as mais diferentes práticas sociais. Ou seja, as atividades de leitura e escrita precisam contemplar a diversidade textual que encontramos no cotidiano. Sell (2009, p. 11-12) afirma que:

Se pensarmos no ambiente escolar, facilmente veremos que a leitura terá um papel crucial porque é ela que está desde o processo de alfabetização nas aulas de português e em todas as outras disciplinas, porque é justamente a partir dela que entramos em contato com os diversos conhecimentos passados pela escolarização. Mas a leitura não é só isso. Ela ultrapassa os muros da escola. A leitura está no nosso dia a dia, na lista de compras do supermercado, nos manuais de instrução dos eletrodomésticos, nas contas a pagar, nos bilhetes, nas placas de trânsito, nos gibis, nas atividades em frente

ao computador, nas idas ao banco, no letreiro do ônibus, no registro de nascimento de um filho; enfim, a leitura faz parte do nosso cotidiano e está presente nos mais variados momentos das nossas vidas.

A escola deve acompanhar as novas exigências do mundo contemporâneo, deve oferecer ao aluno melhores e efetivas condições de exercício de liberdade política e intelectual. A sala de aula deve ser um espaço para a democratização dos saberes socialmente significativos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Desse modo, é importante atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. De acordo com Libâneo (2007, p. 42):

A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais do que a inteligência.

A partir de quando nasce, o ser humano já se torna passível de iniciar seu processo de aprendizado, absorvendo todo e qualquer tipo de informação a seu redor. As primeiras reações de aprendizado ocorrem quando os bebês aprendem que precisam chorar para comunicar que precisam de algo. Isto é, na infância ocorre a principal fase de absorção de aprendizado que um indivíduo possui. É nesta fase da vida que está concentrada a fase popularmente chamada de “fase de esponja”, em que a criança aprende rapidamente uma enorme variedade de coisas.

No decorrer de sua vida, ainda que muitos outros aprendizados sejam constantes, o indivíduo precisa ser estimulado a aprender, daí a importância de criar na criança o hábito da leitura, para que este sujeito se torne um adulto capaz de ler, raciocinar e tomar decisões assertivas e conscientes.

Para se formar um ser leitor, isto é, um indivíduo que desenvolva o hábito da leitura durante sua vida, é necessário começar cedo, o ideal é

inserir ainda na criança o hábito da leitura, através da literatura infantil, antes mesmo de entrar na escola. Ainda que não compreenda o código da leitura, ou não seja alfabetizada, é importante que a criança tome contato com livros e histórias que estimulem sua imaginação, incentivando o aflorar de emoções, sensações e da linguagem, que será armazenada e relacionada aos livros, em seu cognitivo.

Crianças que ainda não foram alfabetizadas procuram nos livros muito mais do que uma fonte de estudo, procuram uma fonte de aprendizado, o que tem significado muito mais profundo. É através dos conteúdos dos livros que estes indivíduos procurarão informações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os rodeia. Aprendendo assim maneiras de lidar com situações cotidianas e compreender que existe um código invisível que precisamos apreender para nos situar na sociedade. Como ainda não compreende o alfabeto e não sabe formar palavras escritas, o que a criança absorve das histórias que houve depende diretamente da linguagem, gestos e entonação de voz utilizado. Por isso, torna-se importante que a família e a escola, ao ler para a criança, atentem-se para esses aspectos.

O trabalho pedagógico de incentivar a literatura infantil mostra-se de fundamental importância na formação de crianças e deve ser transportado para o ambiente escolar, principalmente nos primeiros anos que a criança ingressa na escola. O uso dessa ferramenta de ensino pode auxiliar no estímulo à linguagem oral, trabalhar o lúdico e a fantasia e, principalmente, aguçar o gosto pela leitura, formando-se assim um leitor que levará este hábito por toda a sua vida, o que lhe auxiliará não só pessoalmente, como formará seu perfil acadêmico para o futuro e como este aproveitará tais oportunidades (KRIEGL, 2002). Portanto, é fundamental que o sujeito desenvolva uma base literária que viabilize a compreensão de todas as demais matérias, as quais serão submetidas durante sua carreira escolar. Independente das especificidades apresentadas por cada matéria, todas possuem seu enunciado, item impossível de compreender sem que haja base de leitura.

Quando o hábito da leitura é incentivado desde a infância, ao chegar na adolescência, o indivíduo não terá maiores dificuldades em usá-la como instrumento para adquirir novos conhecimentos, desenvolver as competências linguísticas e comunicativas, interpretando a própria realidade e outras, de forma autônoma e crítica, o que facilitará sua formação

acadêmica e profissional, além de prepará-lo para os desafios da vida nos mais diferentes âmbitos.

E como a educação não começa com o ingresso da criança na escola ou no jardim de infância, mas a partir de seu nascimento, os pais podem estabelecer desde o início as bases para um futuro entusiasmo pela leitura. Os pais constituem a primeira e mais importante conexão da criança com a leitura, pois eles estão em contato com seus filhos desde o início de sua vida e são seus modelos mais importantes até a idade jovem. Como afirma Lunardelli (apud AZAREDO, 2020): "O comportamento da família influencia diretamente os hábitos da criança. Se os pais leem muito, a tendência natural é que a criança também adquira o gosto pelos livros". Entretanto, se o aluno não desenvolveu o hábito da leitura na infância, não significa que não possa desenvolvê-lo a qualquer tempo, como explicita Silva apud Sell (2009, p. 53):

[...] o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência, desde que exista trabalho, gerador de história, neste sentido. Se for no período da infância, melhor, mas não significa que, vencido este período, o adolescente, o adulto ou o idoso não possa se interessar e sentir paixão pela leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as aulas de língua portuguesa devem privilegiar o ensino da leitura e da escrita para que, dessa maneira, o aluno desenvolva-se enquanto leitor e produtor de diversas modalidades de textos. Os ensinamentos da leitura e da escrita são de grande importância, pois através da leitura adquirem-se conhecimentos em diversas áreas, o que facilita, sem dúvida alguma, no momento de escrever um texto; a leitura proporciona um enriquecimento no vocabulário e na argumentação (BRASIL, 1998).

Nas aulas de língua portuguesa é possível explorar o texto em suas dimensões discursivas, analisar características de coesão e coerência, o que possibilita o ensino da norma culta de forma contextualizada a partir da leitura e análise textual. Essa visão interacionista da linguagem busca vincular o ensino às práticas sociais de leitura. A respeito disso, Fiorin (apud SELL, 2009, p. 37) observa que "o ensino de língua deve sempre ter em vista que as formas da língua existem para produzir sentido." Portanto, o

ensino de língua portuguesa não se limita às regras gramaticais, elas são importantes, mas as práticas pedagógicas que desenvolvem a leitura, a escrita e a oralidade do aluno não podem ser ignoradas. O texto deve ser trabalhado em sala de aula de forma contextualizada. O ensino da leitura e da escrita deve ser contemplado como atividades de interação social.

É importante salientar que a leitura e a escrita são habilidades que devem ser desenvolvidas por todas as disciplinas nos ambientes escolares, resguardadas estratégias diferenciadas para o desenvolvimento de cada disciplina. E mais, a missão de formar leitores e escritores competentes é de todos, de professores de todas as áreas, apresentando estratégias de leitura que ensinem o aluno a ler e interpretar informações históricas, mapas geográficos, fórmulas matemáticas etc. O aluno não será capaz de construir o próprio conhecimento se o professor não o capacitar para isso.

Apesar dos grandes avanços nos últimos dez anos no acesso à educação no país, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ong Ação Educativa demonstra nos resultados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), no relatório de 2011-2012, que o Brasil avançou nos níveis iniciais de alfabetismo, no entanto, não conseguiu o alcance de proficiência em leitura e escrita para inserção plena na sociedade letrada. Apenas 35% da população com ensino médio completo podem ser consideradas alfabetizadas e 38% da população com ensino superior têm nível suficiente em leitura e escrita (SANTOS & POSSAMAI, 2013).

O estudo também apontou uma relação entre o nível de alfabetização e a renda das famílias. Ou seja, à medida que a renda da família cresce, a proporção de alfabetizados aumenta. De acordo com a pesquisa, a falta de acompanhamento dos devidos investimentos para garantir condições adequadas de aprendizagem contribuiu para que, apesar da escolaridade média do brasileiro, a alfabetização não tenha aumentado nos últimos dez anos, não representando melhora significativa nos níveis gerais de alfabetização da população. De acordo com a mesma pesquisa, apenas 26% da população podem ser consideradas plenamente alfabetizadas, 27% da população são de analfabetos funcionais e 47% apresentam um nível de alfabetização básico.

O relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO/2014, corrobora esses dados ao apontar que no Brasil ainda existem 13 milhões de analfabetos, ou seja, 8,7% de

brasileiros que não sabem ler e escrever, colocando o país como 8º no ranking de países com maior número de analfabetos (UNESCO, 2020). E, ainda, conforme dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês), 49,2% dos estudantes brasileiros sabem apenas o básico em leitura, como reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor de textos sobre temas familiares a eles e fazer uma conexão simples entre as informações em um texto e o conhecimento cotidiano. Esse é o nível 2 de conhecimento no espectro da avaliação, considerado “abaixo da linha de base da proficiência”. Apenas um em cada 200 alunos alcançou proficiência de nível 5, ou seja, cerca de 0,5% dos estudantes são capazes de compreender um texto com formato e conteúdo que eles não conhecem, e analisar com detalhes (MELLO, 2013).

Outra pesquisa importante de ser mencionada é sobre o hábito de leitura do brasileiro. Dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2019, revelou uma queda de 4% no número de leitores no país comparando aos dados da última pesquisa, de 2015. Segundo a pesquisa, a média de livros inteiros lido em um ano por pessoa é de 4,2. Ao analisar o recorte socioeconômico do hábito da leitura, constatou-se que as classes A e B possuem níveis mais altos de leitura comparadas às classes C, D e E. A partir de um recorte regional, identificou-se que a região Norte teve a maior percentagem de leitura no país com 63%, seguido das regiões Sul com 58%, Sudeste com 51% e Centro-Oeste com 46%. No que se refere a gênero e raça, observou-se que mulheres leram mais que homens, e que brancos leram mais que negros em 2019 (Instituto PRÓ-LIVRO, 2020).

Para mudar essa realidade é necessário que haja uma parceria entre o Estado, a Escola, a Família e a Comunidade. É importante que o aluno veja o livro não como uma obrigação escolar, mas como uma oportunidade de enxergar o mundo de outra forma, de conhecer outras realidades e de se posicionar criticamente em frente a esse mundo.

Esses dados comprovam o número de analfabetos funcionais, indivíduos que sabem ler e escrever, mas que não conseguem interpretar textos e contextos, articular ideias e produzir novos textos. Mudar esse quadro é um dos grandes desafios da escola, que sozinha não possui as ferramentas e condições necessárias. Desse modo, cabe às instituições governamentais implementarem políticas públicas no âmbito social e educacional, com

propósito de oferecer uma educação pública de qualidade, consonante os direitos fundamentais instituídos pela Constituição Federal de 1988.

O ensino da leitura nos dias atuais compreende a abordagem do letramento, ou seja, entende-se que ler vai muito além de decodificar palavras, é preciso saber o(s) seu(s) significado(s), entender as relações das palavras, é preciso saber e interpretar a mensagem contida no mesmo. Sell (2009, p. 16) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais do indivíduo. Assim, o sujeito letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita”.

Muito tem se falado acerca do baixo rendimento de alunos no que tange aos processos de escrita e principalmente de leitura. Alguns alegam que tal fato decorre da má formação dos docentes e/ou falta de compromisso dos mesmos, todavia não se pode deixar de compreender que a falta de materiais, a ineficácia de políticas educacionais, a sobrecarga de trabalho dos professores e o desinteresse dos alunos também colaboram para tal cenário.

Para ensinar o aluno a ler e motivá-lo a cultivar esse hábito, o professor precisa ser um leitor profissional. Como afirma Silva (apud SELL, 2009, p. 34-5): “Sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar”. É preciso que o professor mostre aos seus alunos a importância da leitura na vida cotidiana e o estimule a ler e produzir textos.

Imbernon (2005) tece uma crítica acerca das práticas contemporâneas de leitura e escrita que são aplicadas por docentes em salas de aula escolares, que não cumprem nem de longe sua razão de ser: a formação de bons leitores e escritores no cerne do ambiente escolar. Porém, o autor reconhece que os profissionais em educação lançam esforços, especialmente de língua portuguesa, na articulação de planos de valorização da linguagem de modo que se possa ressaltar a importância da leitura e escrita na vida dos estudantes.

Para o autor, porém, os problemas e dificuldades existentes nesse sentido são maiores do que se imagina, bem como se estendem por cenários também muito mais extensos do que os visíveis. Desafios que transcendem as melhores intenções que partem dos educadores, uma vez que o

problema já se inicia na formação inicial destes docentes. Isto porque os profissionais atuantes em sala de aula precisam ter conhecimento sobre o que ensinarão aos seus alunos. De modo que, para que possam contribuir para a formação de leitores e escritores, é preciso que sua formação seja suficiente para tal. Nesse sentido, Lerner (2006) acredita que para que um trabalho mais conciso no âmbito da língua portuguesa fosse realizado de maneira concreta, seria necessário encarar a leitura e escrita de textos como um meio e um fim, isto é, um meio para se atingir uma educação democrática, com pauta na inclusão do ser humano ao seu próprio universo; e um fim, visando atingir um alvo que consiste no aprimoramento da qualidade e humanização do sistema escolar contemporâneo.

Este espaço consiste em um dos ambientes de maior potencial para oportunizar ao aluno as opções, possibilidades e prazeres que se permeiam na prática de ler e escrever um texto. Acerca da necessidade de implementar tais práticas no espaço escolar, Lerner (2002, p. 17) elucidada:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde in-

terpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

No mundo globalizado e informatizado, a leitura e a escrita tornam-se habilidades básicas diante de inúmeras exigências que a vida moderna apresenta. É mediante a leitura que o ser humano se desenvolve socialmente, capaz de elaborar e articular conceitos, enriquecer seu pensamento e sua própria criatividade, aperfeiçoar conhecimentos e assumir posições na sociedade. É sob essa perspectiva que a escola atual deve estar articulada, com o devido apoio do Estado e da sociedade, para oferecer um ensino de qualidade para o indivíduo, pois a escola não caminha sozinha e sim de mãos dadas com as demais instituições. Nesse sentido, Sousa (2020, p. 153) afirma que:

A escola não pode caminhar sozinha e isolada, faz-se necessário a participação popular na construção do processo pedagógico das escolas, uma vez que a formação educacional com qualidade será reflexo da formação de uma sociedade capaz de se organizar na resolução de problemas atuais e futuros.

Ou seja, a escola do século XXI deve dialogar com a comunidade na qual se encontra inserida, articulando-se com as demais esferas da sociedade, a fim de proporcionar uma educação transformadora, pautada nas demandas do presente e nas transformações sociais necessárias para um futuro sustentável, inclusivo e democrático.

Desse modo, as atividades de leitura e de escrita são ferramentas fundamentais para o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, mediante o seu domínio desenvolvem-se o pensamento crítico, a interpretação e a compreensão da realidade. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser submisso ou apenas um receptor de informação e torna-se um cidadão ativo, crítico, consciente e independente, produtor de conhecimento e agente de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas a fim de compor o presente artigo, foi possível notar que, encarando a escola como um espaço de fomento

social, as práticas de leitura e escrita devem formar parte do cotidiano escolar, imputando na vida dos alunos a satisfação por estas atividades. É preciso considerar ainda que a linguagem escrita é o instrumento central de aprendizagem dos alunos, que precisam interiorizá-la para que se habituem a ler o mundo e todo o conhecimento que o permeia e que permeia nele.

Sendo assim, estimular na escola o interesse pela leitura e escrita é uma prática de cunho social e de extrema importância para a formação de cidadãos críticos, autônomos, de modo que a concepção de tais práticas na escola embasa a formação cidadã destes alunos, fazendo crer que estes indivíduos serão desenvolvidos com consciência, respeito, tolerância, autonomia e solidariedade, formando assim uma nova sociedade, já que uma vez que exista a conscientização do valor da leitura e da escrita na escola, passa-se a formar o homem por meio de seu intelecto. Enxergar a função social da escola possibilita repensar o processo de ensino e aprendizagem a fim de que ele tenha um significado real para o aluno

Nesse sentido, não se pode esquecer que a tarefa da escola na formação de leitores e de produtores de texto é de fundamental importância. Portanto, a prática deve ser mais rotineira neste espaço, por meio da aplicação de atividades diversas e criativas. O interesse pela leitura, por exemplo, prepara o sujeito para sua realidade adulta, já que inúmeras vezes, ao longo de sua vida, ele terá de compreender e interpretar os mais diversos tipos de textos, sabendo raciocinar e associar fatos, tomar decisões, participar de maneira efetiva de uma sociedade letrada.

Certamente que a concepção das práticas de leitura e escrita precisa ser estimulada também por parte dos pais, como um complemento do trabalho da escola. Contudo, a realidade da educação brasileira infelizmente ainda se encontra distante de conseguir fomentar nos alunos a importância da leitura e da escrita, especialmente deparando-se com um imenso desafio que é criar o hábito de ler, de raciocinar, problematizar, um elemento amplamente fomentado por conta da baixa qualidade da formação docente, da estrutura da política educacional e de elementos como a progressão continuada, que favorece o não aprendizado.

Desse modo, cabe à escola, mediante uma gestão democrática, buscar meios de transformar o atual quadro. O professor não pode se sentir solitário dentro de sua prática, ele precisa de apoio tanto da comunidade

escolar como dos órgãos competentes do governo vigente na promoção de políticas públicas que visem garantir ao cidadão uma educação de qualidade, que é um direito constitucional seu.

Conclui-se o presente artigo com a crença de que tanto o objetivo geral quanto os específicos foram atendidos, bem como a problemática de pesquisa foi solucionada. Contudo, como não era de intento, o assunto não foi esgotado, foi dado um primeiro e importante passo para o fomento de conhecimento e estímulo para o aprofundamento no tema, que pode ser feito em estudos posteriores, que visem corroborar, refutar ou complementar as constatações obtidas até o momento.

REFERÊNCIAS

AZAREDO, Marina. **10 dicas para incentivar o seu filho a ler.**

Disponível em: http://www.formandocidadaos.com.br/edicoes/maio_2017/dez_dicas_para_incentivar_seu_filho_a_ler.php, acesso em: 16/02/2020.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

Educar para crescer, Editora Abril, 01/11/2013. Disponível em: <http://www.educarparacrescer.abril.com.br/leitura/incentivar-leitura-624840.shtml>, acesso em 16/02/2020.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO PRO-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil – 2019,** 5ª edição. Disponível em: <https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>, acesso em 20/02/2020.

JORNAL DO COMMÉRCIO. **Queda no hábito de leitura revela dificuldade de formar leitores no Brasil,** publicado em 08/04/2015. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2015/04/08/queda-no-habito-de-leitura->

-revela-dificuldade-de-formar-leitores-no-brasil-175698.php, acesso em 24/06/2015

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 1-12, jul. 2001- jul. 2002.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. É Preciso dar Sentido à Leitura. **Nova Escola**, n. 195, p. 13 a 16, setembro de 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professoras? novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 67, São Paulo: Corte, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Daniel. **Apesar de avanços, Brasil ocupa 58ª posição em ranking educacional**, publicado na Agência Brasil, em 03/12/2013. Disponível em: <http://www.abc.com.br/educacao/2013/12/apesar-de-avancos-na-educacao-brasil-ocupa-baixa-posicao-no-pisa>, acesso em 24/06/2015.

SALVADOR, César Coll; MESTRES, Mariana Miras; GOÑI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Eli Regina Nagel dos. POSSAMAI, Jackeline Maria Beber. **Políticas e gestão educacional**, Indaial: Uniasselvi, 2013, p. 23-24.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. O ensino de leitura. In: **Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura**, Indaial /SC: Grupo Uniasselvi, 2009.

SERRA, Elisabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p. 65-85.

SOUSA, H. C. F. Direito Educacional e Políticas Públicas. In: **Perspectivas sobre Políticas Públicas**. SALLES, Denise Mercedes Lopes (Org.) et al. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, p. 145-156.

UNESCO. **Relatório Global 2014: Repensando a alfabetização**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>, acesso em 20/02/2020.

EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ENFATIZANDO AS ESPECIFICIDADES DESSA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ATUAL

*Michele Cristina Barbosa Carvalho*²

*Maria Aparecida Carvalho de Almeida*³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões ocorridas, durante o curso de Pedagogia, acerca da Educação Infantil. Pôde-se refletir à luz de alguns teóricos como Vigotski, Leontiev e Elkonin, juntamente com documentos que norteiam o trabalho pedagógico, de fundamental importância para a reflexão a respeito de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Nesse sentido, além das leituras para o embasamento teórico, elencaremos diferentes aspectos que envolvem a Educação Infantil, o currículo, relacionando as práticas e as teorias, enfatizando as especificidades dessa faixa etária e a importância do exercício da docência para a educação nos dias atuais.

Durante as reflexões foi possível compreender a necessidade do compromisso e dedicação para desenvolver uma metodologia de ensino que

2 Graduanda em Pedagogia na Universidade UNOPAR.

3 Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG.

envolva o aluno no processo ensino-aprendizagem que tenha significado para a sua vida cotidiana.

1. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA EXISTÊNCIA DE DOCUMENTOS QUE ATUAM COMO REFERÊNCIA PARA AS AÇÕES EDUCATIVAS E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E SUA INTERRELAÇÃO COM A EQUIPE ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

No âmbito da história educacional, até pouco tempo, as crianças muito pequenas eram matriculadas em creches com o intuito de suprir as necessidades básicas de higiene, alimentação, ou seja, em consonância com uma concepção assistencialista. As crianças frequentavam as escolas, principalmente, porque os pais ou responsáveis legais precisavam trabalhar.

Atualmente, a nova concepção de infância impulsiona a sociedade a ressignificar a Educação Infantil. Essa etapa passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/9394/96).

Diante desse cenário, podemos refletir acerca dos avanços ocorridos no que tange à Educação Infantil. As famílias, ao escolherem uma escola para seus filhos, provavelmente não pensam somente nas necessidades básicas das crianças e nas suas próprias. Existem intencionalidades educativas por parte da equipe docente para que ocorra o desenvolvimento integral das crianças.

Ao realizar a leitura do aporte literário utilizado para a realização deste trabalho, percebe-se a importância da Educação Infantil, da existência de documentos que atuam como referência para as ações educativas na escola.

O texto “O Papel do Professor e do Ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin”, de Juliana Campregher Pasqualini⁴ (2010) apresenta uma reflexão sobre a especificidade do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil.

4 Psicóloga, mestre e doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP); membro do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas da Educação”.

Com base nos pesquisadores citados chega-se à conclusão de que o educar e o cuidar são indissociáveis. A Educação Infantil tem como objetivo a educação e não o ensino. A autora do texto retrata a concepção histórico-cultural do desenvolvimento Infantil. Segundo Vigotski (1995, p.39), “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis do sistema do comportamento humano em desenvolvimento.”

A historicidade é apresentada como aspecto fundamental de acordo com Vigotski, Leontiev e Elkonin. Com relação à atividade das funções desenvolvimento e ensino-aprendizagem, o ensino seria desnecessário se só fosse permitido o que já está consolidado no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p.138). Fica bem evidente a importância da imitação e da mediação no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem. Na busca pela melhoria do trabalho pedagógico percebe-se o equívoco provocado pelo rompimento do vínculo entre as fases do desenvolvimento. Na Educação Infantil, o lúdico é essencial. Conclui-se afirmando que os pressupostos dos teóricos citados sustentam a defesa do ensino junto à criança, observando a cultura na qual está inserida. Enfim, a criança de 0 a 6 anos precisa ser estimulada de forma lúdica, dando significado à aprendizagem.

No texto “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC” (2019) observa-se que o conhecimento não pode mais ser representado por sistemas fechados. Os conteúdos, em conformidade com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisam se relacionar, se integrar e interagir.

Mas um documento importante é o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo um documento que atua como referência para as ações educativas da escola, indicando quais são seus objetivos e o que se pretende fazer para alcançá-los. Deve ser elaborado por todas as escolas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e reformulado sempre que ocorrer mudanças no contexto do ambiente escolar ou nos seus objetivos. Portanto, podemos dizer que não é um documento finalizado e pronto. Toda a comunidade escolar necessita envolver-se no processo de elaboração desse documento, para os sujeitos envolvidos se reconhecerem nele. A elaboração de um PPP significa o momento de uma nova construção da identidade, possibilitando novos caminhos, dia-

logando com as concepções e práticas dos profissionais (construídas ao longo da história, cada um com a sua), tendo o cuidado de não cristalizar uma verdade pronta, que não muda. Para isso é fundamental levar em consideração a realidade cultural, econômica e social na qual a escola está inserida. Todos precisam sentir-se valorizados e reconhecidos como parte dessa comunidade escolar para melhor resultado. Por meio do currículo a escola busca tornar realidade a sua utopia educacional. De acordo com Vasconcelos (1995), o projeto pedagógico:

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELOS, 1995, p. 143).

Portanto, o PPP deve ser norteado por reflexões constantes para acompanhar a realidade dos alunos na qual estão inseridos, submetido a adaptações e atualizações sempre que necessário.

Ao finalizar a creche ou a pré-escola, a criança, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), deverá desenvolver diferentes competências. Para que o Projeto Político Pedagógico esteja alinhado à BNCC, todos os envolvidos precisam estar engajados e estimulados na construção de um documento democrático e pertencente a toda a comunidade escolar. Analisando as mudanças, objetivando a reestruturação do currículo, a gestão abre espaço para o diálogo e reflexão sobre as finalidades da escola, o seu papel social dentre outras funções.

Então, é fundamental um espaço coletivo, envolvendo a comunidade escolar, tendo em vista um projeto de educação pautado por um referencial amplo, inspirador da construção e desenvolvimento do currículo e da prática educativa na escola, aberto à criatividade e à diversidade.⁵ Em função da diversidade de ideias não será uma tarefa fácil de se trabalhar coletivamente as questões apresentadas. Alguns acordos serão feitos, formando consensos sobre o que é fundamental para o direcionamento das ações.

5 Nesta etapa do processo, pode-se contar com assessores pedagógicos para auxiliar nas discussões necessárias à elaboração do PPP.

O contexto social de uma turma mantém estreita relação com o contexto mais amplo das políticas educacionais (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2016). Daí, identificar o que esses sujeitos pertencentes a essa instituição esperam e buscam dessa escola por meio dos debates e convocações das famílias, anteriormente. Envolver as famílias nos projetos desenvolvidos, acolhendo seus apontamentos, construindo junto com elas uma relação de confiança é fundamental. Por meio dessas convocações observamos que os participantes se sentiram envolvidos nos assuntos tratados, pensamos que boa parte acredita na importância da escola para a vida dos pequenos, em se tratando de presente e futuro, buscam um ensino de qualidade, melhores oportunidades para as crianças, acessos culturais e digitais. Buscam desde uma alimentação adequada até um ensino de qualidade, como foi citado anteriormente. Assim, os professores, gestores e demais funcionários precisam estimular essas crianças da melhor forma possível para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Pais, professores e estudantes anseiam por uma escola acolhedora, que escuta, que seja democrática, que promova encontros. Em qualquer etapa que atenda à educação, estabelecer interlocução entre escola e famílias é aspecto importante para que o trabalho pedagógico esteja direcionado para as reais necessidades e aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Na Educação Infantil essa interlocução é imprescindível. Sabemos que os avanços no âmbito da educação, ao longo dos anos, foram significativos, mas almejamos avançar mais. O primeiro passo já foi dado, que é inserir essas crianças tão pequenas na educação formal. Mas sabemos também que somente com muita dedicação, engajamento com o trabalho, reflexões e discussões poderemos vencer os grandes desafios que nos permeiam. Desafios esses que relataremos a seguir. Começamos pela dificuldade em envolver todas as famílias no processo. Parte das famílias não compreende a importância da Educação Infantil na vida desses pequenos, o índice de adoecimento é um fator de afastamento, mesmo temporário, o não cumprimento dos horários, pelas famílias, já que a função de cuidar dos filhos é delegada aos filhos mais velhos, menores de idade, as várias estruturas de famílias, o fato de muitas vezes o trabalho nas instituições, ainda, se confundir com posições assistencialistas (cuidar e o educar são indissociáveis e mudanças na postura das famílias se faz necessário), a falta de entendimento, por parte das famílias, de que a escola não é substituta

da família, mas compartilha e complementa a educação oferecida no ambiente familiar. Outro aspecto desafiador é articular as áreas da saúde, alimentação e nutrição, assistência social, cultura, esportes, educação, dentre outras, para realizar um atendimento de qualidade, o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais com relação à Inclusão, ressignificando paradigmas e preconceitos, as dificuldades de alguns profissionais para lidar com a vulnerabilidade que permeia a vida de nossos alunos. Abordar temáticas com relação à diversidade também se torna um desafio a ser vencido. Para Moreira e Candau (2003), trabalhar com a pluralidade cultural sempre foi um desafio para a escola, sentindo-se mais à vontade com a padronização e não dando a devida importância para as diferenças e cruzamento de culturas.

É fundamental que a diversidade cultural seja tratada como currículo da Educação Infantil. Ela não pode ficar à espera de que esses temas sejam abordados, simultaneamente, pelas crianças. É papel dos professores proporem discussões sobre essa temática. O currículo das escolas precisa apontar várias formas de aprendizados, metodologias como recursos de variadas aplicações, mas baseados na concepção de uma criança sociointeracionista, visando contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, com mais equidade e que algumas tradições culturais possam ser reestruturadas, sobretudo nas temáticas das Relações Étnico-Raciais (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2016). Um grande desafio: consolidar uma lei que já rege desde 2003 em nosso cotidiano, a Lei 10.639/2003, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, levar para as salas de aula mais sobre a cultura afro-brasileira e africana do que a escravidão negra no Brasil, porque o foco sempre foi neste sofrimento, sempre foi perpetuar uma história de negação, mas nesta perspectiva que a lei nos aponta, precisamos ressignificar primeiro nosso conhecimento, relativizar nossas ações em um caminho mais amplo de uma busca constante de não massificar as histórias. Acolher a diversidade é ter clareza da essência do ser humano. Desenvolver a capacidade de lidar com a diversidade (seja ela cultural, étnica, religiosa ou outra), acolhendo-a em toda a sua complexidade.

Baseando-se nos conhecimentos abordados sobre a docência na Educação Infantil e suas especificidades, em nosso dia a dia, compreendemos

que lidamos continuamente com situações nas quais o ato de planejar se faz presente. O termo traz em sua etimologia o sentido de discriminar o que vem primeiro e o que vem depois, da capacidade de pensar antes de agir, de programar. No âmbito da educação novas definições surgem principalmente no que diz respeito ao planejamento. Para além da previsão de atividades, o ato de planejar vai de encontro ao momento em que o professor reflete sobre quais são as intencionalidades educativas cabíveis em determinada ação, fazendo escolhas conscientes com relação aos caminhos que são traçados. Qual é o norte do trabalho? Quais são seus fins? O que se pretende para as crianças que frequentam a Educação Infantil?

Mas para que esse planejamento ocorra com êxito, a troca de experiências entre diversos professores da instituição escolar é de fundamental importância para a construção desse planejamento. Na hora de planejar, ter sempre à mão documentos necessários para essa construção como: PPP da instituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Proposições para a Educação Infantil, dentre outros. Além disso, a rotina se faz necessária para que o aluno consiga antecipar situações que são comuns a qualquer criança, significando o contexto. A escola como um espaço de aprendizagem, objetivando a aquisição da autonomia para todos os alunos, por meio de experiências, dando oportunidades para a resolução de novas situações-problema, traz a rotina como um caminho para promover o desenvolvimento e organização das competências. Organizar a rotina com imagens (sugestão: fazer um xerox colorido da rotina utilizada pela professora com a turma) ou com crianças maiores, essa construção da rotina pode ser desenhada no quadro pelas próprias crianças, mediadas pelo professor.

As competências descritas pela BNCC podem ser desenvolvidas de muitas maneiras pelo PPP, integrando disciplinas, tendo a escuta de professores e alunos, estimulando o protagonismo deles, como forma de rever as avaliações, juntamente com a formação continuada dos profissionais, incorporando aspectos culturais regionais nas práticas pedagógicas – todas essas podem ser estratégias para inter-relacionar com a BNCC.

E com relação à avaliação? Como isso acontece? Bom, a avaliação apresenta-se adequada à faixa etária e ao período em que a criança estiver matriculada, objetivando uma avaliação contínua e processual. A avaliação levará em consideração a capacidade de solucionar problemas, o diagnós-

tico dos avanços, enfim, o desempenho da criança. A observação das manifestações da criança e a reflexão sobre o que significa cada manifestação. São dois os pressupostos nos quais a escola se baseia. A avaliação definida para a Educação Infantil, de acordo com as Proposições Curriculares (2016, p. 61-62), compromete-se com o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e com todas elas, envolvendo toda a comunidade escolar, considerando as faixas etárias, as experiências anteriores, identificando o que as crianças já sabem, o caminho que estão percorrendo e os seus avanços, gerando novos avanços, baseada no diálogo.⁶ Então, não há avaliação quantitativa para efeitos de promoção ou reprovação, nem para ingresso no Ensino Fundamental. Instrumentos de acompanhamento e registro (relatórios descritivos, fichas, portfólios...) serão definidos pela equipe docente juntamente com a coordenação pedagógica para avaliação, no âmbito cognitivo e psicossocial.

Excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção, orientando a prática, redirecionando esse processo como um todo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, seção II, art. 31) estabelece que “...a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. A avaliação, nessa etapa da Educação Básica, deve acontecer de forma processual e contínua. Consciente do que se pretende alcançar com as crianças, o professor poderá promover momentos, com as crianças, de seleção de determinadas produções ao longo de um período, para a organização dos portfólios. As crianças serão protagonistas no processo dessa escolha. Lembrando que os pais também têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem das suas crianças, inteirando desses avanços por meio do diálogo⁷ com a instituição.

6 A palavra diálogo, etimologicamente, está ligada à palavra explicar, que vem do latim e tem a ver com as dobras de um tecido. Quem, em Roma, trabalhava dobrando vestidos era chamada de plicatriz. A preposição latina ex, entre outras coisas, dava a ideia de tirar e abrir. Daí que explicar fosse desenrolar, desembaraçar, o que, no plano dialógico, tomou o sentido de esclarecer e ensinar.

7 Esse diálogo pode ser realizado por meio de reuniões, com apresentações dos instrumentos de avaliação escolhidos pela instituição e de acordo com a necessidade, os pais ou

Nessa perspectiva, a avaliação constitui-se como integrante das práticas pedagógicas e não de momentos isolados, durante duas ou três vezes ao ano.

1.1. A ABORDAGEM DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCTS) DA BNCC

Pensar em transversalidade (dimensão didático-pedagógica) pressupõe perpassar pelo território do saber como ocorre com as sinapses⁸ viajando pelos neurônios,⁹ metaforicamente falando. É refletir a respeito de uma educação sem fragmentação da organização curricular das disciplinas com a realidade dos alunos, do saber historicamente construído e vivenciado pela humanidade. De acordo com Gallo (1994), no âmbito da didática, a organização do conhecimento em disciplinas apresenta-se cristalizado nos currículos escolares, por meio do qual o acesso a esses saberes é facilitado. Assim, os Temas Transversais são aqueles como: ética, meio ambiente, saúde dentre outros, que devem conectar com todas as disciplinas, como se fizessem parte delas (BRASIL, 1997).

A importância do uso dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTS) na escola encontra-se na perspectiva de uma inovação, mudanças de paradigmas, construção de novos pensamentos para auxiliar os alunos na análise e reflexão, para além do conhecimento das disciplinas apresentadas de forma fragmentada, objetivando também cumprir a legislação referente à Educação Básica para garantir aos alunos o direito à educação, formando cidadãos críticos, reflexivos, que sejam respeitados considerando o contexto escolar, social, a diversidade e o diálogo. Observa-se que os temas de caráter transversal passaram a se chamar contemporâneos, sem deixar de ser transversais porque são temas que perpassam pelas experiências e contextos históricos, transformando cidadãos, mudando estilos de vida.

responsáveis podem ser solicitados a comparecer, na escola, para mais esclarecimentos.

8 Sinapse é a região localizada entre neurônios onde agem os neurotransmissores (mediadores químicos), transmitindo o impulso nervoso de um neurônio a outro, ou de um neurônio para uma célula muscular ou glandular.

9 Neurônios são as células responsáveis pela transmissão dos impulsos nervosos. Eles são constituídos basicamente por três estruturas: um corpo celular, dendritos e axônios.

1.1.1. METODOLOGIAS ATIVAS COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NUM ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer da realização deste trabalho pôde-se observar que a Sequência Didática é um método de ensino-aprendizagem caracterizado por uma série de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, ligadas entre si, de acordo com os objetivos do professor. Isso torna a aprendizagem significativa e atraente. Unir interações reais e virtuais em uma dinâmica, promovendo vínculos afetivos e pedagógicos com essas crianças, torna-se necessário para estarmos conectados com nossas emoções, com as habilidades socioemocionais. É preciso possibilitar às crianças condições para que possam selecionar informações, processá-las com senso-crítico, tomar decisões, resolver problemas de maneira criativa, lidar com as emoções e trabalhar em equipe harmoniosamente. De acordo com a BNCC (2017), essas habilidades, que focam em aptidões não cognitivas, ganharam reconhecimento nos últimos anos devido à percepção de que, quando os alunos aprendem a administrar as próprias emoções, é possível notar um impacto positivo na maneira como absorvem o conteúdo. E isso pode influenciar a vida como um todo.

Avançamos muito no que se refere à Educação Infantil, no decorrer dos tempos, mas precisamos pensar na educação de modos radicalmente novos de aprendizagem, atentos ao método, às novas mídias e à pesquisa multidimensional, além de educar para a vivência do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a escola sendo um espaço onde se constrói saberes da criança, uma das práticas muito importantes é pensar e problematizar o contexto escolar. Assim, torna-se interessante, como vimos nas linhas acima, que os documentos que norteiam as práticas do professor de Educação Infantil são extremamente necessários para que professores, parte diretiva e pedagógica da escola, enfim, toda a comunidade escolar, estejam conectados em prol do desenvolvimento dos alunos e melhoria das práticas pedagógicas, identificando as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

As reflexões e os relatos feitos no decorrer do trabalho contribuíram muito para o crescimento, como graduandas do curso de Pedagogia e no cotidiano, acerca de um outro olhar com relação à importância da Educação Infantil, dos documentos norteadores da práxis, da importância da tecnologia nos processos educacionais, do comprometimento dessas tecnologias com uma formação, privilegiando a democracia e a cidadania, considerando o objetivo da aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Belo Horizonte: SMED, 2016. V.1 e 2.

BELO HORIZONTE. **Avaliação na Educação Infantil**. Belo Horizonte: SMED, 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental, 1997 In: **MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 10/08/2020.

_____. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação. In: **MEC**, 2019 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em 10/10/2020.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/SEF, vol. 1, 1998.

_____. Base Nacional Comum Curricular, 2017 In: **MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19/12/2020.

BRASÍLIA. Lei 10.639/2003. In: **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 30/01/2021.

- CORDEIRO, N. V. Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade. In: **MEC**, DF: Universidade Católica de Brasília, 2019. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2661/2/NataliadeVasconcelosCordeiroDissertacao2019.pdf>>. Acesso em 28/08/2020.
- GALLO, S. Educação e Interdisciplinaridade. *Revista de Educação*. Campinas: SIMPRO, nº. 1, 1994.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. In: **SCIELO**, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em 20/01/2021.
- PASQUALINI, J. C. O Papel do Professor e do Ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: **SCIELO**. São Paulo. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em 24/09/2020.
- SIEVES, C. **Série BNCC: Escuta, fala, pensamento e imaginação na Educação Infantil**. In: **PLAYTABLE**. Disponível em: <<https://playtable.com.br/blog/serie-bncc-escuta-fala-pensamento-e-imaginacao-na-educacao-infantil>>. Acesso em 20/10/2020.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de ensino - aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995.
- ZANCHIN, J. A Concepção de Avaliação e o Projeto Político Pedagógico: estudo de uma escola Municipal de Barra Funda/R.S. In: **Repositorio UFMG**. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3090/Zanchin_Jaclei.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10/10/2020.

O ENSINO DE CLIMATOLOGIA EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL APROVADAS PELO PNLD

Ivan Vasconcelos de Almeida Sá¹⁰

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual o acesso à informação está cada vez mais presente em nossas atividades. Diferentes meios de difusão deste conhecimento cada vez mais fazem parte do cotidiano das pessoas. Nesse contexto, a escola passa a incluir estas novas fontes de informação, apresentando caminhos para superar a educação enciclopédica, fragmentada, meramente descritiva.

Para Sene (2012), é importante que o ensino se adeque a essas necessidades da sociedade atual. O aprendizado deve ser significativo para o aluno, superando o que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Esse conhecimento deve ser perceptível para o estudante fora da escola, não pensando apenas na utilidade dos assuntos. O aprendizado do aluno pode

10 Professor da Rede Estadual do Estado de São Paulo na disciplina de Geografia; mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.

melhorar com o uso de práticas de ensino relevantes, fazendo o aluno estar mais interessado na aula (COLLISCHONN, 2007).

No ensino de geografia, é importante que as práticas de ensino tenham sentido para o aluno, não se limitando aos materiais didáticos ou ainda a avaliações externas (SÁ; SILVA, 2014). Esse tipo de prática no ambiente escolar amplia a desigualdade entre os estudos climáticos na educação básica e os realizados no ensino superior. Nesse contexto, são apresentadas diferentes abordagens de ensino, práticas, experiências, buscando ressignificar o ensino para o aluno. O uso de novas ferramentas não inibe, ou mesmo impede, que os recursos tradicionais sejam utilizados de forma relevante e tendo significado para o aluno. Uma destas ferramentas é o livro didático, que está presente nas escolas públicas graças ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Devido às condições que muitas vezes são encontradas nas escolas, além da própria dificuldade em determinados assuntos, o livro torna-se um elemento norteador da prática de ensino do professor, que recorre às orientações (SÁ; SANTIN FILHO, 2009). Por isso, é importante que os materiais, como também a formação do professor, estejam devidamente adequados às necessidades presentes na sala de aula.

Eventos climáticos, como enchentes, inundações, deslizamentos de terra, ondas de frio e de calor estão presentes nos noticiários, fazendo parte da rotina não só das pessoas que sofrem com estes problemas, mas também daqueles que acessam essas informações. E destaca-se a importância do professor estabelecer a relação entre os conteúdos climatológicos presentes nos livros didáticos, com as informações presentes nos meios de comunicação e também com aquilo que os estudantes vivenciam, conforme destacam Steinke (2012) e Dantas (2016). Nesse contexto

[...] afirma-se que o estudo do clima pode ampliar a visão crítica dos estudantes de diferentes níveis escolares e levá-los a realizar reflexões individuais ou em grupos a respeito de questões ambientais e socioambientais, entre outras, bem como despertar para a preservação dos desastres naturais relacionados ao clima na região em que vivem e a Gestão Integrada de Risco de Desastres (GIRD) (SILVA et al., 2019, p. 370).

As coleções didáticas distribuídas às escolas públicas são selecionadas pelo PNLD para que os professores façam uma escolha para a sua aplicação em sala de aula. Os livros são uma importante ferramenta da relação ensino-aprendizado, como é destacado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 13)

Para Furtado et al. (2013), o professor não deve utilizar apenas o livro didático, mas sim combinar este recurso com outras ferramentas que estejam a sua disposição e também dos seus alunos. Por isso, é importante que o professor esteja preparado para selecionar e transmitir os conteúdos. Quando esta condição não vem a ocorrer, se desenvolve uma condição para a manutenção das desigualdades sociais.

Este trabalho pretende analisar como o ensino de climatologia é abordado em coleções didáticas de geografia dos anos finais do ensino fundamental, que foram aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático, sendo selecionadas pelas escolas públicas e distribuídas para a sua utilização pelos professores em suas práticas com os alunos.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise de como o ensino de climatologia está presente nos livros didáticos foi realizada a partir da seleção de duas coleções didáticas de geografia dos anos finais do ensino fundamental, de duas editoras diferentes, e também produzidas em períodos distintos, atendendo a dois editais de seleção de coleções didáticas do PNLD.

A coleção Projeto Mosaico (GARCIA e BELLUCI, 2015) foi aprovada para o período de 2017 a 2019, com as escolas podendo selecionar este material em 2016, e a coleção Por Dentro da Geografia (RIBEIRO,

2018) para o período de 2020 a 2023 do PNLD, com a sua seleção ocorrendo em 2019. Como consequência dessa diferença, o contato com as obras selecionadas foi distinto entre elas.

O primeiro contato com a coleção mais antiga se deu a partir dos livros em formato impresso, que naquele período eram enviados às escolas para apreciação dos professores que posteriormente indicavam duas coleções, havendo a primeira e a segunda opção. Já com a coleção mais recente, o primeiro contato ocorreu através do site do Guia Digital PNLD (https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/inicio), onde os professores tiveram a oportunidade de ver superficialmente as obras aprovadas em cada componente curricular. Nessa ocasião, não houve o envio do material impresso para as escolas.

Uma vez que as coleções forem selecionadas, será feita uma análise da forma como os livros didáticos abordam os conteúdos relacionados à climatologia, em quais anos/séries estão mais presentes e que atividades são propostas em relação a este tema. Para esta análise, foram utilizados os exemplares destinados aos professores, chamados de “Manual do Professor”.

2. A ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Por se tratar de coleções que fizeram parte de seleções distintas do PNLD, encontrar diferenças no que diz respeito aos conteúdos e suas abordagens é normal, visto que há um período de três anos entre a publicação de uma obra e a outra. Um fator que contribuiu nestas diferenças foi a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) na elaboração da coleção Por Dentro da Geografia (RIBEIRO, 2018).

Outro importante aspecto diz respeito à própria organização das coleções, com cada uma se estruturando de uma maneira diferente e quais as possibilidades que os materiais mostram para os professores conseguirem elaborar as suas aulas de forma a desenvolver nos seus alunos um aprendizado realmente significativo.

2.1. PROJETO MOSAICO

A coleção Projeto Mosaico (GARCIA e BELUCCI, 2015) possui quatro volumes, um para cada uma das séries dos anos finais do ensino

fundamental. Cada volume possui oito capítulos, chamados pelos autores de “Módulos”. Essa organização conduz o professor a trabalhar dois destes módulos por bimestre. Em cada módulo, são apresentados os tópicos do assunto em questão, com textos para fundamentar o assunto, auxiliados por imagens e mapas.

Todos os módulos possuem uma seção onde os conceitos cartográficos são abordados. E há os exercícios presentes ao final dos módulos para fixar os conteúdos. No fim de cada volume do Manual do Professor se encontra a parte destinada a orientar o professor. Além das orientações para compreensão da obra, são apresentados textos complementares e exercícios extras para reforçar o conteúdo e atividades para finalizar cada módulo.

Nesse contexto, os conteúdos relacionados com a climatologia inicialmente podem ser encontrados no volume do 6º ano, a partir do módulo quatro, denominado “O clima e as paisagens”. Neste módulo, é introduzida a influência do clima nas paisagens, que é o principal conceito estruturante desta coleção. A coleção faz a distinção entre os conceitos de clima e tempo da seguinte maneira

[...] tempo atmosférico: é o estado momentâneo das condições atmosféricas em determinado local. [...] O clima é definido pelo conjunto das condições do tempo atmosférico que ocorrem em determinado lugar, durante certo período, em média 30–35 anos, como os índices de pluviosidade (quantidade de chuva ou neve que precipita) e as temperaturas (mais altas ou mais baixas, proporcionando, respectivamente, mais calor ou mais frio). (GARCIA e BELUCCI, 2015, p. 89)

É possível notar que a definição de clima adotada pela coleção não faz menção à dinâmica ou sucessão das condições meteorológicas, fazendo menção a uma percepção mais estática do clima. Dentro deste contexto, são apresentados os tipos de climas encontrados no mundo, com suas definições e imagens de paisagens relacionadas a alguns climas.

Em seguida são apresentados alguns fatores que influenciam o clima, sendo destacados a altitude, a latitude, a relação maritimidade–continentalidade e as correntes marítimas. No meio dos textos apresentando estes fatores, encontram-se textos complementares mostrando a influência de alguns destes fatores na prática. Após apresentar os fatores que influenciam

o clima, são abordados os tipos de climas encontrados no Brasil, com algumas especificidades de cada clima. No módulo ainda é discutida a influência do clima na hidrografia, na formação das paisagens, nas atividades econômicas e também no turismo.

No módulo seis, “As paisagens no tempo da natureza”, outros aspectos relacionados ao clima são abordados, apresentando as estações do ano e as zonas térmicas da Terra, mencionando o que acontece em cada zona, com exemplos de variações de temperaturas em alguns locais. Posteriormente é abordada a poluição do ar.

Depois destes conteúdos, a apresentação de conteúdos sobre questões relacionadas a climatologia retorna no 7º ano, volume destinado a abordar o Brasil de forma mais específica. Como já foram apresentados os climas encontrados no país no material do 6º ano, a discussão se encontra nos últimos módulos, servindo como elemento para abordar questões econômicas, como a relação com a agricultura no Centro-Sul do país, e com questões políticas, como as secas no Nordeste.

No 8º ano, os conteúdos climatológicos se encontram em dois contextos distintos. Em um primeiro momento, se destaca o papel do clima em paisagens globais, influenciando a vegetação. Posteriormente, ao apresentar o continente americano no módulo seis, apresenta os climas e a influência de fatores como altitude, latitude e correntes marítimas nesses climas.

Com uma abordagem semelhante à encontrada no volume anterior, no material do 9º ano, o clima é tratado na apresentação dos continentes europeu, africano, asiático, da Oceania e das regiões polares, nos módulos cinco até o oito. Essa apresentação ocorre no início de cada módulo, junto com outros aspectos naturais.

Em alguns módulos, aspectos específicos do clima podem ser abordados, caso tenham importância em outros contextos abordados em cada continente, como o fenômeno das monções no continente asiático, apresentando aspectos do clima e os relacionando com a economia, a qualidade de vida encontrada nesta região.

2.2. POR DENTRO DA GEOGRAFIA

Composta por quatro unidades, divididas em três capítulos em cada um de seus quatro volumes, Por dentro da Geografia (RIBEIRO, 2018)

tem uma organização diferente da outra coleção analisada neste trabalho. O Manual do Professor apresenta diversas orientações para o desenvolvimento da prática de ensino de uma forma geral. Essa coleção foi organizada tomando como referência as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Como resultado disso, em todas as páginas do Manual do Professor há orientações sobre como trabalhar esses assuntos, incluindo as competências e habilidades descritas na BNCC. A versão do professor inclui referências para o estudo, além de menções a recursos digitais, como vídeos, áudios e algumas atividades didáticas, que se encontram disponíveis no site da editora.

Os estudos de climatologia começam no volume do 6º ano, na Unidade 1, capítulo três, quando ocorrem as primeiras abordagens sobre o planeta Terra. Neste capítulo, fala-se das estações do ano e das zonas térmicas da Terra. Além disso, é ressaltada a importância da atmosfera para a vida no planeta.

Posteriormente, na Unidade 2, no capítulo cinco, chamado de “Clima e dinâmica dos rios”, os conceitos relacionados ao clima se aprofundam. Inicialmente, é abordada a definição de tempo atmosférico, definida da seguinte maneira pelo autor: “O tempo atmosférico expressa as condições climáticas locais em um dado momento” (RIBEIRO, 2018, p. 85). Em seguida, há um texto explicando por que o tempo muda constantemente, apresentando as massas de ar e os sistemas de frentes, descrevendo os tipos de chuvas.

Após essas explicações, são abordados os aspectos que influenciam o clima, onde o autor apresenta a sua definição de clima “O clima expressa o padrão das condições atmosféricas de uma área ao longo de vários anos [...]” (RIBEIRO, 2018, p. 88). Essa definição retrata de forma estática o conceito de clima, que é resultado da combinação de alguns aspectos, os chamados fatores do clima segundo o autor, sem considerar as dinâmicas, a sucessão dos fenômenos e o próprio ritmo dos tipos climáticos.

Depois desta conceituação, são apresentados alguns fatores que influenciam o clima, como altitude, pressão atmosférica, latitude, o relevo, umidade do ar, correntes marítimas e a relação maritimidade-continentalidade. Após estes fatores, é abordada a relação entre clima e vegetação, apresentando os primeiros climogramas para os alunos, sendo em seguida apresentados os tipos de climas globais.

O próximo tópico do capítulo aborda as características da circulação geral da atmosfera, destacando os ventos alísios e as variações da pressão atmosférica envolvidas. No último tópico destinado à climatologia de forma direta neste capítulo, é apresentada a relação entre o clima e as sociedades, como elas se adaptam aos diferentes tipos climáticos e como estes são afetados pelas ações antrópicas. O tópico termina com textos abordando o efeito estufa, as mudanças climáticas globais e um texto complementar que apresenta para os alunos o papel da cidadania na redução de emissões atmosféricas, com alternativas para melhorar a qualidade de vida, principalmente nas cidades.

No capítulo seguinte, os fatores climáticos são relacionados com a distribuição dos seres vivos pelo planeta, destacando a importância do clima nessa organização. Depois, no capítulo oito, são apresentados problemas ambientais urbanos, abordando a poluição do ar e fenômenos como as ilhas de calor e a inversão térmica, finalizando os assuntos climáticos no volume destinado ao 6º ano.

No 7º ano, é possível encontrar a climatologia na Unidade 1, capítulo três, quando são abordadas as paisagens naturais brasileiras. Há um tópico destinado a falar da dinâmica climática brasileira, onde são apresentadas as massas de ar mais atuantes no país e as principais características dos tipos climáticos que encontramos no Brasil.

Após este capítulo, a discussão em torno do clima é retomada no 8º ano, quando são apresentados os continentes americano e africano. São apresentados os aspectos naturais, com um tópico destinado a abordar o clima nestes continentes. No caso da África, há ainda o papel do clima na distribuição das populações pelo continente.

De forma semelhante ocorre no 9º ano, na apresentação dos continentes europeu, asiático e da Oceania. Neste volume, há ainda dois capítulos presentes na Unidade 4, destinados a tratar dos polos da Terra, onde o tema das mudanças climáticas é retratado de forma mais aprofundada, uma vez que interferem diretamente nestas regiões do planeta.

2.3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao analisar as duas coleções didáticas de geografia dos anos finais do ensino fundamental, é possível notar uma concentração dos conceitos cli-

matológicos nos volumes destinados ao 6º ano, da mesma forma que Torres et al. (2020) já haviam destacado em uma determinada coleção didática. Celestinho, Andrade e Fialho (2014) também apontam essa condição, quando a sua análise se destina especificamente ao volume do 6º ano.

No Projeto Mosaico, os assuntos estão um pouco mais difundidos pelos volumes, mesmo que o principal esteja no 6º ano. Entretanto, o aprofundamento realizado é pequeno quando comparamos com a outra coleção. Já em Por dentro da Geografia, é possível encontrar um aprofundamento maior, porém este fica restrito em maior parte ao 6º ano, com poucos momentos para discutir o clima nos outros anos, de forma a complementar algum outro assunto.

Essa organização, como já destacado anteriormente, é feita considerando as diretrizes da BNCC, então nas coleções do PNLD 2020 são poucas as diferenças, visto que há competências e habilidades específicas para cada série. Mas mesmo assim é importante que o ensino dos conceitos do clima ocorre de forma aprofundada, para que este não se distancie tanto da realidade dos alunos e daquilo que é abordado no ensino superior, como destacado por Sá e Silva (2014) ao realizarem uma análise do material didático utilizado naquele período pela rede estadual de São Paulo.

O livro didático não consegue sozinho realizar esse aprofundamento, cabendo ao professor realizar diferentes atividades, como as destacadas por Fialho (2007), Maia et al. (2012), Souza e Oliveira (2012), Brito e Ferreira (2012), Steinke (2014), além de outras obras que trabalham com esta temática. Estas atividades podem ser de caráter teórico ou prático, desde que levem em consideração as possibilidades do local de ensino, como também a realidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de climatologia na educação básica como um todo ainda é um processo muito fragmentado. Apesar de existirem várias possibilidades de realizar um aprofundamento com grande significado para o aluno, este é um processo que está limitado à atuação do professor.

O livro didático é uma importante ferramenta na consolidação deste processo, mas é importante destacar que o professor não deve se limitar apenas a esta ferramenta. A formação do docente deve levar em conta as

diferentes possibilidades de ensino, não apenas na climatologia, mas também em todos os diferentes assuntos, trabalhando eles o máximo possível de forma conjunta e integrada.

Documentos como os PCNs e a BNCC (BRASIL, 2017) estabelecem o que deve ser ensinado, indicando algumas direções, mas é fato que a aplicação adequada destes conhecimentos é um papel a ser executado na escola, pelos professores, que muitas vezes, por falta de afinidade com alguns temas, limitações existentes no local ou ainda falta de tempo, não fazem a apresentação de alguns assuntos de maneira adequada, principalmente aqueles relacionados com a geografia física.

É importante que o ensino de climatologia esteja integrado ao ensino de geografia de uma forma mais ativa, fazendo parte dos diferentes processos que ocorrem no planeta, sejam eles de ações antrópicas ou mesmo naturais, levando o estudante a perceber estes conceitos na sua própria realidade, tornando o aluno um sujeito mais ativo e consciente na sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- A Importância do livro didático na prática pedagógica.** 2019. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/importancia-do-livro-didatico-na-pratica-pedagogica/>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p
- BRITTO, Monique Cristine de; FERREIRA, Cássia de Castro Martins. POR UMA CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA ESCOLAR NO COTIDIANO: ESTIMULANDO REFLEXÕES E A CRIATIVIDADE DOS EDUCANDOS. **REVISTA GEONORTE**, v. 3, n. 8, p. 218-231, 2012.

- CELESTINHO, Edilson; ANDRADE, Ítala Luzia de; FIALHO, Edson Soares. O ENSINO DE CLIMATOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE VIÇOSA-MG. In: **ANAIS DO X SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA, 2014, Curitiba. AbCLIMA**, 2014. p. 1750-1761.
- COLLISCHONN, Erika. Superando a Educação Bancária na formação de professores de geografia através da experimentação. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 205-228, jan./jun. 2007.
- DANTAS, Sulivan Pereira. O Ensino de Climatologia Geográfica: uma abordagem de intervenção sobre os conceitos básicos de Clima e Tempo. **Revista de Geociências do Nordeste**, v. 2, p. 1378-1390, 2016.
- FIALHO, Edson Soares. Práticas do Ensino de Climatologia Através da Observação Sensível. In: **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 105-123, jan./jun. 2007.
- FURTADO, Andréa Garcia et al. Educação Básica: Ensino Fundamental e o Livro Didático. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação, 13**, Curitiba, 2013.
- MAIA, Diego Corrêa; DA SILVA, Sandro Luís Fraga; CRISTOFOLLETTI, Anderson Luis Hebling. “COMO ESTÁ O TEMPO HOJE?”. UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE CLIMATOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO. **REVISTA GEONORTE**, v. 3, n. 8, p. 1-8, 2012.
- REZENDE, Danilo Ferreira; MARIANO, Zilda de Fátima; AGUIAR, Rosilene Carvalho de Paiva. O Uso de materiais didáticos no ensino de climatologia. **Revista Geonorte**, v. 3, n. 8, p. 207-217, 2012.
- RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia: ensino fundamental / anos finais**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- SENE, Eustáquio de; A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais in GEO Temas: **Pau dos Ferros, RN**, v 2, n. 1, p. 129-143, 2012.

- SÁ, Ivan Vasconcelos de Almeida; SILVA, Edelci Nunes da. ANÁLISE DO ENSINO DE CLIMATOLOGIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO, A PARTIR DOS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR DO ANO DE 2013. In: **ANAIS DO X SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA, 2014, Curitiba. AbCLIMA**, 2014. p. 1741-1749.
- SÁ, Marilde Beatriz Zorzi; SANTIN FILHO, Ourides. Relações entre ciência, tecnologia e sociedade em livros didáticos de química. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, [s.l.]. Universidade Estadual de Maringá. v. 31, n. 2, p. 159-166, 13 out. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v31i2.461>.
- SILVA, Emerson Mariano da et al. A Importância do Ensino de Climatologia nas Ações de Defesa Civil em Regiões de Vulnerabilidade Socioeconômica de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 34, n. 3, p. 369-378, 2019.
- SOUZA, Malu Ítala Araújo; DE OLIVEIRA, Adriana Olivia Sposito Alves. A ALFABETIZAÇÃO CLIMATOLÓGICA: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE CLIMATOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E PREPOSIÇÃO DE NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO CLIMA. **Revista Geonorte**, v. 3, n. 8, p. 22-33, 2012.
- STEINKE, Ercília Torres. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLIMATOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SENSAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO COTIDIANO (Teaching practice in climatology in the Elementary School: sensations and representations of daily life). **Acta Geográfica**, p. 77-86, 2012.
- TORRES, Guilherme Almussa Leite et al. O ENSINO DE CLIMATOLOGIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO-PERSPECTIVAS E PROPOSTAS ALINHADAS À CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA. **Revista Brasileira de Climatologia**, v. 27, 2020.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA CIDADANIA ATRAVÉS DA MATEMÁTICA

*José Carlos Pistilli*¹¹

INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre o cotidiano da escola pública de educação básica, verificamos que a matemática é uma das disciplinas que apresentam maiores dificuldades tanto para estudantes como para professores. À matemática e a seus professores são atribuídos estigmas de matéria chata, fora da realidade, dissociada de outros saberes escolares e professores alienados sem noção de seu papel social. Analisando objetivamente as estatísticas, não há como negar que matemática é a disciplina que apresenta a maior incidência de reprovações. Matemática é de todas as disciplinas aquela que mostra, de modo exemplar, o desastre da educação. Parece que o sistema está entrando em colapso via ensino da matemática, repleta de equívocos, e permanecemos insistindo em melhorar o que não pode ser melhorado (D'AMBRÓSIO, 1998).

Há décadas, estudiosos confirmam nossas observações ao afirmarem que o ensino da matemática padece de maior falta de definição

11 Professor Civil da Rede Federal da Aeronáutica; Engenharia (UFF), Licenciatura em Matemática e Ciências (FEUC); mestre em Educação (UNESA) e em Engenharia (Coppe/ UFRJ); doutor em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/ UFRJ).

de objetivos em nossas escolas e que são raras as discussões sobre o assunto, apesar de esforços de professores para melhorar os resultados de seu trabalho, diversificando métodos, técnicas e processos de ensino (RODRIGUES, 1996).

Por outro lado, observamos que o mercado promove lançamentos de livros com títulos sugestivos que insistem em expressões tais como "Nova Matemática", "Matemática e Cidadania", "Matemática e Vida", "Matemática e Realidade", dentre outros. Porém, quando analisamos os fundamentos desses materiais de apoio ao ensino parece que há muito pouco ou quase nada de novo, de vida, de cidadania e de realidade. Essas tentativas acabam gerando um sentimento de vazio em cada professor, bem como um desejo de procurar alguma luz para a melhoria de seu ensino (D'AMBRÓSIO, 1998). Tal problemática vem gerando reflexões sobre o papel da matemática na dinâmica da complexidade e da interdisciplinaridade na direção de formação da cidadania na perspectiva crítica, ousada e humana (FAZENDA, 1979; FREIRE, 2002; FREIRE & SHOR, 2006; JAPIASSU, 1976; MORIN, 2000).

Importa frisar que no ensino fundamental, estudantes estão numa fase da vida escolar e faixa etária em que vivenciam mudanças ocorridas no corpo, na mente e na postura emocional. Daí cabe à escola repensar suas práticas e sua responsabilidade na formação de futuros cidadãos. Ética, criticidade, consciência de direitos e de deveres, senso de justiça e de humanidade precisam nortear o ensino de todas as disciplinas, inclusive da matemática, para sempre caminharem inspiradas no conceito de etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 1993); a matemática, segundo este estudioso, tem muito a contribuir na criação de vínculos com o contexto político do país e os caminhos da economia adotada por nossos governantes. Tal dinâmica passa pela problematização de situações básicas e práticas de nossa própria subsistência e precisa constantemente ser trabalhada através dessa disciplina.

Em geral nos deparamos com a ideia míope de que essas reflexões cabem apenas às ciências sociais, assim como o papel de formação para a cidadania. Lamentável verificar que esse modo de pensar muitas vezes se estabelece e se reverbera no âmbito do ensino da matemática e, conforme assinalam vários autores, esse processo tem raízes nas universidades (FRIGOTTO, 2001; MASSETO, 1998). Tal processo acaba por reforçar

mecanismos de aversão à matemática, de fracasso escolar e de exclusão de estudantes. Entendemos que a formação para a cidadania através da matemática é ponto fundamental para a melhoria da qualidade de ensino dessa disciplina e ponto de partida para sua inserção em projetos interdisciplinares fundamentais no incremento da qualidade da educação como um todo. Tal melhoria passa pela luta por parte do professorado por melhores condições de trabalho e salariais, na proporção de sua consciência social. Parte fundamental dessa engrenagem reside na reformulação da formação profissional a partir dos cursos de licenciatura conforme nos sinalizam diversos pensadores há décadas (D'AMBRÓSIO, 1993; SERBINO, 1998)

Reiteramos que a vivência no cotidiano escolar nos revela que nem todos os docentes de matemática assumem ou mesmo percebem essa responsabilidade. Por motivos diversos muitos assumem compromisso com essa dimensão de seu trabalho ao passo que outros parecem ignorar essa responsabilidade. Diante do exposto fomos impulsionados a realizar o presente estudo no sentido de analisar, a partir de representações de professores, essa problemática.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado junto a docentes de matemática em escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, na Ilha do Governador e bairros vizinhos. Estabelecemos contato com a CRE dessa região para obtermos autorização para a realização de entrevistas com professores nos intervalos do horário de trabalho. A partir da aceitação por parte desses profissionais, a coleta de dados ocorreu no período de março a novembro de 2011. As entrevistas semiestruturadas apoiadas em questionário semiaberto, por se tratar de instrumento eficaz em pesquisas qualitativas, facilitaram a liberdade de expressão dos entrevistados na exposição de seus pontos de vista (LUDKE & ANDRÉ, 1996). Este questionário foi composto por diversas questões que visaram identificar: 1. tempo de experiência docente na rede municipal; 2. escolaridade dos entrevistados; 3. percepção dos entrevistados sobre a importância da formação para a cidadania através da matemática; 4. percepção sobre as dificuldades na realização do trabalho de formação para a cidadania e 5. percepção sobre as

limitações advindas de sua formação profissional enquanto dificultadoras do trabalho de formação para a cidadania (Figura 1).

Figura 1 – Questionário

<p>1. Qual seu tempo de experiência como professor da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro?</p> <p>2. Qual seu nível de escolaridade: Graduação, Pós-Graduação, Mestrado/Doutorado?</p> <p>3. Marque sobre a reta de 0 a 10 com um traço vertical a importância da formação para a cidadania através da matemática. Explique sua resposta. Diga quais outras atividades você acha importante.</p> <hr/> <hr/>
<p>4. Marque sobre a reta de 0 a 10 com um traço vertical o grau de dificuldade no trabalho de formação para a cidadania. Explique sua resposta.</p> <hr/> <hr/>
<p>5. Marque sobre a reta de 0 a 10 com um traço vertical o quanto a formação profissional limita o trabalho de formação para a cidadania. Explique sua resposta.</p> <hr/> <hr/>

Durante esse processo, optamos por uma abordagem mista predominantemente qualitativa que:

trabalha com o universo de significados, crenças e privilegia valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.2 1)

Nas perguntas 3, 4 e 5 do questionário foi empregada a Escala Bipolar Linear de Diferencial Semântico constituída por um segmento de reta de 10 cm para registro das marcações de 0 a 10 atribuídas pelos entrevistados. Foram realizadas análises das respostas dadas pelas marcações na reta

apresentada nas entrevistas por meio das diferenças entre as médias das seguintes faixas adotadas: faixas de tempo de experiência (de 0 a 5 anos, de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos, de 16 a 20 anos, de 21 a 25 anos e acima de 25 anos) e de escolaridade (graduação, pós-graduação e mestrado/doutorado). Além das marcações, os entrevistados puderam também se expressar livremente por escrito ou verbalmente.

RESULTADOS

As respostas às perguntas 1 e 2 do questionário estão sintetizadas na tabela 1, que relaciona tempo de experiência com escolaridade.

A grande maioria dos docentes (32) possui pós-graduação e uma minoria (11) possui mestrado/ doutorado. Há uma tendência de maior quantitativo de docentes com pós-graduação e com mestrado/doutorado entre 6 e 20 anos de experiência profissional. Identificamos que há um decréscimo no quantitativo de mestrado/doutorado a partir de 21 anos de experiência profissional e que com mais de 25 anos não há docente com mestrado/doutorado (Tabela 1).

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades			Total de docentes/ tempo de experiência
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	03	05	02	10
6 – 10	03	05	03	11
11 – 15	06	07	03	16
16 -20	04	06	02	12
21 - 25	02	05	01	08
+ de 25	03	04	00	07
Total de docentes/ escolaridade	21	32	11	64 (total entrevistados)

Tabela 1 – Tempo de experiência e escolaridade

As respostas à pergunta 3 revelaram a importância dada pelos entrevistados à formação para cidadania através da matemática. Dividimos o total de entrevistados (64) em 3 faixas de escolaridade: graduação, pós-

-graduação e mestrado/doutorado. As médias das anotações na reta foram, respectivamente: 5,24; 8,14 e 8,94. O grupo de entrevistados também foi dividido por tempo de experiência. Verificamos que esse tempo não tem grande significado neste trabalho, devido à proximidade dos números (Tabela 2).

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades e média das suas marcações na reta			Total de docentes/ tempo de experiência e média das marcações na reta
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	n = 03 m = 5,5	n = 05 m = 8,3	n = 02 m = 8,2	n = 10 m = 7,43
6 - 10	n = 03 m = 4,1	n = 05 m = 8,1	n = 03 m = 9,2	n = 11 m = 7,31
11 - 15	n = 06 m = 5,8	n = 07 m = 7,7	n = 03 m = 8,5	n = 16 m = 7,14
16 - 20	n = 04 m = 4,6	n = 06 m = 7,8	n = 02 m = 9,4	n = 12 m = 7,0
21 - 25	n = 02 m = 6,2	n = 05 m = 8,6	n = 01 m = 10	n = 08 m = 8,18
+ de 25	n = 03 m = 5,2	n = 04 m = 8,7	n = 00	n = 07 m = 7,20
Total de docentes/ escolaridade e médias das marcações na reta	n = 21 m = 5,24	n = 32 m = 8,14	n = 11 m = 8,94	n = 64 m = 7,32

Tabela 2. Importância dada à formação para cidadania
n = número de entrevistados e m = média de suas marcações na reta.

As respostas à pergunta 4 revelaram o grau de dificuldade percebido pelo entrevistado no trabalho de formação para a cidadania. Dividimos esse resultado em duas etapas: A primeira, levando em consideração a escolaridade do docente. Em ordem crescente de escolaridade, as médias das marcações foram: 9,49; 8,31 e 7,95. A segunda, levando em conside-

ração o tempo de experiência. Devido à proximidade dos números, esse fator não tem significado (Tabela 3).

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades e média das suas marcações na reta			Total de docentes/ tempo de experiência e média das marcações na reta
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	n = 03 m = 8,4	n = 05 m = 8,3	n = 02 m = 8,0	n = 10 m = 8,27
6 - 10	n = 03 m = 9,6	n = 05 m = 8,8	n = 03 m = 7,7	n = 11 m = 8,72
11 - 15	n = 06 m = 9,5	n = 07 m = 8,4	n = 03 m = 8,3	n = 16 m = 8,80
16 - 20	n = 04 m = 9,7	n = 06 m = 8,2	n = 02 m = 7,9	n = 12 m = 8,65
21 - 25	n = 02 m = 10	n = 05 m = 8,0	n = 01 m = 7,6	n = 08 m = 8,45
+ de 25	n = 03 m = 9,8	n = 04 m = 8,1	n = 00	n = 07 m = 8,83
Total de docentes/ escolaridade e médias das marcações na reta	n = 21 m = 9,49	n = 32 m = 8,31	n = 11 m = 7,95	n = 64 m = 8,63

Tabela 3. Grau de dificuldade no trabalho de formação para a cidadania
n = número de entrevistados e m = média de suas marcações na reta.

Ainda sobre a pergunta 4, podemos observar que tanto remuneração como conteúdos inadequados têm percentual maior de citação à medida que aumenta a escolaridade do entrevistado. Quanto ao desinteresse, a falta de base e a indisciplina dos alunos, ocorre o contrário (Tabela 4).

Tabela 4 – Percentual de citação dos problemas que mais obstruem o trabalho docente

Problemas citados	Número de docentes por suas escolaridades		
	Graduação	Pós-graduação	Mestrado/Doutorado
Remuneração	38,1 %	65,6 %	81,8 %
Desinteresse, falta de base e indisciplina	85,7 %	31,3 %	36,4 %
Conteúdos inadequados	9,5 %	62,5 %	63,6 %

As respostas à pergunta 5 revelaram percepção do entrevistado do quanto a formação profissional limita o trabalho de formação para a cidadania. Dividimos esse resultado em duas etapas: A primeira, levando em consideração a escolaridade do docente, dividido em 3 faixas. Em ordem crescente de escolaridade, as notas foram: 4,45; 7,98; 9,06. Observamos que quanto maior a escolaridade mais o entrevistado atribui à formação profissional os problemas na prática docente. A segunda leva em consideração o tempo de experiência, o que não tem muito significado devido à proximidade dos números (Tabela 5).

Em resposta às perguntas 3, 4 e 5, a maioria dos entrevistados insistiu na importância que dão ao ensino formal de matemática dos conteúdos, muitas vezes em detrimento à formação para a cidadania e essa visão tem mais força entre os entrevistados com faixas de escolaridade menores. Ainda com relação à pergunta 3, os entrevistados teceram comentários valorizando o ensino formal dos conteúdos na seguinte porcentagem: 67 % (graduação), 56 % (pós-graduação) e 27 % (mestrado/doutorado).

Tabela 5. Formação profissional limitante do trabalho de formação para a cidadania

Tempo de experiência profissional dos docentes (em anos)	Número de docentes por suas escolaridades e média das suas marcações na reta			Total de docentes/ tempo de experiência e média das marcações na reta
	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado/ Doutorado	
Até 5	n = 03 m = 3,4	n = 05 m = 7,7	n = 02 m = 8,7	n = 10 m = 6,61
6 - 10	n = 03 m = 4,1	n = 05 m = 7,6	n = 03 m = 9,1	n = 11 m = 7,05
11 - 15	n = 06 m = 4,5	n = 07 m = 7,8	n = 03 m = 8,7	n = 16 m = 6,73
16 - 20	n = 04 m = 4,8	n = 06 m = 8,4	n = 02 m = 9,8	n = 12 m = 7,43
21 - 25	n = 02 m = 4,4	n = 05 m = 8,1	n = 01 m = 9,2	n = 08 m = 7,31
+ de 25	n = 03 m = 5,3	n = 04 m = 8,3	n = 00	n = 07 m = 7,01
Total de docentes/ escolaridade e médias das marcações na reta	n = 21 m = 4,45	n = 32 m = 7,98	n = 11 m = 9,06	n = 64 m = 7,00

n = número de entrevistados e m = média de suas marcações na reta.

DISCUSSÃO

Os docentes de forma geral, com menor escolaridade, expressaram-se desmotivados, acríticos e despolitizadamente com relação às dificuldades encontradas no trabalho de formação da cidadania de seus alunos: “Não somos preparados para essa função... nosso papel é ensinar matemática. Mesmo assim já é complicado”. As dificuldades de relacionamento enfrentadas por professores, em sua maioria, foram atribuídas à cultura da violência que faz parte do meio urbano e afetam em cheio os estudantes oriundos de famílias socialmente marginalizadas, parte predominante nas escolas da rede pública (ZANTEN, 2001): “Turmas imensas, uma miscelânea... diálogo civilizado com essa gente é impossível. Trabalho crítico e formação de cidadania? Nem pensar!”; “A escola não é mais como anti-

gamente. Os alunos tinham família... Não têm base... Nem quero saber, 'jogo' a matéria, não converso”; “São frutos da marginalidade das favelas. Só brigas e palavrões!... Isso impede qualquer trabalho além do feijão com arroz...”; “Formar cidadão com consciência de seus direitos e deveres seria o ideal. Seria ótimo podermos discutir questões básicas da economia, do dia a dia de suas vidas, mas as tentativas são em vão. Falamos para as paredes... Acabamos 'chutando o balde". Sem perspectiva de solução à vista, os professores parecem estar à beira do desespero. Muitos acabam "chutando o balde", “jogando” em cima do aluno a culpa dessas mazelas ou repetindo o que diz o senso comum, quando assinala que “a escola de hoje não é como antigamente”. Assim, a escola se transformou numa instituição distante do compromisso social para atender adequadamente às novas gerações em função de sua origem social (MELLO, 1982).

A sensação de impotência face ao crônico problema da desvalorização dos professores, materializada na baixa remuneração, se reflete em cheio na prática pedagógica (PUCCI, 1991). A indignação e desmotivação dos docentes são uma constante: "O que podem esperar da gente... Ganhamos pouco para sermos tudo e não sermos nada: professor, psicólogo, 'tio', babá, babaca...Chego exausto em casa. É tempo de comer, cair na cama, dormir. A família fica para depois..."; " Só desvalorização. Salário magro, plano de carreira zero. E ainda somos chacota para sociedade. Envelhecemos antes da hora ou empurramos com a barriga...". Os meios de comunicação e seu poder de convencimento denegridor contribuem como reforçadores do processo de desvalorização do professor, atribuindo à má formação do professor a culpa pela evasão escolar e pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem. Mas não mencionam as péssimas condições de trabalho (FRANCHI, 1995). “É só prestar atenção nas piadas da televisão e ver o quanto valem para sociedade!”

Ao falarem sobre a formação profissional, os entrevistados mais críticos nos forneceram dados importantes para melhor compreensão da problemática relativa às limitações enfrentadas em seu trabalho docente. Em termos gerais, as críticas dirigidas às faculdades se concentraram nas limitações dos cursos de licenciatura em função de seu caráter demasiadamente técnico, que se omite no desenvolvimento de habilidades vinculadas às dimensões pedagógica e educativa, indispensáveis na preparação para o exercício do magistério.

Muitos associaram à má formação nas licenciaturas o fato de a matemática ser tão desinteressante para os estudantes: “Não somos formados para despertar prazer, mas para afugentar a maioria dos alunos com a matemática e daí como pensar em inclusão social?” No período entre a infância e a adolescência, nossos alunos do ensino fundamental vivem processos de transformações rumo à maturidade, motivados pela energia do encantamento, do prazer (ALVES, 1995). São muito receptivos à espera de informações e atividades que tenham vínculo com suas vidas. Não somos preparados para aproveitar eficazmente essa energia e encontrar caminhos atrativos através da matemática e, por meio da informalidade, criatividade, ludicidade, superar os estigmas negativos que emperram sobremaneira seu ensino a partir da realidade do estudante e, portanto, seu papel de formação para a cidadania.

Algumas das mais expressivas falas nessa direção dizem que: “A faculdade forma ótimos matemáticos e péssimos professores. Educadores, então, pior ainda. Senso crítico e visão social e política, então... é brincadeira!”; “Nossa formação é tecnicista. Para as crianças é só tortura! O que ensinam na licenciatura tem nada a ver com a sala de aula... Aprendemos um mundo de fantasias e, na hora da verdade, o que vale é coragem e improvisação porque somos jogados na jaula de feras.”

Os docentes com menor criticidade, em geral com menor nível de escolaridade, defenderam a isenção do professor em relação a posturas crítico-sociais e à formação de cidadania, o que se estendeu a não responsabilizar a faculdade por esta postura: “Não concordo com a ideia de que o professor deve ser educador ou assumir funções extras ou ser formador de cidadão. A licenciatura não nos capacita para isso e isso não é sua obrigação.” Muitos ostentam uma suposta competência adquirida na faculdade afirmando que “o importante é ser bom professor de matemática e capaz tecnicamente e isso a faculdade faz. E nada além disso para não invadir a matéria do outro colega e não sermos vistos como estranhos no ninho”. Esse é caminho inverso à tão apregoadada e discutida interdisciplinaridade, por diversos estudiosos, ao longo de décadas, fundamental no trabalho de educar para a cidadania (BERGER, 1972; FAZENDA, 1979; JAPIASSU, 1976; MORIN, 2000).

Postura contrária foi mais presente em docentes com pós-graduação na defesa do compromisso com postura cidadã na prática docente: “A

faculdade não prepara professores, muito menos educadores. Faz uma 'lavagem cerebral', joga no mercado de trabalho um monte de alienados sem compromisso nem visão social e política"; "Durante cinco anos de licenciatura, ouvi de tudo dos professores e até dos colegas, mas nunca a palavra 'cidadania'!... O que esperam da gente?"; "Quando muito quando não têm o que ensinar, improvisam, assumem o papel apenas de 'tios', bonzinhos, engraçadinhos para não 'dar murro na ponta de faca'". Os cursos de formação carecem de seriedade e não abordam de forma concreta a realidade escolar, abrindo um abismo entre a fase de preparação profissional e a escola ou sala de aula (ROSEIRA,2010).

O professor de matemática tende a manifestar-se como um profissional alheio à totalidade social, com visão muito restrita em relação à problemática que o aflige, no cotidiano profissional. As marcas de consciência do papel social do professor de matemática parecem apagadas. Poucos professores, em raros momentos, justificaram seus sentimentos por meio de explicações pautadas em razões sociais, econômicas, políticas ou históricas. A falta de clareza dos entrevistados sobre as causas sociais e políticas ficou mais evidente entre os que têm menor escolaridade, quando falaram dos fatores que dificultam a sua prática docente. As diversas dificuldades enfrentadas pelo professor perpassam condições de trabalho e remuneração e convergem para as relativas a sua formação profissional que precisam ser reformuladas com urgência, sem o que continuaremos "dando murro em ponta de faca".

CONCLUSÃO

A prática pedagógica do professor de educação básica precisa estar voltada para os moldes da cidadania, o que contribuirá em muito para a formação de indivíduos capazes de promover mudanças em suas vidas e na sua inserção na sociedade. O trabalho de formação para a cidadania deve consistir de práticas diversificadas e integrativas e na dinâmica de interdisciplinaridade, caminho capaz de conduzir nossos alunos à consciência de seus direitos e deveres, alicerces para construção de valores de humanidade. No caso da matemática, seus fundamentos devem ir da teoria para a prática e ser direcionados à contextualização das diversas situações que envolvem a vida do estudante e a partir do estudante (D'AMBRÓSIO, 2009).

A melhoria do ensino da matemática, como de qualquer outra disciplina, tem como requisito melhoria nas condições de trabalho e salarial, e no caso específico da matemática, tem peso preponderante a reformulação de sua formação profissional. Tal reformulação consiste na importância da prática docente voltada para a formação para a cidadania, o que significa a elevação do nível de consciência do papel social de seus professores.

Cabe ainda refletirmos sobre a formação profissional no nível de graduação. Necessário se faz que a formação profissional propicie os elementos essenciais ao desenvolvimento da postura crítica do professor não só no que se refere à problemática docente e profissional, incluindo aqui o seu engajamento nas lutas por melhorias nas condições de trabalho e remuneração, em seu sentido estrito, como também no que se relaciona à compreensão do contexto socioeconômico, político e ideológico em que a educação está situada e para o qual converge.

Tal utopia de caráter integrador implicará a superação das antigas e sempre renovadas práticas personalistas, de improvisação, de entraves burocráticos, de autoritarismo, de exclusão da maioria, do elitismo, do conteudismo e tantos outros vícios que emperram o andamento da escola, no sentido de sua democratização.

Com esse propósito, merecem destaque as experiências curriculares promovidas pelas disciplinas da área de fundamentos, tais como: filosofia, sociologia, economia da educação, psicologia e antropologia, numa perspectiva interdisciplinar. Acreditamos que essa transformação será um passo a mais no combate à tendência tecnicista, e, portanto, acrítica, que historicamente tem permeado a formação para o exercício do magistério em geral e, particularmente, dos professores de matemática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- BERGER, Guy. **Opinions and Facts in interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities**. Paris: OECD, 1972.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1993.

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da teoria à prática: Uma breve Introdução da matemática e sua história.** São Paulo: Papirus Editora, 2009.
- DEMO, Pedro. A Pobre Educação Pobre – Alguns problemas de falta de recursos – MEC. **Revista Educação e Sociedade – CEDES.** São Paulo: Cortez, 1981.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Ensinar exige estética e ética.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **A causa dos professores.** São Paulo: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Galdêncio. **A produtividade de escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação – abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.
- MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Hucitec: Abrasco, 1994.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PUCCI, Bruno. **O processo de proletarização dos trabalhadores em educação**. Porto Alegre: Pannoaonica, 1991.

RODRIGUES, Luciano Lima. **Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

ROSEIRA, Nilson Antonio. **Educação Matemática e Valores: concepção dos professores à construção da autonomia**. Brasília: Liberlivro, 2010.

SERBINO, Raquel Volpano et al. (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1998.

ZANTEN, Agnes Van. **L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris: PUF, 2001.

INDICADORES EDUCACIONAIS: UM ESTUDO PARA IDENTIFICAR CORRELAÇÕES DIRECIONADAS AO DESEMPENHO ESCOLAR NO ÍNDICE DO IDEB NO ESTADO DO PARÁ

Vitor Hugo Macedo Gomes¹²

Áurea Milene Teixeira Barbosa dos Santos¹³

Jonatã Paulino da Costa¹⁴

Marcelino Silva da Silva¹⁵

INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) apontou que entre os 78 países participantes da avaliação no Brasil em 2018, 68,1% dos estudantes com 15 anos de idade não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55%, em leitura, 50%. Tais índices estão estagnados desde 2009. O INEP, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela aplicação do Pisa no Brasil. Rea-

12 Mestrado em engenharia elétrica em andamento.

13 Doutorado em engenharia elétrica em andamento.

14 Mestrado em engenharia elétrica concluído.

15 Doutorado em engenharia elétrica concluído.

lizado a cada três anos, o Pisa tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens adquiriram conhecimento e habilidades essenciais para a vida social e econômica. Em questão territorial, as regiões Sul (419), Centro-Oeste (415) e Sudeste (414) apresentam índices similares. Norte (384) e Nordeste (383) possuem os piores números (INEP, 2019). Além dos dados de proficiência, outros fatores associados podem estar impactando nos resultados. Situações em que quanto mais rico social, cultural e economicamente o estudante for, maiores são as oportunidades de acesso à educação, e por consequência, o melhor desempenho escolar. Um em cada dez estudantes pobres, na faixa etária de 15 anos, acreditam que não vão concluir o ensino superior. Já nos casos dos ricos, a média é de 1 em cada 25. Os resultados apontados pelo Pisa são importantes para avaliar o país como um todo, mas não são aplicáveis para medir o desempenho das escolas e dos estudantes (FERNANDES, et al., 2009).

Para o entendimento das questões que são determinantes para melhoria do sistema educacional, é importante observar alternativas que possam detectar escolas com baixo desempenho e analisar os processos que levam o aluno a ter baixos índices de aprendizagem. Deste modo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) vem produzindo indicadores que possibilitam a análise da qualidade do ensino e aprendizagem. No intuito de fiscalizar e acompanhar a evolução desses indicadores educacionais, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo é a avaliação do sistema educacional de acordo com as metas preestabelecidas pelo governo (ALVES et al., 2013). Segundo (FERNANDES, et al., 2009), o IDEB é o principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica no país, e tem, entre outros, o objetivo de garantir que os alunos que passam de ano realmente passaram por um processo de aprendizagem e, dessa forma, prosseguir para a próxima etapa de ensino. De acordo com o (MEC, 2020), o IDEB é calculado a cada dois anos, a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos através do Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O índice varia de 0 a 10, sendo um importante subsídio para a adoção de política pública em prol da qualidade da educação. Tornando-se uma importante ferramenta para acompanhamento das metas estabelecidas para a educação básica.

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem inferir no desempenho do estudante. Através de testes e questionários que são aplicados a cada dois anos na rede pública e por amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, possibilitando às escolas avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado é um indicativo da qualidade do ensino e que fornece subsídios para elaboração de políticas públicas educacionais com base em evidências (MEC, 2020).

Dentro desse contexto, uma forma eficaz de contribuir com essa questão é identificar variáveis que possam dar subsídios a bons resultados no IDEB, analisando características como: infraestrutura escolar, perfil socioeconômicos dos alunos, desempenho, entre outros.

Na literatura existem alguns trabalhos que analisam o IDEB no ensino fundamental das escolas brasileiras. Entretanto, pesquisas no Estado do Pará são inexistentes tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, mesmo possuindo um dos piores desempenhos no ensino do país, pois a meta a ser atingida para o estado era de 4,0. No entanto, alcançou média de 2,8 em 2017 (MEC, 2020). Portanto, o uso da Mineração de Dados Educacionais (MDE) constitui uma importante abordagem para a obtenção de diversas informações referentes à situação da educação no Estado do Pará. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo utilizar ferramentas de mineração de dados, visando identificar variáveis relacionadas ao desempenho do IDEB nas escolas estaduais públicas do Estado do Pará e associar ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010, último ano de divulgação. Dessa forma, revelando um pouco da complexidade da relação do índice do IDEB com questões socioeconômicas dos alunos, docentes e escolas onde trabalham.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho de (COSTA, 2010) tem como objetivo analisar o índice do IDEB no ensino fundamental nos estados do Sudeste desde sua concepção em 2007, para denotar a importância da qualidade da educação.

Utilizando as notas técnicas disponibilizadas pelo INEP. O estudo aborda as métricas para cálculo do IDEB e o cálculo do esforço necessário para que uma determinada região atinja sua meta estabelecida no índice para o ano estabelecido.

O trabalho de (PINTO, et al., 2019) utiliza técnicas de mineração de dados com a finalidade de identificar fatores que impactam no IDEB das escolas municipais de Alagoas. O estudo utiliza a base do SAEB para a identificação de tais fatores.

O trabalho de (COSTA, et. al., 2018) investiga como a má qualidade de ensino e infraestrutura pode interferir na motivação das aulas de educação física e o IDEB. A metodologia empregada foi de cunho descritivo, usando questionários de necessidades psicológicas básicas, utilizando software estatístico.

O trabalho de (LIMA, et al., 2018) tem como objetivo analisar o índice do IDEB como instrumento de avaliação em larga escala, utilizando conceitos teóricos para explicar a importância do exame e o processo que subsidia o cálculo para a obtenção das notas, realizando análises da evolução ao longo do tempo e ressaltando a importância para o alcance da meta.

Por fim, a pesquisa de (SANTOS, et al., 2016) apresenta uma análise descritiva sobre fatores que prejudicam o aprendizado dos estudantes em sala de aula. Trazendo questionamentos sobre as dificuldades da classe trabalhadora para ter acesso à educação de qualidade.

2. METODOLOGIA

As análises iniciam com as bases de dados obtidas com o objetivo de identificar variáveis diretamente relacionadas aos índices do IDEB. A seguir, variáveis que não estão diretamente ligadas à fonte de dados do INEP, mas que podem de alguma maneira contribuir para melhores índices.

Para os experimentos, foi seguido o fluxo de trabalho do Knowledge Discovery in Databases (KDD), para a extração de conhecimento relevante para tomada de decisão (Figura 1).

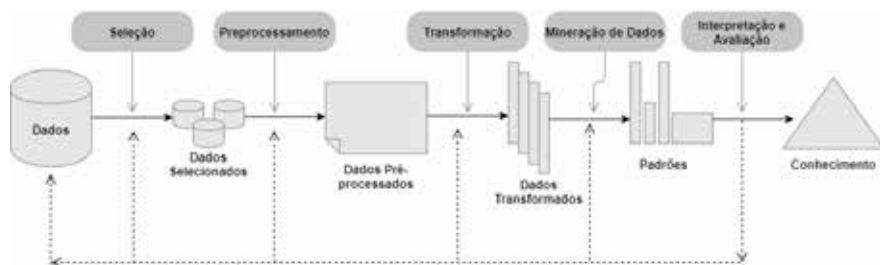


Figura 1 – Diagrama com a metodologia empregada

Fonte: Adaptado de (FAYYAD et al., 1996)

2.1. SELEÇÃO DOS DADOS E PRÉ-PROCESSAMENTO

Para o melhor entendimento das causas que levam a um determinado desempenho no IDEB, é necessário coletar dados de diversas fontes, que podem estar em diversos formatos. Esses dados foram manualmente coletados do portal do INEP, Plano Nacional de Educação (PNE) e Atlas Brasil. Os dados estão acessíveis para uso público e as análises são referentes ao ano de 2017, devido à não divulgação do SAEB para o ano de 2019 a tempo da pesquisa.

Dentro do portal do INEP, foram selecionadas as bases de dados do IDEB, SAEB, ENEM e Censo Escolar. A seguir, foram analisados dados coletados do Sistema de Monitoramento dos Planos da Educação. Neste portal está disponível a META 3B – Taxa de Atendimento (15 a 17 anos) dos alunos no ensino médio (ATRICON-IRB, 2017). Os dados podem ser filtrados por estado e deste modo o seu download pode ser executado. Com as informações coletadas nas bases, pode-se analisar o percentual dos alunos que frequentam o ensino médio com classificador de risco de descumprimento, que é fornecido pelo portal. Pode ser analisado também a quantidade de matriculados e o total de matrícula por município.

Foram coletados dados socioeconômicos de 8.287 alunos e suas respectivas instituições de ensino de todos os municípios do Estado do Pará, cada uma com a devida particularidade referente à infraestrutura e características dos docentes que nelas atuam.

A tabela 1 ilustra as variáveis utilizadas por categoria.

Tabela 1. Estrutura básica dos atributos estudados e sua fonte

	Descrição	Fonte
Capital social	Rendimentos, Convívio, formação e atitude dos pais ou responsáveis na educação do aluno	SAEB/ENEM
Estrutura Escolar	Estruturas existentes nas escolas, salas e equipamentos disponíveis.	Censo Escolar
Atitudes em relação a estudos específicos	Atitudes do aluno e do professor em relação ao estudo de português e matemática, somados a um item sobre uso da biblioteca ou sala de leitura	IDEB/SAEB
Formação dos docentes	Docentes com graduação nas áreas que lecionam ou não e com ou sem proficiência acadêmica.	IDEB
Taxa de Atendimento	População de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio	PNE
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	IDHM 2010 do estado do Pará	Atlas Brasil

2.2. CÁLCULO DE PROFICIÊNCIA DO SAEB

Segundo o (MEC, 2020), os resultados do exame variam de 0 a 500. Os resultados são categorizados em uma escala de nível de habilidade que o estudante demonstra. Os critérios para a divulgação dos resultados são: 1 – a participação de no mínimo 10 alunos presentes; 2 – alcançar participação de 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados, conforme declarado pela escola.

2.3. CÁLCULO DO IDEB

De acordo com o (INEP, 2020), para calcular o índice do IDEB de uma determinada escola é preciso obter as notas de proficiências das disciplinas de português e matemática que estão padronizadas na escala de 0 (zero) a 10 (dez). Após a obtenção das notas, multiplica-se pelas taxas de aprovação (ensino médio), que vão de um percentual de 0 (zero) a 100 (cem).

Tabela 2 – Exemplo de cálculo do IDEB

Escola	Saeb (N)	Aprovação Média (P)	Ideb (N)x(P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Como ilustrado na tabela 2, o desempenho do IDEB pode ser calculado pela combinação das notas do Saeb x Aprovação média.

2.4. TRANSFORMAÇÃO

As bases que foram obtidas através do portal do INEP possuem informações de todos os estados e uma grande quantidade de variáveis que podem ser analisadas. Para facilitar a manipulação destes dados, foi utilizado a ferramenta Anaconda, em que foram realizadas operações de tratamento de dados faltantes, limpeza de dados, verificação de inconsistências, redução da quantidade de campos em cada registro, preenchimento ou a eliminação de valores nulos e remoção de dados duplicados. Outros ajustes foram necessários para a padronização dos dados, pois as variáveis relacionadas ao questionário socioeconômico contêm valores no formato de *string*, que foram categorizados em formato *numeric*, pois alguns algoritmos de classificação trabalham somente com este formato.

2.5. ALGORITMO DE PREVISÃO

2.5.1. REGRESSÃO LINEAR

O grau de relacionamento entre duas ou mais variáveis pode ser medido através da correlação. A regressão compreende a análise de dados amostrais para saber como duas ou mais variáveis estão relacionadas em uma população. Por meio da equação, pode-se estimar valores futuros de uma variável com base em dados atuais em outra variável (SELL, 2005).

O modelo de Regressão linear (RL) é um algoritmo de aprendizado supervisionado que consiste em utilizar uma equação linear. O modelo

implementado está disponível no pacote scikit-learn. A elaboração matemática que subsidia o modelo RL é descrita a seguir:

$$y = p_0 + p_1 * x_1 + p_2 * x_2 + p_3 * x_3 \quad (1)$$

A saída y é a variável dependente que sofre influência das variáveis independentes x_1 , x_2 e x_3 . Os valores de p_1 , p_2 e p_3 são pesos utilizados pela equação para que o aprendizado seja o mais próximo possível dos valores reais, o ajuste é feito durante a fase de treinamento do algoritmo. A variável y retorna a saída do modelo, cujo resultado pode ser comparado com os dados reais, onde a diferença entre esses valores é chamada de erro de predição (RODRIGUES, 2012). Neste experimento, o conjunto de teste foi dividido em 75% para treino e 25% para teste. Deste modo, o resultado do algoritmo é uma reta com os valores preditos, a posição da reta é calculada pela equação de forma que ela consiga acompanhar a tendência observada nos dados. A distância entre cada ponto e a reta contém um valor de erro, quanto maior for a distância maior será o erro. O cálculo é realizado pela equação (1).

A métrica de validação do modelo utilizada neste estudo é a Root Mean Square Error (RMSE). Tal métrica é utilizada para medir a diferença entre os valores reais e preditos. Quanto mais próximo de zero, mais preciso é o resultado.

$$RMSE = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (y_i - \hat{y}_i)^2} \quad (2)$$

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. METAS PARA EDUCAÇÃO

O (PNE, 2014) define diretrizes e metas para a educação no período de 2014 até 2024. Dentre outras, pode-se citar a “META 3 – Ensino Médio” com estratégias dentre as quais a reformulação do ensino médio implementando abordagens interdisciplinares com conteúdo de diversas áreas: ciências, tecnologia, cultura e esporte. Observando-se também todas as peculiaridades existentes e que podem elevar os índices de evasão

escolar, adotando políticas públicas para garantir que filhos e filhas de famílias itinerantes possam ter a oportunidade de cursar alternativas ao ensino médio, garantindo proteção contra qualquer forma de exclusão. Essas são algumas das diversas diretrizes definidas pelo PNE para cumprimento no período de vigência.

Dentro desse contexto, a Figura 2 ilustra o percentual de alunos matriculados em escolas públicas estaduais no ensino médio nos municípios do Estado do Pará. A taxa de atendimento mede a porcentagem de vagas ocupadas em relação ao total disponível em cada município. De acordo com as categorias definidas pelo portal, apenas 2 municípios (Parauapebas e Canaã dos Carajás) ficaram acima de 82,45% e estão fora do risco de descumprimento da meta.



Figura 2 – Meta 3B – Taxa de atendimento (15 a 17 anos) no ensino médio

De acordo com a Figura 2, a taxa de atendimento no ensino médio está muito abaixo do que seria o ideal para o cumprimento da meta para o estado, cujo indicador é de 85% até 2024. De acordo com o portal, o cálculo para obtenção da taxa é realizado da seguinte forma: População de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio/População de 15 a 17 anos*100 (ATRICON-IRB, 2017). Os resultados evidenciam problemas relacionados à evasão ou até mesmo o abandono escolar. Entre diversos

fatores, pode-se afirmar de forma plausível que questões socioeconômicas e infraestrutura não atrativa aos alunos podem estar relacionadas às baixas taxas de atendimento.

3.2. INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A Figura 3 aponta para as características que mais se destacaram nesta análise. São dados de 8.287 escolas de todos os municípios do Estado do Pará. As informações foram retiradas da base dados do Censo Escolar, onde valor é 0 para “não” e 1 para “sim”. As barras na Figura 3 apresentam a porcentagem de escolas que possui determinada característica, que é descrita no eixo “x” da figura, possibilitando a comparação entre as escolas com maior e menor desempenho no exame.

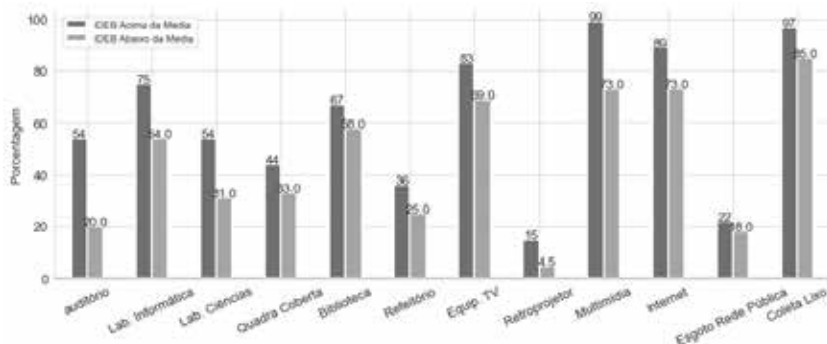


Figura 3 – Infraestrutura escolar

A figura 3 evidencia que a estrutura física presente nas escolas, muitas vezes de forma precária, é resultado da má administração das verbas destinadas, que pode fatalmente dificultar a qualidade do ensino, prejudicando os menos favorecidos. Fazendo com que aqueles que por condições socioeconômicas precárias se tornem sujeitos a essa situação desestimuladora para fomentação do conhecimento (SANTOS, et al., 2016). Diante de tal cenário, fica claro que a aprendizagem se dá a partir do momento em que se constrói um ambiente condizente para a inclusão de todos, com acesso aos recursos que lhe trarão conhecimento, com aparato tecnológico, promovendo a inclusão digital daqueles que por questões socioeconômicas estão privados do acesso a tais recursos (DOURADO, 2005).

3.3. RENDIMENTOS DOS ESTUDANTES

Deste modo, aspectos socioeconômicos advindos dos estudantes são um importante limitador à melhoria do desempenho escolar. Medidas paliativas foram criadas pelo governo federal, estadual e municipal para que famílias carentes possam manter o aluno na escola e garantir a frequência na sala de aula. No entanto, a frequência por si só não garante que esse estudante terá bom desempenho nos estudos. O aluno precisa estar em sintonia com os componentes básicos que norteiam uma boa aprendizagem, sem interferência das mazelas que são escancaradas pela situação econômica precária (SANTOS, et al., 2016).

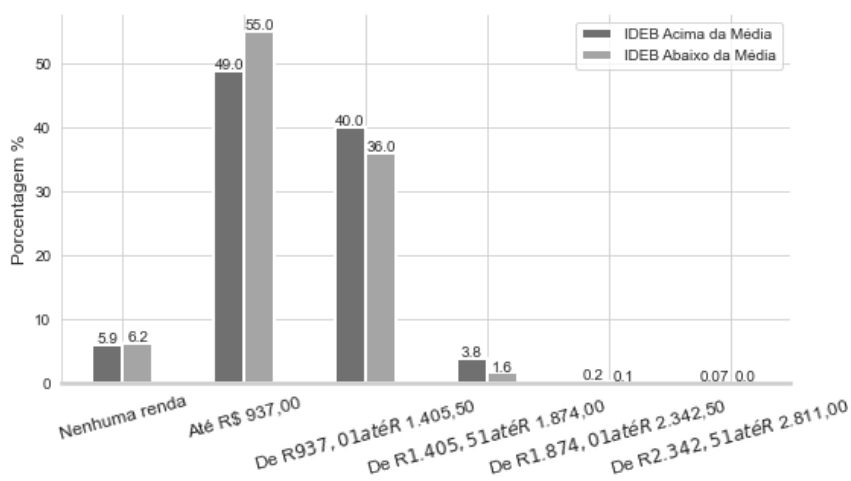


Figura 4 – Situação Socioeconômica dos Participantes do ENEM 2017

A Figura 4 ilustra a situação da maioria dos estudantes de ensino médio que responderam ao questionário socioeconômico do ENEM em 2017. Isso se justifica, pois o exame do SAEB não possui informação sobre renda. Vale ressaltar que os alunos que fizeram a prova do SAEB provavelmente fizeram a prova do ENEM, pois ambos são aplicados para os alunos que estão no ensino médio. Parte-se do pressuposto de que o aluno necessita de forças e “capacidade” de concentração para “aprender a aprender” o mínimo necessário no seu dia a dia escolar (SANTOS, et al., 2016). Deste modo, o fator socioeconômico é um dentre outros que

pode levar o aluno ao fracasso escolar e por consequência até o abandono. Bancar os gastos do aluno ou da família que não tem condições para que o estudante possa dar continuidade nos estudos é algo essencial para que o ensino básico possa ser finalizado de maneira satisfatória. No entanto, ainda é um gasto que não é tratado pelo governo com o empenho necessário para que esses alunos possam de fato ter subsídios para alcançar melhor desempenho (SANTOS, et al., 2016). Nesse contexto, a Figura 5 denota a relação direta entre a média do rendimento familiar dos estudantes, pelo desempenho médio em matemática, uma das disciplinas utilizadas para avaliar a proficiência dos alunos na prova do SAEB. As faixas de rendas descritas na Figura 4 foram categorizadas de 1 a 6 conforme descrito anteriormente para facilitar as análises: Nenhuma renda – valor 1; R\$ 937,00 – valor 2; De R\$ 937,00 até R\$ 1.405,50 – valor 3; De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00 – valor 4; De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50 – valor 5; De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00 – valor 6.

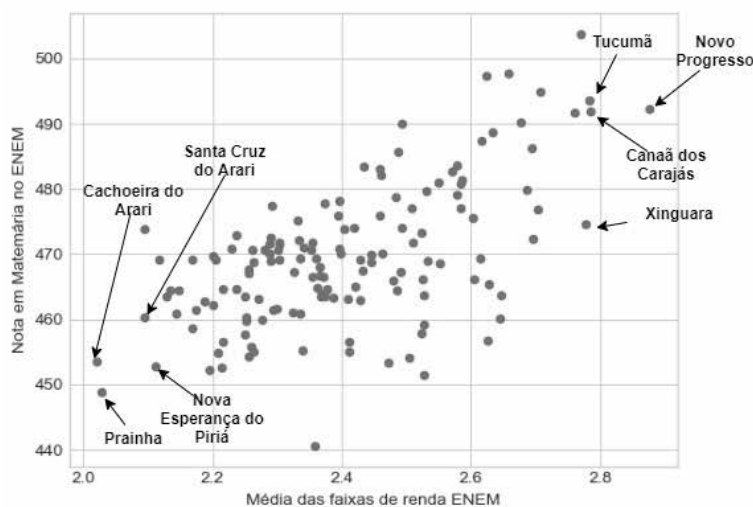


Figura 5 – Média das faixas de renda pela média das notas em matemática de cada município

A correlação entre rendimentos e desempenho em matemática: disciplina que os alunos apresentaram maiores dificuldades de acordo o Pisa 2018 é descrito pelo eixo “x”, revelando a evolução das médias referente à faixa de renda em cada município do Estado do Pará. Ao observar a Figu-

ra 5, nota-se o melhor desempenho em matemática nos municípios que possuem o rendimento familiar superior ao salário-mínimo. Destacando os municípios: Novo progresso, Canaã dos Carajás, Tucumã e Xinguara. Já os municípios com pior rendimento: Cachoeira do Arari, Prainha, Santa Cruz do Arari e Nova Esperança do Piriá. Com rendimentos em um salário-mínimo aproximadamente.

3.4. AUXÍLIO DOS PAIS NA PREPARAÇÃO DOS FILHOS

Além dos fatores supracitados, outros certamente contribuem para o insucesso dos estudantes. Segundo (CHECHIA, et al., 2005), existem diversos problemas que são vivenciados pelos estudantes, que vão desde a adaptação escolar até problemas conjugais vivenciados pelos pais; outros problemas estão relacionados ao comportamento dos filhos. O estudo aponta, também, problemas com adaptação escolar e conseqüentemente a dificuldade dos filhos em aprender. A Figura 6 ilustra no eixo “x” as notas de proficiência média padronizada obtida através do exame do SAEB. No eixo “y” é descrito a média com as faixas de escolaridades dos pais. Onde: Nunca estudou – valor 1; Não completou a 4.^a série/5.^o ano – valor 2; Completou a 4.^a série/5.^o ano, mas não completou a 8.^a série/9.^o ano – valor 3; Completou a 8.^a série/9.^o ano, mas não completou o Ensino Médio – valor 4; Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade – valor 5; Completou a Faculdade – valor 6.

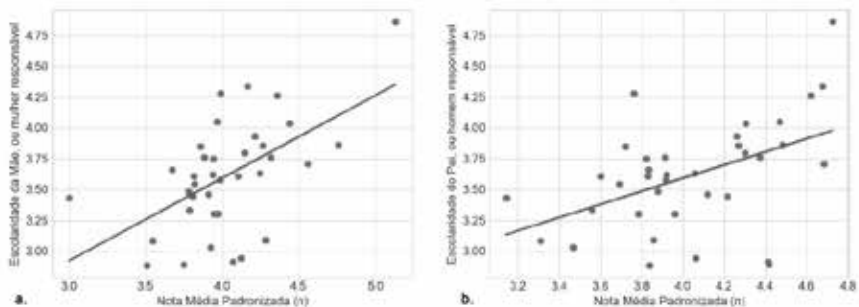


Figura 6 – Nível escolar dos pais

Um fator desvelado nos dados analisados nesta pesquisa aponta que o insucesso dos alunos na escola está de alguma forma atrelado à relação que os pais têm com o ensino. A Figura 6 aponta através do algoritmo RF que o sucesso dos estudantes está diretamente relacionado com a escolaridade dos pais, deste modo, quanto maior a escolaridade dos pais, melhor será o rendimento dos seus filhos na escola. Tanto os pais de filhos com sucesso quanto de filhos com insucesso são bastante ativos na vida escolar dos filhos, porém, esse auxílio ocorre de maneira pouco eficiente por falta de compreensão do conteúdo pedagógico ou orientações específicas. Ou seja, os pais se sentem perdidos diante das dificuldades dos filhos, pois se baseiam na experiência escolar vivida por eles que na maioria das vezes não é a mesma dos alunos. Deste modo, outra forma de fazer com que os filhos se interessem pelas atividades escolares é o acompanhamento do material escolar como forma de tentar disciplinar o comportamento dos filhos (CHECHIA, et al., 2005).

3.5. IDEB E IDHM

O IDH foi criado para contrapor o Produto Interno Bruto (PIB), que tem como objetivo mensurar a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH é uma medida que é constituída por três pilares: Saúde, Educação e Renda. Saúde mede a expectativa de vida; Educação, média de anos de educação de adultos, expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade escolar de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecem os mesmos durante a vida da criança; Renda é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência. A partir do IDH que analisa o aspecto global da qualidade de vida da população de uma determinada localidade, o IDHM é feito a partir de um ajuste do IDH para avaliar a situação socioeconômica dos municípios brasileiros, mantendo as três dimensões do IDH, acrescentando três componentes: IDHM Longevidade; IDHM Educação; IDHM Renda (PNUD, 2014).

Dados preocupantes relacionados ao IDHM são revelados. Dos 143 municípios: 8 com IDHM muito baixo; 88 com IDHM baixo; 44 com IDHM médio; 3 com IDHM alto. Conforme ilustrado na Figura 7.

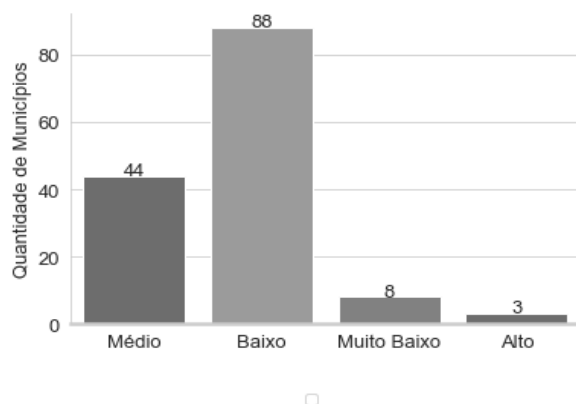


Figura 7 – IDHM 2010

Os três municípios com maior IDHM são: Belém e Ananindeua, na região metropolitana de Belém, Paragominas, município que é situado na região de Carajás. De acordo com o (IBGE, 2010), em Paragominas no ano de 2010 situavam grandes empreendimentos na área de mineração, deste modo, se beneficiando com a alta de preços no mercado internacional. Segundo (IDESP, 2010), o índice mais alto no IDHM Educação pertence ao município de Belém com índice de 0,673, onde 39,48% das pessoas entre 18-20 anos possuem ensino médio completo; o índice mais baixo no IDHM Educação pertence ao município de Melgaço com índice de 0,207, onde 5,63% das pessoas entre 18-20 anos possuem ensino médio, situando-se entre os oito municípios com IDHM muito baixo.

Esta pesquisa traz uma comparação parcial entre IDHM e IDEB, revelando a morfologia dos fatores que podem dar subsídio, ou não, à evolução do índice. Analisando variáveis relacionadas ao desempenho no SAEB, experiência de uso no meio digital e preparo dos docentes no exercício das atividades escolares. Conforme observado nas Figuras 8, 9, 10 e 11, onde os pontos laranja e azul pertencem a alunos que estudam em escolas com IDEB abaixo e acima da média, respectivamente.

Nesse contexto, a Figura 8 ilustra a correlação existente entre a porcentagem de esforço docente, no eixo “x”, e o índice de IDHM, eixo “y”. A porcentagem de esforço docente se caracteriza por identificar os professores com quantidade acima de 30 alunos por sala em uma jornada de trabalho.

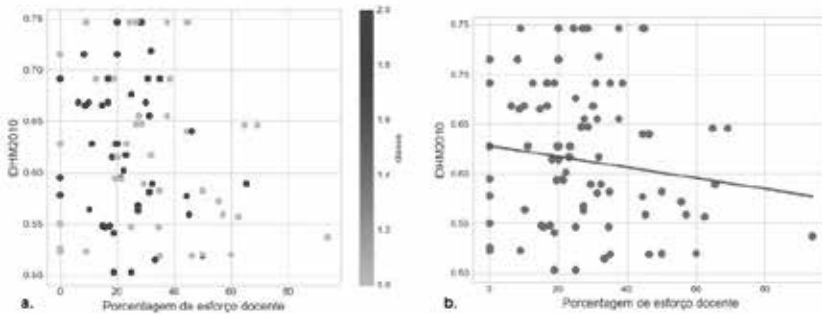


Figura 8 – Porcentagem de esforço docente x IDHM

A Figura 4(a) revela que a maioria das escolas com percentual a partir de 40% possui índice abaixo da média no IDEB. Deste modo, evidenciando que professores com menor carga tendem a ensinar melhor e darem melhor atenção individual aos alunos. A relação entre esses percentuais e o índice IDHM foi analisada pelo algoritmo RF, Figura 4(b). Dessa forma, fica evidenciado através do algoritmo que a menor concentração de docentes com esforço mais elevado está diretamente ligada a municípios mais bem avaliados no índice de IDHM.

A Figura 9 ilustra a quantidade de alunos por computador oferecida pelas escolas aos alunos que participaram da prova do SAEB, em 2017. Conforme descrito anteriormente, infraestrutura adequada é um fator determinante para um bom desempenho das atividades. A relação entre a quantidade de alunos por computador, eixo “x”, e o desempenho da escola no IDEB, eixo “y”, não se mostra de forma clara de acordo com a Figura 9(a). No entanto, na Figura 9(b), os resultados obtidos através do algoritmo RF evidenciam a tendência em que escolas com maior oferta de equipamentos estão situadas em municípios com maior IDHM.

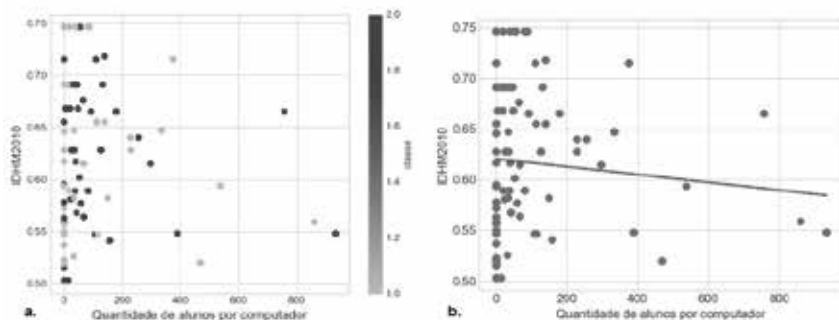


Figura 9 – Alunos por computador x IDHM

Outro fator muito importante para a eficiência do aprendizado do aluno é a adequação do professor em relação à disciplina ministrada em sala de aula. De acordo com o (INEP 2019), professores no indicador (Grupo 1) possuem formação mais adequada para a disciplina que lecionam. A maioria desses profissionais tendem a estar concentrados em municípios com maior IDHM. A Figura 10(a) aponta que escolas que possuem 80% do seu corpo docente pertencente ao (Grupo 1) têm melhores índices no IDEB. A Figura 10(b) aponta claramente a correlação entre a maior porcentagem de docentes pertencentes ao (Grupo 1), eixo “x”, e melhores índices de IDHM, eixo “y”.

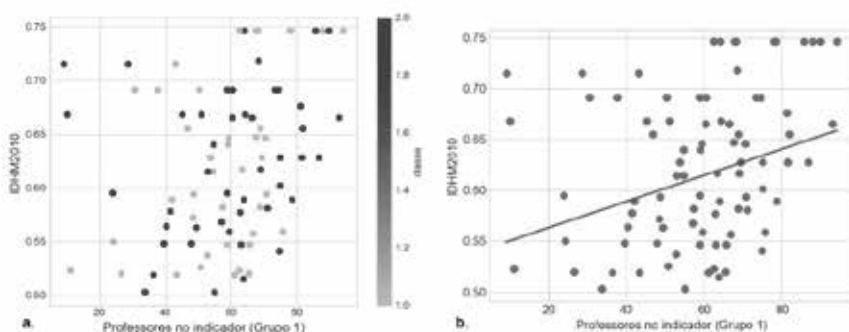


Figura 10 – Professores do Grupo 1 x IDHM

Da mesma forma, foram analisados docentes do (Grupo 3), pertencente a professores que possuem uma graduação em licenciatura e complementação pedagógica diferente da matéria que leciona. A Figura 11

ilustra o percentual de docentes pertencentes a esse grupo no eixo “x”, e no eixo “y” novamente são apresentados os índices de IDHM.

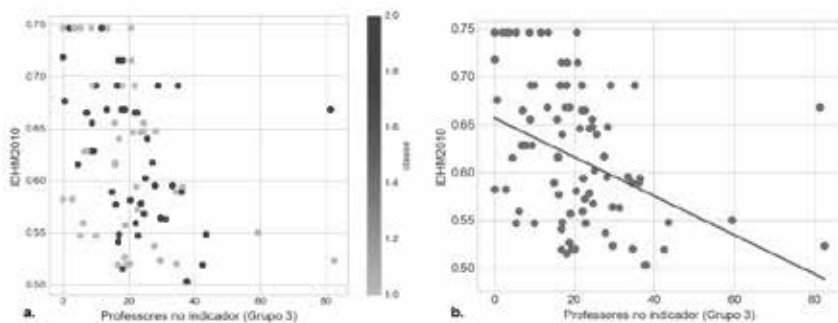


Figura 11 – Professores do Grupo 3 x IDHM

A Figura 11(a) ilustra a distribuição dos estudantes pertencentes a escolas com IDEB abaixo e acima da média. Nota-se que não há uma relação direta entre esses alunos, porém, percebe-se que há uma forte correlação entre o perfil desses docentes e o índice IDHM. A Figura 11(b) aponta, de fato, através do algoritmo RL, que a maior concentração desse profissional se dá em municípios com menor IDHM. Denotando claramente que a concentração de profissionais com nível de formação menos adequada à disciplina que leciona se encontra em municípios menos estruturados.

3.6. PRECISÃO DO MODELO DE REGRESSÃO LINEAR

O algoritmo retornou como resultado uma reta com os valores preditos, a posição da reta é calculada pela equação de forma que ela consiga acompanhar a tendência observada nos dados. A distância entre cada ponto e a reta contém um valor de erro, quanto maior for a distância maior será o erro. O cálculo do erro foi feito pela equação (2), cujo resultado está descrito na Tabela 3.

Tabela 3. Métricas de avaliação

Variáveis	RSME
Proficiência média em matemática x Escolaridade dos pais	0,35
IDHM 2010 x Porcentagem de esforço docente	0,35
IDHM 2010 x Quantidade de alunos por computador	0,06
IDHM 2010 x Porcentagem de professores pertencentes ao Grupo 1	0,006
IDHM 2010 x Porcentagem de professores pertencentes ao Grupo 3	0,006

Os resultados apresentados na tabela 3 evidenciam algumas tendências. Os valores referentes à adequação dos professores, conforme descrito anteriormente, estão fortemente associados ao IDHM, conforme resultados obtidos através do modelo. Outros fatores associados ao aluno também causam impacto no IDHM, porém, em magnitude menor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou através da MDE desvelar alguns dos diferentes fatores que influenciam no desempenho no IDEB e conseqüentemente na qualidade do ensino no Estado do Pará. Embora o índice seja um ponto de partida para subsidiar políticas públicas, não deve ser considerado como único meio para aferição da qualidade educacional. Pois deixa de fora diversos elementos importantes e que estão relacionados à qualidade da educação. Os resultados apontados por esta pesquisa revelam alguns desses fatores.

A Figura 6 mostra exatamente a tendência de que fatores socioeconômicos têm relação direta com o desempenho dos alunos. Nesse sentido, as famílias que possuem filhos em idade escolar e estão em situação socioeconômica de risco precisam participar de programas sociais que de fato estimulem não somente o ingresso e permanência na escola, mas também incentivos para que os alunos possam se sentir interessados em aprender. Dessa forma, criando uma consciência social para que as famílias de fato olhem para a educação como algo verdadeiramente importante e transformador na vida de um indivíduo.

Ao mesmo tempo, o governo deve propor meios para que os docentes possam cada vez mais ter acesso facilitado à formação continuada e adequada à disciplina ministrada, salários dignos condizentes com o importante papel na sociedade e outras ações para que o profissional se sinta

estimulado no seu ambiente escolar e, dessa forma, possa contribuir com a educação de qualidade. Nesse sentido, os resultados obtidos através deste estudo sugerem a necessidade de investimentos para adequação do corpo docente nas escolas estaduais, proporcionando um ambiente com número reduzido de alunos por docente a fim de evitar possíveis falhas na transmissão do conhecimento em sala de aula.

Nesse contexto, conforme os resultados apontam, a escola também tem um importante papel social e deve estar alinhada com boas práticas no que se refere a planejamento e ações para que haja um engajamento maior da sociedade ao seu redor, estando atenta a diversas particularidades que possam de alguma forma interferir na adaptação dos alunos no processo de aprendizagem, garantindo infraestrutura adequada para que de alguma forma possam pôr em prática o que se aprende em sala de aula.

Resolver o problema da qualidade da educação é algo complexo. Assim como análises para identificar todos os fatores relacionados e que não estão restritos ao ambiente escolar. Para trabalhos futuros, pretende-se realizar análise multifatorial a fim de identificar a correlação entre os diversos fatores que poderão ser utilizados para nortear políticas públicas voltadas para qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, MARIA TERESA GONZAGA E SOARES, JOSÉ FRANCISCO. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional.** s.l.: Scielo, 2013. Vol. 39.
- ATRICON-IRB. 2017. **Sistema de Monitoramento dos Planos da Educação.** *TC-Educa.* 2017. Disponível em: <https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/inicio>. Acesso em: 13/01/2021.
- CHECHIA, VALÉRIA APARECIDA E ANDRADE, ANTÔNIO DOS SANTOS. 2005. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.** São Paulo : Scielo, 2005. Vol. 10, 3.
- COSTA, CLÁUDIA CRISTINA RIOS CAXIAS DA. 2010. **Ideb como Indicador da Qualidade da Educação Brasileira: O Caso da Região Sudeste.** Belo Horizonte: s.n., 2010. Vol. 3, 2.

- DOURADO, LUIZ FERNANDO. 2005. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso**. Brasília : s.n., 2005.
- FAYYAD, G, PIATETSKY-SHAPIRO E P, SMYTH. 1996. **Knowledge Discovery in Databases**. 1, Menlo Park: Associação Americana de Inteligência Artificial, 1996. Vol. 17.
- FERNANDES, REYNALDO E GREMAUD, AMAURY. 2009. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Brasília: s.n., 2009.
- IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. 2010.
- IDESP. 2010. **Síntese do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM para o Estado do Pará**. 2010. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/234.pdf?id=1479216410>. Acesso em: 29/01/2021.
- INEP. **Censo da Educação Básica 2019**.
- INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 03/12/2020.
- INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019-versao_preliminar.pdf. Acesso em: 13/12/2020.
- LIMA, FRANCISCO RENATO E OLIVEIRA, GERLAN ALMEIDA. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) como instrumento de avaliação em larga escala: Expedições pelo ensino**. 2018. 3, s.l.: FAESF, 2018. Vol. 2.
- MARQUES, FELIPE CÉSAR, SOUZA, RICARDO DA SILVA E ALVES, ALEXANDRE FLORINDO. 2019. **Análise do Diferencial de Desempenho entre Alunos de Escolas Rurais e Urbanas. 2019**. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2019/>

submissao/files_I/i12-9b9bf33c33d9f188fbe0776d953ca388.pdf.
Acesso em: 15/12/2020.

MEC. **IDEB – Resultados e Metas.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15/09/2020.

MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 25/09/2020.

MEC. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 08/12/2020.

PINTO, GLEVSON DA SILVA, JÚNIOR, OLIVAL DE GUSMÃO FREITAS E COSTA, EVANDRO DE BARROS. 2019. Identificação dos fatores de melhorias no IDEB pelo uso de mineração de dados: Um estudo de caso em escolas municipais de Teotônio Vilela - Alagoas. s.l.: **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, p. 3, 2019.

PNE. **Pne em movimento. Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23/10/2020.

PNUD. **O que é IDH.** Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em: 15/01/2020.

RODRIGUES, SANDRA CRISTINA ANTUNES. 2012. **Modelo de Regressão Linear e suas Aplicações.** Covilhã: s.n., 2012.

SANTOS, EMANUELLA BARRETO, et al. 2016. **Fatores Socio-Econômicos: Os "Descaminhos" da Educação.** Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/FATORES-SOCIO-ECONOMICOS.pdf>. Acesso em: 30/12/2020.

SELL, ISAIR. 2005. **Utilização da regressão linear como ferramenta de decisão na gestão de custos 2005.**

UMA ESCOLA AO LADO DE CADA IGREJA: O PROJETO EDUCACIONAL PROTESTANTE NO BRASIL

Enilson Ferreira da Silva Júnior¹⁶

INTRODUÇÃO

De acordo com Gomes (2017), a Reforma Protestante iniciou-se em 31 de outubro de 1517 quando o monge agostiniano Martinho Lutero (1483 – 1546) fixa 95 teses à porta da Igreja de Todos os Santos, em Wittenberg, na Alemanha. Tal evento se deu após a obtenção de seu título de doutor, no entanto, a Reforma Protestante não se resumiu apenas à pessoa de Lutero e nem foi desenvolvida por ideias exclusivamente suas, muitos ofereceram seus corpos e mentes em prol de uma mudança no sistema religioso vigente na Europa. Além de Lutero, se destacam Calvino, na França, Zwinglio, na Suíça, John Knox, na Escócia e outros (BARBOSA, ASSIS, 2018).

Para Gomes (2017), não se pode negar o efeito da Reforma do século XVI sobre a educação. Esse movimento será um dos mais importantes fatores para a ascensão de uma cultura letrada na Europa, após a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg. O cristianismo Reformado vai estabelecer um novo tipo de religião, a partir de uma relação próxima e pessoal com a Deidade. Essa relação espiritual se dará pela mediação da

¹⁶ Graduado em psicologia pela Universidade de Fortaleza, especialista em Sexualidade Humana pela Faculdade Futura. Mestrando em Educação pela Universidade Regional do Cariri.

Bíblia Sagrada, ou seja, através da leitura e compreensão das Santas Escrituras, isso porque na perspectiva da fé Protestante a Bíblia é considerada a legítima palavra de Deus, a única regra de fé e prática (GOMES, 2017).

Barbosa (2011) diz que apesar da contribuição de vários personagens à Reforma, entende-se que Lutero seja o grande precursor, por apresentar propostas concretas para a educação Protestante. Suas principais propostas educativas se encontram em dois textos: “Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que crie e mantenham escolas cristãs”, de 1524 e “Uma Prédica para que se mandem os filhos à Escola”, de sua própria autoria. Era grande a preocupação de Martinho Lutero com a necessidade de alfabetização das comunidades na Alemanha, defendendo e enaltecendo a escola e seu currículo em seus discursos (BARBOSA, 2011).

Lutero dedicou parte de sua vida na tradução da Bíblia para o idioma alemão, com o objetivo de colocar a palavra de Deus nas mãos dos camponeses, pouco ou nada adiantaria o acesso ao texto bíblico se este povo continuasse a ser analfabeto (GOMES, 2017). “Os protestantes (assim designados os que aderiam ao movimento liderado por Martinho Lutero) não ficaram estagnados quanto à questão educativa e foram fundamentais para a formação da pedagogia que encontramos até hoje” (VALENTIN, 2010, p. 59).

Lutero via claramente a importância fundamental da educação universal para a Reforma e a preconizou insistentemente em suas pregações. O ensino deveria chegar a todo o povo, nobre e plebeu, rico e pobre; deveria beneficiar meninos e meninas – avanço notável; finalmente, o Estado deveria decretar leis para frequência obrigatória (MONROE, 1979, p. 179).

O pai do luteranismo não somente reforma o cristianismo ocidental, como também reforma o modelo de educação alemão, inaugurando uma escola que diferentemente da escola católica não se pautava na repetição e memorização de conteúdos e na separação de meninos e meninas (VALENTIN, 2010). Martinho Lutero não foi o único líder protestante a investir em educação. “Assim como na Alemanha, também na Suíça, na França, na Holanda e na Escócia os reformadores promoveram a educação pelo binômio igreja-escola” (IRWIN, 1947 apud GOMES, 2017, p. 648).

Na Inglaterra do século XVIII, mais precisamente na cidade de Bristol, o reverendo John Wesley, fundador da Igreja Metodista, constrói uma escola para filhos de mineiros, escola que também servirá como templo e local de adoração, daí a afirmação de que o metodismo dessacraliza o templo e sacraliza a escola (MESQUIDA, 1988). Wesley já dizia: “Nós educamos para reformar o caráter (“*temper*”) e formar a vida dos homens” (MESQUIDA, 1988, p. 33).

A religião Reformada espalhou-se pela Inglaterra, em seguida foi levada às colônias inglesas na América pelos pais fundadores dos Estados Unidos e de lá trazida ao Brasil por missionários (GOMES, 2017). De acordo com Calvani (2009), quando as primeiras missões Protestantes chegaram ao Brasil por volta da segunda metade do século XIX encontraram uma sociedade bem diferente de seu lugar de origem, os Estados Unidos da América, uma sociedade republicana, de matriz anglo-saxã, onde Estado e religião eram elementos separados. Aqui os missionários encontram um país monárquico, de origem ibérica e com uma religião estatal. Inicialmente no Brasil, os protestantes não podiam enterrar seus mortos nos cemitérios, construir igrejas e não tinham seus casamentos legalmente reconhecidos (CALVANI, 2009). Toda essa privação de direitos sociais os levou a um choque cultural. Apesar das dificuldades encontradas por esses missionários, quais foram suas contribuições para o ensino no país?

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas das contribuições da reforma protestante para a educação brasileira. A presente pesquisa se utilizou de um método misto: que compreende o método histórico e a pesquisa biográfica. O método histórico, também conhecido como método crítico ou crítica histórica, aborda duas esferas: análise e síntese. “A análise compreende, por sua vez, quatro operações: a heurística, as críticas interna e externa, e a hermenêutica” (GOMES, 2017, p. 647). Já segundo Momberger (2012), a pesquisa biográfica se inscreve no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, o da constituição individual do sujeito – como os sujeitos tornam-se quem são? Estes elementos de formação envolvem processos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos.

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar

como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (MOMBERGER, 2012, p. 524).

A pesquisa de revisão bibliográfica se deu exclusivamente entre artigos científicos encontrados nas bases SciELO, Lilacs e Periódicos Capes a partir dos descritores: Protestantismo e Educação, intercalados pelo operador boleano *AND*. Não foram adotados critérios temporais de publicação para a seleção dos artigos. Por se tratar de uma revisão narrativa, não foram utilizados critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A seleção e exclusão dos estudos, bem como a interpretação das informações estão sujeitas à subjetividade do autor após leitura do material encontrado. Para a pesquisa biográfica, entrevistou-se uma mulher, ex-aluna de uma escola confessional Presbiteriana do interior do Estado do Ceará.

Ao contar a história da educação Protestante por meio do método histórico e da pesquisa biográfica reconhece-se a importância que este movimento exerceu e ainda exerce no país ao longo de décadas. Ao mesmo tempo, dá-se voz à constituição identitária do sujeito e à expressão do seu passado por meio do relato de experiência, enfatizando sua subjetividade e seu modo pessoal de lembrar-se de si e de seu entorno social. “A pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (MOMBERGER, 2012, p. 525). Ao estimular as lembranças e histórias documentadas e narradas, esta pesquisa contribui para o resgate da importância do aporte Protestante para educação do Brasil.

O texto apresenta as missões educacionais protestante enquanto um empreendimento civilizador, as dificuldades encontradas por esta ao introduzir seu projeto no Brasil e seu diferencial de ensino. A segunda parte deste texto contempla a biografia de uma jovem oriunda de uma dessas escolas confessionais protestantes.

1. O PROJETO CIVILIZADOR PROTESTANTE

De acordo com Pereira et al. (2020), o controle da religião Católica como a única religião oficial no Brasil durou até 1824, quando, através

de uma Constituição, autorizou-se certa tolerância religiosa; apenas com a Proclamação da República e sua primeira Constituição, datada de 24 de fevereiro de 1891, o Brasil torna-se Estado laico, permite-se então a construção de cemitérios irrestritos à filiações religiosas, construção de templos de outras denominações, maior liberdade de culto e de ideias. A extinção da monarquia favoreceu o surgimento de novos modelos de educação (PEREIRA et al., 2020).

Nascimento (2007) aborda que entre 1871 e 1971 a Junta das Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos enviou ao Brasil diversos missionários americanos, ingleses, escoceses e alemães que se empenharam na implantação de igrejas, escolas e hospitais pelo país. Embora esse trabalho missionário tenha se iniciado no Estado do Rio de Janeiro, logo se espalhou por São Paulo, Minas Gerais e pelos estados nordestinos de Pernambuco e Bahia (NASCIMENTO, 2007).

Segundo Cavani (2009) os missionários vindos do norte dos Estados Unidos para o Brasil no século XIX eram influenciados por um conceito de evangelismo focado na educação e alfabetização, “considerada essencial para um povo que baseava sua fé na leitura da Bíblia” (CAVANI, 2009, p. 60). O modelo de educação Protestante implicava a formação de uma liberdade de consciência e crença, livre comércio e progresso científico. Seus líderes não estavam apenas preocupados com a salvação das almas, mas na construção de bases culturais fortes (VALENTIN, 2010). De modo geral, esse grupo participava de uma teologia aberta à pesquisa e ao diálogo social. Já os missionários Protestantes vindo do sul dos Estados Unidos, região conhecida hoje como “Cinturão da Bíblia”, eram voltados para uma teologia mais conservadora (CAVANI, 2009).

De acordo com Dreher (2003) e Valentin (2010), na segunda metade do século XIX, o analfabetismo no Brasil foi um dos principais obstáculos para o proselitismo Protestante, por se tratar de uma religião fundamentada no estudo bíblico e no canto dos hinos religiosos, precisava-se de pessoas alfabetizadas para a conversão. Segundo Mesquida (1988, p. 38), “a doutrina da perfeição cristã não aceita o analfabetismo”. Isso porque o desenvolvimento da fé do neófito se dá principalmente mediante o conhecimento das escrituras sagradas (MESQUIDA, 1988).

Vieira (2002) relata que os missionários americanos vindos para o Brasil descobriram que apenas com a pregação do evangelho não seria possí-

vel ganhar espaço na cultura brasileira, era necessário um investimento em educação capaz de fazer oposição ao catolicismo. Segundo Gomes (2017), o missionário Ashbel Green Simonton (1867), pastor fundador da Igreja Presbiteriana do Brasil, apresenta sua tese diante do Presbitério do Rio de Janeiro, na qual afirmava que o método mais eficaz para a evangelização era a construção de uma escola ao lado de cada igreja, no seu modo de vista, não era possível evangelizar analfabetos, a fé estava em equivalência ao conhecimento, se fazia necessário educar para depois converter. Gomes (2017) discorre que tal como na Europa e nos Estados Unidos a Igreja Presbiteriana passou a fundar escolas vizinhas a igrejas. Empolgados pelo sucesso da educação protestante das nações desenvolvidas, em 1867 os missionários presbiterianos inauguram o Colégio Internacional em Campinas, São Paulo (VIEIRA, 2002). Até o final do século XIX os presbiterianos já contavam com cerca de sessenta escolas só na região Sudeste e eram financiadas pela missão Norte Americana no Brasil (GOMES, 2017).

A importância dada à educação pelos pastores presbiterianos norte-americanos se observa quando a junta das Missões fez incluírem entre seus profissionais professores gabaritados, sobretudo mulheres, a fim de fundar novas escolas e trabalhar no Brasil (PEREIRA et al., 2020). Uma dessas escolas foi o Colégio Internacional, que tinha em sua grade curricular o ensino do Latim, Grego, Línguas Modernas, Filosofia Moral, História, Literatura, Retórica, Economia Política, Matemática Aplicada, Engenharia Civil, Química Analítica, Química Industrial, Química Agrícola e a Doutrina Cristã (BENCOSTTA, CUNHA, 2008). “Ensinava-se a Bíblia e o Breve Catecismo. Havia culto diário, com oração e cântico de hinos” (GOMES, 2017, p. 651). São também fundadas outras escolas protestantes, muitas delas mantidas por igrejas Batistas, Luteranas e Metodistas, essas escolas eram mais fortes nas áreas rurais, onde o controle da Igreja Católica era menor (DREHER, 2003; VALENTIN, 2010)

Com o apoio dos liberais e republicanos, os missionários protestantes americanos tiveram forte presença nas cidades de Campinas, Piracicaba, Rio Claro, Araras, além na capital paulista. Afim de atrair a atenção da população local, esses missionários se utilizaram de sua elevada formação cultural e se mostravam zelosos na pregação. Não pregavam apenas as

doutrinas da Reforma, mas o protestantismo liberal, pragmático e individualista do século XIX (HILSDORF, 2002).

“No Brasil, a representação da escola nos discursos dos presbiterianos, transformou-se num instrumento importante para a salvação da sociedade” (PEREIRA et al., 2020, p. 06). Segundo Gomes (2017), em 1870 na cidade de São Paulo, Mary Annesley Chamberlain, esposa do pastor presbiteriano Dr. George W. Chamberlain, funda em sua própria casa a Escola Americana, uma pequena escola primária cujo objetivo era atender crianças presbiterianas, filhos de pais republicanos, abolicionistas, judeus e maçons. Essas crianças, devido à intolerância política e religiosa estavam proibidas de frequentar escolas católicas e viram na educação protestante a possibilidade de inclusão escolar (GOMES, 2017). “Em seus argumentos junto a Missão de Nova York, Chamberlain ainda comenta que a escola fundada em São Paulo ministrará educação evangélica confessional nos moldes dos mais sagrados princípios de moral cristã protestante” (HACK, 2003, p. 58). A Escola Americana foi o embrião da Universidade Presbiteriana Mackenzie do Sistema Mackenzie de Ensino (ASSIS, 1997). Algumas contribuições do Mackenzie College para a educação no Brasil foram:

O ensino da racionalidade do espírito protestante, decantada por Max Weber (1994) em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*; O pragmatismo protestante como práxis educacional: o pragmatismo derivado da racionalidade metódica do protestantismo produziu uma educação voltada para aplicações práticas, como a educação para o comércio e indústria; O pioneirismo na educação de mulheres e a sua contratação como professoras nas escolas presbiterianas; A ausência total de castigos físicos nas escolas, com a utilização de reforços positivos como um facilitador da aprendizagem, transformando-a numa atividade lúdica; O uso do método silencioso, indutivo, com a primazia da inteligência sobre a memória, fato que a escola brasileira, pela média, desconhece até hoje. (GOMES, 2000, p. 182-186).

Dentro do movimento protestante, a doutrina calvinista favoreceu os interesses da burguesia, ao pregar que o trabalho enobrecia o homem

e que a acumulação de capital não constituía pecado, mas, sim, um favor Divino (VALENTIN, 2010). Isso se deve ao caráter multissistêmico da reforma, ao não abarcar somente a dimensão religiosa e espiritual, reverberando também sobre a economia, a cultura, a política e a educação (BARBOSA, 2017).

A escola, inserida no urbano, formadora de mentes e corpos, deveria inculcar nos alunos as práticas civilizadas fundamentadas nos aspectos morais e religiosos, perpassando os anos e sendo considerada como um centro de garantia do progresso (PEREIRA et al., 2020, p. 5).

Segundo Pereira et al. (2020), em 1892 a Igreja Presbiteriana funda a Escola Americana de Curitiba pelas missionárias educadoras Miss Mary Parker Dascomb e Miss Elmira Kühl, mandadas ao Brasil pela American Foreign Board – Junta Missionária de Nova York. O ensino era ministrado em língua portuguesa e dividido em três níveis: Primário, Intermediário e Secundário. Segundo o mesmo autor, a escola apresentava uma estrutura seriada e utilizava-se do método do ensino intuitivo. A mobília precedente dos Estados Unidos causava inveja às outras escolas da região, pois dispunham de piano, mapas, biblioteca com acervo em inglês, português, francês, alemão e português (PEREIRA et al., 2020)

A educação Protestante veio para o Brasil aliada a novas ciências surgidas na Europa e difundidas segundo padrões norte-americanos: este novo modelo atendia aos anseios das elites progressistas da época, visto que não há educação neutra, todo projeto educativo está organicamente vinculado a determinado grupo ou classe social. Estas elites não estavam interessadas na “religião” protestante, mas na educação oferecida pelos pastores (VIEIRA, 2002). Segundo Pereira et al., (2020) um dos objetivos assumidos pela Junta Missionária de Nova York da Igreja Presbiteriana era a difusão de ideais norte-americanos. Na época, princípios evangélicos e a ideologia norte-americana eram entendidos como a mesma coisa, o presbiterianismo se figurava como a personificação dos ideais modernos (PEREIRA et al., 2020). Essa pedagogia importada trazia novidades para o ensino no Brasil:

Iniciativa privada, ensino prático, científico e comum para todos, currículo atualizado, cuidado com os aspectos materiais do ensino, aulas regulares diurnas e conferências públicas noturnas, atividades extraclasse, suporte financeiro do capital associado (HILSDORF, 1986, p. 187-188).

Mesquida (1988) considera que diferentemente de outras confissões Protestantes, o movimento missionário metodista centralizado na educação foi no Brasil liderado por mulheres. Esse metodismo norte-americano da metade do século XIX não estava interessado na evangelização direta, mas fazia parte de seu empreendimento evangélico a formação de uma mentalidade por meio da educação, educação esta voltada apenas para as elites paulistas e não para as camadas subalternas.

De acordo com Hilsdorf (2002), desde a virada ultraconservadora do papa Pio IX, em 1842, os meios liberais nacionais, acompanhando uma onda internacional, superam o ideal de reforma da sociedade por meio do Catolicismo Romano, promovendo, assim, a política de separação entre Igreja e Estado, buscando o apoio do Protestantismo como veículo de introdução do Brasil na modernidade. Para a mesma autora, esses liberais tinham como projeto de poder a posse da terra dos indígenas, o branqueamento da população, o controle das fronteiras, o desenvolvimento da ciência e tecnologia, a modernização da agricultura, indústria e comércio. Na cabeça dos liberais, o Protestantismo poderia contribuir com esse projeto, por desempenhar um papel civilizatório, por simbolizar uma religião ativa, moderna, ávida pelo trabalho e pelo progresso, a mesma religião praticada na Europa e nos Estados Unidos, povos considerados adiantados (HILSDORF, 2002).

2. BIOGRAFIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA PROTESTANTE

Pensando em dar voz ao sujeito e torná-lo autor da história, nesta parte do texto apresenta-se a história biográfica de uma jovem de 21 anos, moradora da cidade de Crato-CE, egressa de uma escola confessional presbiteriana tradicional do município. Segue a narrativa da entrevistada:

Meu primeiro contato com a escola presbiteriana ocorreu quando já estava prestes a completar dez anos de idade, indo para o sexto ano do ensino fundamental. Sempre fui uma aluna muito adiantada, vinha de uma escola com uma proposta de ensino totalmente diferente e de tempo integral. Então o choque inicial é “forte” e compreensível para uma criança criada por pais que se professavam o catolicismo romano, mas que não repassaram quase nenhuma influência religiosa em sua criação.

Este choque se deu porque, além da maioria das crianças serem evangélicas, a escola havia incorporado a prática da oração antes de todo dia letivo. Não era obrigatório, nem ocorria na igreja que era parte das dependências da escola, mas era incomum para crianças que não tinham costume de exercer este hábito, então a fase de adaptação demorou um pouco mais do que o normal quando se chega em um novo ambiente escolar.

Era uma escola particular, comparando com as demais escolas de ensino privado, a matriz curricular e os assuntos abordados eram “normais”, acredito que eram condizentes com que outras escolas ensinavam em 2010 (ano em que a entrevistada estudava na referida escola), não deixava a desejar nesse quesito. Tínhamos aula de religião (não me lembro se era exatamente denominada assim a matéria, mas era sobre isso que ela discutia) e não percebi – tanto quanto uma criança de dez anos pode perceber – a preferência em falar sobre o que o protestantismo pregava. Lembro-me que o professor era o pastor da igreja presbiteriana e também um dos diretores da escola. Sua oratória era muito boa e ele sempre trazia aulas interessantes. Não éramos obrigados a participar de nada de cunho religioso, além da oração, poucas vezes estive dentro do prédio da igreja (que se localizava vizinha à escola) e apenas com o fim educativo acompanhada de professores e demais alunos. Imagino que servia às vezes de auditório para os alunos.

Nem todos os professores eram evangélicos e havia uma grande diversidade entre eles, entretanto a coordenadora e responsável pela disciplina compartilhava dessa fé. Era uma mulher já idosa, muito rígida e não tolerava muita coisa. Lembro-me muito bem como prezava o uso do uniforme, ou como não deixava ninguém entrar

se não estivesse dentro dos padrões de vestuário exigidos. Outro ponto também era que não podíamos ficar nas salas de aula durante o intervalo, elas sempre ficavam fechadas e quem discordasse poderia parar na secretaria e os pais seriam comunicados. Agora como adulta acho irrelevante e até engraçado como aquilo me atingia, mas sob o ponto de vista de uma criança isso era horrível e todos nós evitávamos determinada situação.

Lembro-me também de ações sociais que a escola prestava, mesmo sendo uma instituição pequena, ela cedia bolsas para crianças de bairros menos favorecidos da cidade. Eles ficavam todos em turmas separadas daqueles que pagavam, mas todos tinham acesso aos mesmos livros, professores e fardamentos. Acho que foi o meu primeiro contato efetivo com alguma iniciativa social e agora vejo a importância dessa oferta de ensino com uma qualidade maior para os que necessitam. Participávamos de gincanas com fins caritativos também, onde arrecadávamos alimentos, fazíamos cestas básicas, doávamos roupas e sapatos e elas eram distribuídas em bairros mais pobres. Uma vez limpamos também o perímetro da escola com a finalidade de que aprendêssemos a respeitar e preservar o meio ambiente.

Quando já estava com 12 anos, no oitavo ano e perto de concluir o ensino fundamental, estávamos todos da minha turma, sentados juntos, meninas e meninos brincando. Alguns já eram mais velhos que eu, mas a brincadeira era inocente. Lembro que alguns estavam se abraçando e correndo uns atrás dos outros. E de repente alguém da coordenação chegou, nos repreendeu e nos levou para ter uma conversa com a coordenadora idosa de quem já falei.

A experiência foi horrível, todos estavam com medo porque a tolerância era zero e não queríamos que nossos pais soubessem que tínhamos sido chamados a atenção. Por fim, levamos uma advertência e não ficamos mais brincando juntos por que não poderíamos passar a imagem errada de que estávamos “namorando” naquele ambiente. Foi tão chato essa separação excessiva e a falta de compreensão da direção da escola em ver aquilo como realmente era: uma brincadeira.

Fiquei na escola por quatro anos letivos, do 6º ao 9º, pois a escola só oferecia o ensino fundamental e não ofertava ensino médio. Apesar da rigidez em alguns pontos, hoje em dia acredito que foi uma boa experiência. Consegui ter uma boa base ao chegar ao ensino médio e acho que isso repercutiu no meu progresso na vida acadêmica, pois lá aprendi a valorizar o ensino e descobrir que eu poderia ir mais longe a partir dele. Acho que exerci também o meu senso de responsabilidade e de respeitar as regras, mesmo que elas sejam contrárias às minhas vontades infantis. Aprendi a valorizar o trabalho de meus pais e seu dinheiro que pagava pela minha educação de qualidade. Acho que a tentativa de incentivar o hábito da oração não funcionou muito comigo na infância. Em contrapartida me marcou muito! Era um momento sagrado, que acontecia todo dia, no mesmo horário. É do que eu mais lembro e sinto aquela nostalgia, aquela saudade de tempos de infância.”

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cerne do protestantismo é o ensino e a educação. Sem a leitura e interpretação da Bíblia Sagrada, não existe para o crente uma experiência espiritual com a Deidade. Foi pensando nisso que as confissões Reformadas trataram de revolucionar o mundo através da alfabetização, de forma a preparar todos para uma nova fé em Cristo Jesus. Esta pesquisa buscou resgatar os principais aportes da religião Protestante à educação em nosso país, tema tão pouco explorado. A educação Protestante do século XIX enfatizava sua prática pedagógica numa lógica evangelística. Assim, as contribuições das igrejas Protestantes com a educação brasileira foram muitas. Focaram seu método de aprendizagem no ensino intuitivo, trouxeram o estudo da língua inglesa e outras línguas, promoveram experiências mistas de convivência em sala de aula envolvendo meninos e meninas, enfatizaram-se as ciências e tiveram como parâmetro uma cultura escolar voltada para o trabalho, o esforço, a autonomia e o desenvolvimento de virtudes cristãs, elementos inspirados na cultura norte-americana e europeia.

A experiência biográfica apresentada narra a relação de uma criança com a ordem disciplinar presente em uma escola confessional Presbiteriana, os embates entre a moral cristã e travessuras de infância e geraram tensões e apreensões. Sua narrativa é carregada de um discursivo saudo-

sista: “aquela saudade de tempos de infância” (*sic*). Não foi intenção desta pesquisa a saturação do tema proposto, portanto, sugere-se a ampliação deste estudo para novos desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, C. et al. **Mackenzie 126 anos de ensino: valores acima do tempo**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 1997.
- BARBOSA, L; ASSIS, A. Direito à educação e 500 anos de reforma protestante: as contribuições de Martinho Lutero. **Comunicações**. Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 263-281, maio-ago. 2018.
- BARBOSA, L. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 33, p. 164-184, 2007.
- _____. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Imprensa), v. 41, p. 866-885, 2011.
- BENCOSTTA, M; CUNHA, M. Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, 25-43, jul.-dez. 2008.
- CAVANI, C. A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil. **Rev. PistisPrax. Teol. Pastor**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.
- DREHER, M. N. Notas para uma história da educação confessional protestante. **Educação e Missão**. Brasília, DF: ABIEE, n. 1, p. 11-29, 2003.
- GOMES, A. M. Educação confessional presbiteriana: do pragmatismo protestante ao calvinismo, um longo caminho. **Rev. PistisPrax., Teol. Pastor**. Curitiba, v. 9, n. 3, p. 644-665, set./dez. 2017.
- _____. **Religião, educação e progresso. A contribuição do Mackenzie College para a formação do empresariado industrial de São Paulo entre 1870-1914**. São Paulo: Mackenzie, 2000.

- HACK, O. H. **Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional**. São Paulo: Mackenzie, 2003.
- HILSDORF, M. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. **Rev. de Educação do Cogeime**, ano 11, n. 20, jun./ 2002.
- MESQUIDA, P. Metodismo e Educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. **Rev. do Cogeime**, 1988.
- MOMBERGER, C. D. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.
- MONROE, P. **História da educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.
- NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Bôas Carvalho do. **Fontes para a história da educação**: documentos da missão presbiteriana dos Estados Unidos do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2008.
- PEREIRA, J.; ABREU, G.; VERAS, L. Diversidade pedagógica de formação humana no ideário democrático em escolas confessionais. **History of Education in LatinAmerica - HistELA**, v. 3, e20525, 2020.
- VALENTIN, V. A Reforma Protestante e a educação. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 19, n. 37, jul./dez. 2010.
- VIEIRA, C. Contribuições protestante à reforma da educação pública paulista. **Comunicações**, ano 9, n. 1, jun./2002.

A EVASÃO E ABANDONO ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS PRINCIPAIS FATORES MOTIVADORES INDIVIDUAIS E ESCOLARES DE ACORDO COM MODELO PROPOSTO POR RUMBERGER (1995)

*Irma Hentz dos Santos Brandão*¹⁷

INTRODUÇÃO

Diante de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental e de um mercado de trabalho mais exigente em relação à escolarização do profissional, desde a década de 1990, ocorreu um processo expansionista do ensino médio brasileiro para tentar suprir a demanda das classes populares por mais escolarização, além da necessidade de tornar nosso país mais competitivo no cenário econômico internacional. Todavia, os altos índices de evasão estudantil evidenciam que o ensino médio público brasileiro ainda precisa superar

17 Mestranda em Sistemas de Gestão – UFF.

alguns obstáculos, principalmente diante da progressiva crise de identidade e legitimidade da instituição escolar moderna (KRAWCZYK, 2009).

Segundo o Relatório de Desenvolvimento de 2012, divulgado pelo PNUD, o Brasil é o país com a terceira maior taxa de evasão escolar entre os cem países com maior IDH, sugerindo que o país adote políticas educacionais ambiciosas para tentar reverter tal situação em um cenário próximo.

A evasão estudantil é um fenômeno antigo em nossa realidade educacional, persistindo até o presente momento. Debatida por muitos educadores e estudiosos, tal temática é recorrente no cenário brasileiro. Estudos indicam alguns aspectos sociais como fatores motivadores da evasão, como desemprego, questões familiares, baixo desempenho, reprovação, dentre outros.

Neste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica da temática universal da evasão estudantil, no qual foram consultados os principais autores da literatura internacional na base Web of Science (WoS), acessada através do portal de periódicos da Capes, assim como também foram consultados diversos autores da literatura nacional. Esta revisão da literatura sobre evasão escolar possui o objetivo de identificar os principais fatores preditivos elencados pela literatura internacional e nacional a partir do modelo de preditivos proposto pelo renomado pesquisador americano Rumberger, em 1995. Não há pretensão de se estabelecer conclusões, mas contribuir com o debate sobre uma temática relevante em nossa realidade educacional, sobretudo no ensino médio público brasileiro, mas ainda pouco abordada na literatura nacional.

1. EVASÃO E ABANDONO ESTUDANTIL DO AMBIENTE ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E DEFINIÇÕES

Em face da abordagem em múltiplas dimensões conceituais, a evasão estudantil é um fenômeno relacionado com diversos contextos em que ocorre perda progressiva de alunos que iniciam, mas não concluem seus estudos, configurando um significativo desperdício social, econômico e acadêmico que afligem as instituições de ensino em geral. Alguns pesquisadores acreditam que representa um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento estudantil resultante da combinação de experiências individuais, familiares e escolares, afetando-se por múltiplos

fatores intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar (COCCO; SUDBRACK, 2016; GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997).

A educação brasileira possui um desafio a superar: promover a inclusão de jovens e adultos que permanecem sem acesso à escolarização, ampliando aos demais as possibilidades de permanência nos sistemas de ensino. Relacionando-se a um amplo contexto com divergentes facetas não aprofundadas, a evasão escolar constitui-se como um problema existente em todos os níveis de ensino dos sistemas educacionais, sobretudo para a educação pública brasileira, despertando o interesse de pesquisadores para encontrar meios de superar tal impasse, que se agrava no ensino médio.

Além da dificuldade inerente à carência de estudos, segundo Figueiredo (2014), instituem-se outras para determinar o conceito de evasão, visto que se refere a situações diversas, possibilitando a abordagem do ponto de vista de diferentes atores e da perspectiva de níveis distintos de ensino. De acordo com Baggi (2010), a literatura define como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do curso, e os diferentes conceitos de evasão encontrados na literatura justificam-se pelo objeto de estudo, teoria, método para identificar o fenômeno e os resultados das pesquisas realizadas. Assim, caracteriza-se como a totalidade de processos em que a interrupção do ciclo de estudos promove a fuga e perda de alunos do ambiente escolar.

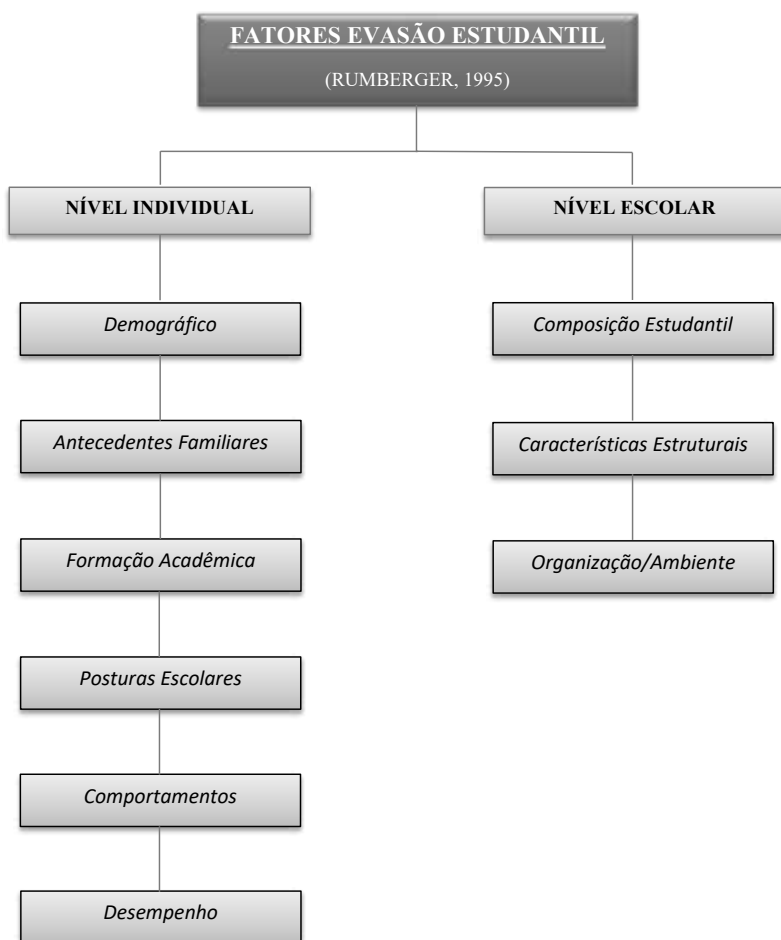
Na renomada pesquisa de Rumberger (1995) sobre a evasão estudantil em escolas públicas e privadas nos Estados Unidos durante o final da década de 1980, o abandono escolar é conceituado como a etapa final de um longo processo de desligamento da escola, que se inicia nos graus mais elementares do ensino, culminando no momento em que o estudante formalmente retira-se da escola durante o ensino médio, sendo que muitos estudantes retornam ao ambiente escolar após evadirem, assim como outros encontram um meio alternativo para concluir o ensino médio.

1.1. OS PRINCIPAIS FATORES MOTIVADORES DE EVASÃO E ABANDONO ESTUDANTIL: O MODELO AMERICANO DE RUMBERGUER (1995)

De acordo com o modelo proposto por Rumberger (1995) utilizado na pesquisa com adaptações, a evasão escolar é influenciada por múltiplos

fatores associados aos estudantes, às famílias, às instituições escolares e às comunidades, justificando a abordagem abrangente do comportamento do abandono estudantil através da análise em dois níveis de interesse, elencados na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Fatores da Evasão Estudantil no Ensino Médio – Rumberger (1995)



Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

1.1.1. ANÁLISE DOS FATORES MOTIVADORES DA EVASÃO ESTUDANTIL NO NÍVEL INDIVIDUAL

A categoria de fatores demográficos do aluno compreende os relatados a seguir:

Quadro 1: Resultados por Autor – Nível Individual – Fatores demográficos

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL INDIVIDUAL	
Demográfico	
Sexo/Gênero	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; SOUZA, 2013.
Faixa Etária	LEE, BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; FREEMAN, SIMONSEN, 2014.
Cor/Raça	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; FREEMAN, SIMONSEN, 2014.

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

De acordo com o conjunto de estudantes do mesmo sexo/gênero, os autores apresentam diferentes conclusões. Integrar o sexo masculino pode indicar um importante preditivo de evasão (MCNEAL, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997), assim como o oposto, Souza (2013) afirma que a maioria dos alunos evadidos pertencia ao sexo feminino, o que é negado por Lee e Burkan (2003).

Conhecido como faixa etária, a literatura internacional refere-se ao intervalo de idade estudantil utilizado como referência no estudo de evasão (FREEMAN; SIMONSEN, 2014), como também a um tipo de variável individual abordada estatisticamente através da aplicação de questionários aos estudantes (MCNEAL, 1995), ou assemelha-se ao termo distorção série-idade utilizado na literatura nacional ao relatar a variável

medida no nível do aluno em seu contexto acadêmico, referindo-se à ideia de excesso de idade do estudante (LEE; BURKAN, 2003).

De acordo com a categorização de estudantes com caracteres físicos e hereditários, conhecida como cor/raça, os autores divergem. Para Rumberger (1995), representa um importante fator do nível individual demográfico discente, especialmente no que se refere ao grupo dos negros, que apresentavam uma expressiva taxa de abandono na sociedade americana durante a década de 1990, o que é compatibilizada por Lee e Burkan (2003). Opondo-se, de acordo com Alexander, Entwisle, Horsey (1997), as taxas de abandono escolar entre os afro-americanos e brancos estão próximas nacionalmente. Segundo Mcneal (1995), os estudantes negros são os menos propensos a abandonar em comparação com outros estudantes desde que outros fatores sejam controlados anteriormente, além da necessidade da intervenção precoce após a identificação de potenciais fatores de risco defendida por Freeman e Simonsen (2014).

A categoria de fatores de antecedentes familiares está apresentada a seguir:

Quadro 2: Resultados por Autor – Nível Individual – Antecedentes Familiares

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL INDIVIDUAL	
Antecedentes Familiares	
Status Socioeconômico	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; FERRÃO, AULER, 2012; SOUSA et al., 2011; COCCO, SUDBRACK, 2016; PAIVA, SILVA, 2013; FARIA, MOURA, 2015; DINIZ, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2013.
Vulnerabilidade Social	RUMBERGER, 1995; EPSTEIN, SHELDON, 2002; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; SOUSA et al. 2011; COCCO, SUDBRACK, 2016; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015; SILVA, 2015.

Doença/Saúde	ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; PAIVA, SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015; SILVA, 2015.
Trabalho (estudante)	MCNEAL, 1995; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; FERRÃO, AULER, 2012; CASSAMALI et al. 2016; SOUSA et al. 2011; COCCO, SUDBRACK, 2016; PAIVA, SILVA, 2013; FARIA, MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2013.
Domicílio/Transporte	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; FREDENHAGEM, 2014.
Casamento/Gravidez/ Filhos	CASSAMALI et al. 2016; PAIVA, SILVA, 2013; FARIA, MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015; SILVA, 2015.

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

O fator *status* socioeconômico caracteriza-se pelo conjunto de variáveis que qualifica um estudante dentro de uma hierarquia social, geralmente abordando a relação de nível de escolaridade e renda familiar, geralmente dos pais (RUMBERGER, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE, HORSEY, 1997; GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997; FREEMAN; SIMONSEN, 2014; FERRÃO; AULER, 2012; SOUSA et al., 2011; COCCO; SUDBRACK, 2016; PAIVA; SILVA, 2013; FARIA; MOURA, 2015; DINIZ, 2015; SILVA, 2015), indicando um índice de posse das famílias (MCNEAL, 1995), assim como uma variável medida também no nível escolar (LEE; BURKAN, 2003), relacionando-se com a renda e escolaridade inferior dos avós do estudante inclusive (SOUZA, 2013).

O fator denominado como vulnerabilidade social engloba situações diversas degradantes que afetam diretamente a trajetória educacional, como elevada pobreza familiar (RUMBERGER, 1995; COCCO; SUDBRACK, 2016; FREDENHAGEM, 2014), o que pode acarretar em estudantes desabrigados (EPSTEIN; SHELDON, 2002), exposição a diversas drogas ilícitas (GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997), violência doméstica e na comunidade do estudante, exposição ou ingresso na criminalidade (FREEMAN; SIMONSEN, 2014; SOUSA et al., 2011;

DINIZ, 2015; FRANCO, 2015), como submissão a sistema de trabalho precário, além de situações de exploração sexual e outras (SILVA, 2015).

Um quantitativo expressivo da literatura aborda o trabalho do estudante como um importante fator motivador na decisão de abandonar o espaço escolar, visto que precisa exercer atividade remunerada (FREEMAN; SIMONSEN, 2014; CASSAMALI et al., 2016; COCCO; SUDBRACK, 2016; FARIA; MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010) para auxiliar a família e para seu próprio sustento (SOUSA et al., 2011; FRANCO, 2015), o que pode acarretar no afastamento definitivo do estudante em virtude da incompatibilidade de horários, além do desgaste decorrente da dupla jornada (SILVA, 2015; FERRÃO; AULER, 2012; DINIZ, 2015; PAIVA; SILVA, 2013). Tal preditivo é questionado por Souza (2013) e por Mcneal (1995).

Abordado por Rumberger (1995) na perspectiva do bairro/comunidade em que o aluno encontra-se residindo, o conceito de domicílio é ampliado por Lee e Burkan (2003) ao relacioná-lo ao centro da cidade de residência do estudante. De acordo com Fredenhagen (2014), o impacto efetivo do domicílio no processo educativo refere-se aos efeitos da distância enfrentada pelo estudante no dia a dia, visão compatibilizada por Epstein e Sheldon (2002), que abordam também a falta de moradia própria como um grande obstáculo para a frequência dos alunos. Relacionando às questões de mobilidade (FREEMAN, SIMONSEN, 2014), o fator do transporte do estudante para o ambiente escolar engloba questões como engarrafamento, acesso, trânsito, acidentes etc. (FREDENHAGEM, 2014), como a análise do percentual de estudantes que caminhavam sozinhos ou acompanhados para a escola, ou foram levados por algum responsável, utilizaram meio de transporte público ou particular, e outras possibilidades (EPSTEIN; SHELDON, 2002).

No que diz respeito a casamento/gravidez/filhos, os autores afirmam que a gravidez, sobretudo a precoce, representa um importante fator motivador no abandono estudantil (DINIZ, 2015; SILVA, 2015; PAIVA; SILVA, 2013), o que ocasiona causas subjacentes, como a própria fase de amamentação (CASSAMALI et al., 2016; FARIA; MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014), o que também pode incluir a aquisição de vínculo matrimonial (FRANCO, 2015).

A categoria de fatores de formação acadêmica estudantil apresentou os seguintes resultados:

Quadro 3: Resultados por Autor – Nível Individual – Formação acadêmica

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL INDIVIDUAL	
Formação Acadêmica	
Retenção	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; CASSAMALI et al. 2016; SOUSA et al., 2011; PAIVA, SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2013
Alterações Escolares	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003
Abandono Estudantil Anterior	RUMBERGER, 1995;
Formação Anterior	GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

A retenção apresenta-se como um fator motivador na decisão de abandono do espaço escolar (RUMBERGER, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997; LEE; BURKAN, 2003; FREEMAN; SIMONSEN, 2014; PAIVA; SILVA, 2013; SILVA, 2015), o que a literatura nacional justifica por tal fato ocasionar a distorção série-idade (CASSAMALI et al., 2016; DINIZ, 2015), principalmente diante de sucessivas reprovações do aluno (SOUSA et al., 2011; FREDENHAGEM, 2014; FRANCO, 2015; SOUZA, 2013), o que também pode ocorrer diante de frequentes alterações escolares, pois alguns autores afirmam que transferir o aluno de instituição anteriormente ao ingresso no ensino médio pode provocar uma futura evasão estudantil (RUMBERGER, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997; LEE; BURKAN, 2003).

O abandono estudantil anterior pode influenciar nova decisão de desengajamento do ensino durante o curso do ensino médio (RUMBER-

GER, 1995), assim como a formação anterior deficitária, seja por falta de conhecimentos e outras causas, como também a falta de qualidade do ensino, que pode ser mensurada através de um rendimento inferior no ensino fundamental (GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015).

A categoria de fatores referentes às posturas escolares do estudante integra os resultados a seguir:

Quadro 4: Resultados por Autor – Nível Individual – Posturas escolares anteriores

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL INDIVIDUAL	
Posturas Escolares Anteriores	
<i>Locus de Controle</i>	
	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997
Expectativa de Escolaridade	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997
Relação com Professores/ Colegas	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; SILVA, 2015; SOUSA et al., 2011; COCCO, SUDBRACK, 2016; PAIVA, SILVA, 2013; FARIA, MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010
Relação com Conhecimento/Ensino	RUMBERGER, 1995; FERRÃO, AULER, 2012; SOUSA et al., 2011; PAIVA, SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015
Relação com Escola	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

O *locus de controle* interno e externo do estudante, que expressa o grau de percepção individual dos eventos influenciadores de sua trajetória educacional, configura-se como um fator relacionado na literatura internacional (RUMBERGER, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997), assim como a baixa expectativa de escolaridade do próprio aluno (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003; GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997), e a relação com a escola, fator definido como

a percepção estudantil sobre satisfação, segurança e certeza ambiental em relação à instituição, que pode ser mensurado através de metodologias diferenciadas (RUMBERGER, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997; LEE; BURKAN, 2003; GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997).

Os autores indicam a relação com professores e com colegas como dois fatores motivadores na decisão de abandonar o espaço escolar, que se referem a relacionamentos interpessoais construídos pelo aluno em seu ambiente escolar, assim como a relação com o ensino, definida como percepção de utilidade do conteúdo apreendido dentro da escola, mensurado através da relação entre a teoria e a prática vivenciada pelo estudante (RUMBERGER, 1995; FERRÃO; AULER, 2012; SOUSA et al., 2011; PAIVA; SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; FRANCO, 2015; DINIZ, 2015), configurando como a principal crítica estudantil sobre a ausência de conexão dos conteúdos escolares (FALCÃO, 2010), compatibilizado por Ferrão e Auler (2012), que afirmam que as aprendizagens propostas estão dissociadas da aprendizagem experiencial extraescolar do estudante.

A categoria de fatores de comportamentos específicos do estudante integra os seguintes resultados:

Quadro 5: Resultados por Autor – Nível Individual – Comportamento

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL INDIVIDUAL	
Comportamentos	
Tarefas Escolares Domiciliares	RUMBERGER, 1995;
Engajamento	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; FERRÃO, AULER, 2012; CASSAMALI et al., 2016; SOUSA et al., 2011; COCCO, SUDBRACK, 2016; PAIVA, SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015; SILVA, 2015

Atraso	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; FREEMAN, SIMONSEN, 2014
Absenteísmo	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; FREDENHAGEM, 2014
Conduta	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; PAIVA, SILVA, 2013; DINIZ, 2015
Atividades Extracurriculares	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; FREEMAN, SIMONSEN, 2014

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

Na análise de Rumberger (1995), as tarefas escolares domiciliares configuram um preditivo relevante que deve ser avaliado pela quantidade de horas semanais que o estudante destina aos trabalhos escolares domiciliares, relacionando-se a outro fator identificado em diversas pesquisas, o engajamento estudantil, pois a motivação interna afeta expressivamente a decisão de abandonar o espaço escolar (GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997; FERRÃO; AULER, 2012; CASSAMALI et al., 2016; SOUSA et al., 2011; PAIVA; SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010; FRANCO, 2015; SILVA, 2015), sob a justificativa de um ambiente não atraente para os jovens que se encontram no ensino médio, sendo a principal causa de evasão estudantil (COCCO; SUDBRACK, 2016; DINIZ, 2015), podendo ser mensurada com metodologias específicas em cada pesquisa (RUMBERGER, 1995; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997).

O atraso recorrente do aluno para chegada à escola pode indicar a possibilidade deste indivíduo abandonar o ambiente escolar (RUMBERGER, 1995; FREEMAN; SIMONSEN, 2014; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997), assim como o absenteísmo estudantil (FREEMAN; SIMONSEN, 2014; FREDENHAGEM, 2014; ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997), que representa um importante fator de risco acadêmico (LEE; BURKAN, 2003), que pode ser, de acordo com Rumberger (1995), moderado ou alto absenteísmo. Na

análise de Epstein e Sheldon (2002), o absenteísmo precoce, aquele que ocorre desde o ensino fundamental, é um importante preditivo de abandono estudantil durante o curso do ensino médio.

Alguns autores indicam que a conduta disciplinar do aluno no ambiente educacional pode predizer direta e significativamente futura evasão durante o curso do ensino médio (LEE; BURKAN, 2003; GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997, PAIVA; SILVA, 2013; DINIZ, 2015), que pode ser avaliada através de sucessivas suspensões, advertências, idas ao gabinete da diretoria da escola, e outros relacionados a comportamento disciplinar inadequado do estudante (FREEMAN; SIMONSEN, 2014; RUMBERGER, 1995). A participação do estudante em atividades extracurriculares durante o ano escolar é um fator defendido por alguns autores, incluindo atividades realizadas no ambiente escolar e fora dele, como esportes, artes plásticas, grêmios, clubes e outras (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; FREEMAN; SIMONSEN, 2014).

A categoria de fatores referentes ao desempenho do estudante integra os resultados a seguir:

Quadro 6: Resultados por Autor – Nível Individual – Desempenho

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL INDIVIDUAL	
Desempenho	
Marco de Rendimento	RUMBERGER, 1995; ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; LEE, BURKAN, 2003; MCNEAL, 1995; EPSTEIN, SHELDON, 2002; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; CASSAMALI et al., 2016; FREDENHAGEM, 2014; SILVA, 2015
Marco de Conduta	ALEXANDER, ENTWISLE, HORSEY, 1997; GARNIER, STEIN, JACOBS, 1997; FREDENHAGEM, 2014

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

A categoria de desempenho engloba dois preditivos, denominados de marco de rendimento e marco de conduta. Aquele se relaciona à experiência acadêmica do estudante na qual seu potencial de aprendizagem é avalia-

do através do rendimento individual em testes, exames de admissão, notas, graus, e outras modalidades em que a capacidade acadêmica pode ser mensurada comparativa e numericamente em relação aos demais colegas (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003; GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997; MCNEAL, 1995; EPSTEIN; SHELDON, 2002; FREEMAN; SIMONSEN, 2014; CASSAMALI et al., 2016; FREDENHAGEM, 2014; SILVA, 2015), o que é definido como marco trimestral de desempenho estudantil estimado em determinada modalidade, como matemática, leitura e outras (ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997). O marco de conduta reporta-se ao desenvolvimento de recursos pessoais do estudante no ambiente escolar, que tem um período de referência trimestral para prática avaliativa (ALEXANDER; ENTWISLE; HORSEY, 1997), definido como o padrão que se espera do aluno na esfera de desenvolvimento de competência social e emocional na escola (GARNIER; STEIN; JACOBS, 1997; FREDENHAGEM, 2014).

1.1.2. ANÁLISE DOS FATORES MOTIVADORES DA EVASÃO ESTUDANTIL NO NÍVEL ESCOLAR

A categoria de fatores de características estruturais escolares integra os seguintes resultados:

Quadro 7: Resultados por Autor – Nível Escolar – Características estruturais

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL ESCOLAR	
<i>Características Estruturais:</i>	
Setor	
Tamanho	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002; FREEMAN, SIMONSEN, 2014
Proporção Estudante/ Professor	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015
Zona	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

Lee e Burkan (2003) acreditam que as variadas características estruturais e ambientais podem influenciar expressivamente a decisão do aluno em abandonar ou permanecer na escola, acreditando que os fatores escolares são independentes e estabelecem múltiplas correlações, afirmando que as escolas privadas apresentaram taxas de abandono mais baixas. Todavia, na análise de Rumberger (1995), o setor escolar não afetou significativamente a probabilidade de abandono estudantil, pois defende que os alunos de escolas católicas são menos propensos a abandonar e possuem nível de escolaridade mais elevado.

As pesquisas indicam que as maiores instituições podem apresentar taxas mais expressivas de abandono (RUMBERGER, 1995; FREEMAN; SIMONSEN, 2014), por ser uma variável de fundo relacionada diretamente à dificuldade de controlar problemas com absenteísmo estudantil (EPSTEIN; SHELDON, 2002). Segundo Lee e Burkan (2003), os autores acreditam que a variável tamanho escolar é relevante, pois as escolas pequenas (600 alunos ou menos) apresentam taxas de abandono mais baixas em comparação às médias (de 601 a 1500 alunos), grandes (de 1.501 a 2.500 alunos) e muito grandes (mais de 2.500 alunos), justificando que tal fator se relaciona a melhor qualidade das relações interpessoais construídas no ambiente escolar.

Um importante preditivo é a proporção de estudantes por professor, pois uma instituição de ensino desprovida de material humano necessário para o funcionamento adequado, o que ocorre comumente em escolas com falta de professores ou com um quantitativo excessivo de alunos atendidos por um único profissional em sala de aula, pode motivar na decisão de abandonar o espaço escolar (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003; PAIVA; SILVA, 2013; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015), assim como a zona escolar, visto que as taxas de abandono em áreas urbanas são muito elevadas, especialmente nas grandes cidades onde muitos estudantes abandonam antes de iniciar os estudos no ensino médio (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003; EPSTEIN; SHELDON, 2002).

A categoria de fatores da organização do ambiente escolar integra os seguintes resultados:

Quadro 8: Resultados por Autor – Nível Escolar – Organização/ambiente

RESULTADOS POR AUTOR – FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL	
NÍVEL ESCOLAR	
Organização/Ambiente:	
Equipe Profissional	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; PAIVA, SILVA, 2013; FARIA, MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2013
Atendimento	LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002; FERRÃO, AULER, 2012; SOUSA et al., 2011; COCCO, SUDBRACK, 2016; PAIVA, SILVA, 2013; FARIA, MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010; DINIZ, 2015; FRANCO, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2013
Tarefas Domiciliares	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003
Atividades Extracurriculares	RUMBERGER, 1995
Cursos de Complementação	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; SOUZA, 2013
Envolvimento Familiar/ Comunidade	RUMBERGER, 1995; EPSTEIN, SHELDON, 2002; COCCO, SUDBRACK, 2016; SILVA, 2015
Disciplina	RUMBERGER, 1995; LEE, BURKAN, 2003; EPSTEIN, SHELDON, 2002; FREEMAN, SIMONSEN, 2014; PAIVA, SILVA, 2013; DINIZ, 2015; SILVA, 2015
Greve	FREDENHAGEM, 2014

Fonte: Elaborado pela Autora (2021) de acordo com Rumberger (1995).

O tipo de fator relacionado com a equipe profissional engloba todos os profissionais atuantes em determinada instituição de ensino, incluindo professores e demais corpo técnico; abordando se o profissional possui formação específica para determinada função; remuneração obtida pela prestação dos serviços, que pode ser insatisfatória ou não; capacitação profissional necessária para exercício do cargo, que pode ser ofertada ou não pela instituição; experiência profissional anterior; e outros (FREDENHAGEM, 2014; DINIZ, 2015; SILVA, 2015; SOUZA, 2013; FARIA; MOURA, 2015; PAIVA; SILVA, 2013), assim como o aprimoramento

da qualidade da equipe profissional pela instituição é um importante fator para permanência do aluno (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003). O atendimento representa a forma de prestação do serviço educacional aos estudantes no espaço escolar, mensurado através da organização curricular, a cultura das práticas avaliativas e pedagógicas, a metodologia de ensino institucional, a carga horária (LEE; BURKAN, 2003; EPSTEIN; SHELDON, 2002; FERRÃO; AULER, 2012; SOUSA et al., 2011; COCCO; SUDBRACK, 2016; PAIVA; SILVA, 2013; FARIA; MOURA, 2015; FREDENHAGEM, 2014; FALCÃO, 2010; FRANCO, 2015), o que é criticado por Diniz (2015).

De acordo com Rumberger (1995), outro preditivo é o quantitativo de atividades extracurriculares e de tarefas domiciliares oferecidas pela escola ao estudante, também indicado por Lee e Burkan (2003). Além de tais atividades, o preditivo de evasão escolar refere-se à oferta de cursos de complementação para o aprofundamento de conteúdos ministrados pela instituição de ensino, geralmente relacionados a cursos ao aprimoramento de conhecimentos matemáticos (RUMBERGER, 1995; LEE; BURKAN, 2003; FREEMAN; SIMONSEN, 2014), embora Souza (2013) acredite que a oferta de oportunidades e recursos adicionais de aprendizagens deve atentar-se à busca da qualidade.

O envolvimento dos pais e da comunidade traduz diversas práticas escolares para promover o engajamento dos pais no processo educativo dos filhos, estabelecendo um contato direto com as famílias, incentivando o acompanhamento do desempenho dos alunos, tomando conhecimento das vivências familiares, auxiliando-os nas suas necessidades (RUMBERGER, 1995; COCCO; SUDBRACK, 2016), podendo, inclusive, auxiliar na redução do absenteísmo estudantil (EPSTEIN; SHELDON, 2002), o que, de acordo com Silva (2015), no âmbito institucional, deve-se considerar, além da família, a comunidade local.

A disciplina representa o conjunto de regras e normas impostas ao estudante no ambiente escolar, sendo que um sistema disciplinar caracterizado pela ausência de regras, quando não há consequências para determinadas infrações estudantis (EPSTEIN; SHELDON, 2002; FREEMAN; SIMONSEN, 2014) pode influenciar a decisão de abandonar a escola, assim como, também, o excesso de imposições de conduta ao estudante (PAIVA; SILVA, 2013; DINIZ, 2015; LEE; BURKAN, 2003),

o que pode ser mensurado, de acordo com Rumberger (1995), através do percentual de estudantes que consideram o sistema disciplinar escolar imparcial, razoável e justo. O último fator relaciona-se com a realização de greves pela instituição escolar, que pode influenciar na decisão do estudante em não frequentar mais determinada escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Souza (2014), a ampliação da oferta escolar no ensino público brasileiro, na segunda metade do século XX, não acompanhou melhoria nas condições educacionais, que está muito aquém do necessário para um mundo moderno, o que atribui ao fato da concentração dos recursos tecnológicos disponíveis e do capital cultural por uma minoria social. Assim, o fracasso escolar é fabricado dentro das instituições sociais, políticas e educacionais, não atribuindo como algo inerente a alguns indivíduos que não conseguem lograr êxito em sua trajetória educacional.

Sendo assim, cumpre-se ressaltar que a abordagem pormenorizada de cada fator de evasão estudantil não pressupõe que sejam excludentes, podendo estabelecer diversas correlações diante de determinado contexto analisado especificamente.

A temática da evasão escolar ainda é subestimada na literatura nacional, sobretudo no que se refere à modalidade do ensino médio, corroborando-se diante da lacuna de pesquisas científicas anteriores capazes de fornecer um embasamento aprofundado sobre os diversos aspectos relacionados às variabilidades de classes e fatores motivadores da evasão estudantil no ensino médio brasileiro, capazes, inclusive, de oferecer algum suporte teórico inicial à discussão subsequente da permanência estudantil no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; HORSEY, Carrie S. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*. West Lafayette. **American Sociological Association**, v.70, n. 2, p. 87-107, 1997.

- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15/04/2020.
- CASSAMALI, Annie da Silva; SILVA, Angélica Tomazeli da; OLIVEIRA, Afrânio Aguiar de; PEÇANHA, Anderson Lopes. Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre-ES. **Revista UNIVAP**. São José dos Campos: UNIVAP, v. 22, n. 40, Edição Especial, 2016. Disponível em: <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1203>. Acesso em: 23/07/2020.
- COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Ensino médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência. **Revista Impulso**. Piracicaba: Editora UNIMEP, v. 26, n. 67, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2477>. Acesso em: 04/07/2020.
- DINIZ, Carine Saraiva. **Evasão escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Carine-Saraiva-Diniz.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.
- EPSTEIN, Joyce L.; SHELDON, Stephen B. Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. **The Journal of Educational Research**, Washington, D.C: T& F Informa, v. 95, n. 5, 2002. Disponível em: https://www.sia-us.com/uploads/docs/pdf/Present_and_Accounted_For_Improving_Student_Attendance_Through_Family_and_Community_Involvement.pdf. Acesso em 25/07/2020.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Acerca da “chatice” do ensino fundamental e médio no Brasil. **Boletim de Educação Matemática** –

BOLEMA. Rio Claro (SP): UNESP, v. 23, n. 36, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221905005>. Acesso em: 04/07/2020.

FARIA, D.S.A.; MOURA, D. H. Desistência e permanência dos estudantes de ensino médio no PROEJA. **Holos**. Natal (RN): UFRN, v. 4, ano 31, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195>. Acesso em: 23/07/2020.

FERRÃO, Luciana Vigil; AULER, Décio. Os estudantes do arquivo morto. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3158>. Acesso em: 18/04/2020.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. **Análise dos fatores geradores de evasão no curso técnico em telecomunicações do CEFET-RJ/UNED Petrópolis**: uma reflexão sobre qualidade em educação profissional. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/handle/1/854>. Acesso em: 04/07/2020.

FRANCO, Glaziela Aparecida. **Educação no ensino médio**: uma forma de inclusão excludente?. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7246?show=full>. Acesso em: 27/05/2020.

FREDENHAGEM, Sheyla Villar. Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília. **Revista EIXO**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), v. 3, n. 2, 2014. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/issue/view/35>. Acesso em: 15/04/2020.

FREEMAN, Jennifer; SIMONSEN, Brandi. Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. **Review of Educational Research**. Washington, DC: American Educational

Research Association, v. 85, n. 2, p. 205–248, 2015. Disponível em: <rer.aera.net/>. Acesso em: 25/07/2020.

GARNIER, Helen E.; STEIN, Judith A.; JACOBS, Jennifer K. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. **American Educational Research Journal**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 34, n. 2, p. 395–419, 1997. Disponível em: rer.aera.net/. Acesso em: 25/07/2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. **Coleção Em Questão 6**. São Paulo: Ação Educativa, v. 1, p. 49, 2009. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2342>. Acesso em: 04/07/2020.

LEE, Valerie E.; BURKAN, David T. Dropping out of high school: The role of school organization and structure. **American Educational Research Journal**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 40, n. 2, p. 353–393, 2003. Disponível em: rer.aera.net/. Acesso em: 25/07/2020.

MCNEAL Jr., Ralph B. Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*. West Lafayette. **American Sociological Association**, v. 68, n. 1, p. 62–80, 1995. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2112764>. Acesso em 28/05/2020.

PAIVA, Camila Ferreira Lopes; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. As polêmicas faces do ensino médio. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro – SP: UNESP, v. 23, n. 43, p. 44–61, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p44-61>. Acesso em: 04/07/2020.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Anual, 2012, o futuro sustentável que queremos**. Disponível em: https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_rio_anual_web. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

- RUMBERGER, Russell W. Dropping out of middle school: A multi-level analysis of students and schools. **American Educational Research Journal**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 32, n. 3, p. 583-625, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44819580_Dropping_Out_of_Middle_School_A_Multilevel_Analysis_of_Students_and_Schools. Acesso em: 29/05/2020.
- SILVA, Marco Aurélio da. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul – RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf. Acesso em: 04/07/2020.
- SILVA, Wander Augusto. **Fatores de permanência e evasão no programa de educação profissional de Minas Gerais (PEP/MG)**: 2007 a 2010. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9BWJXG>. Acesso em: 20/07/2020.
- SOUSA, Antônia de Abreu et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?. **Vértices**. Campos dos Goytacazes – RJ: Essentia, v. 13, n. 1, p. 25-37, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19180/1809-2667.20110002>. Acessado em: 04/07/2020.
- SOUZA, Flávia Pereira e. **O movimento de abandono da escola**: um estudo sobre os alunos do 1º ano do ensino médio regular de uma escola pública em Juiz de Fora/MG. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013. Acesso em: 10/07/2020.
- SOUZA, Juarina Ana da Silveira. **Permanência e evasão escolar**: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.cae-dufff.net/permanencia-e-evasao-escolar-um-estudo-de-caso-em-uma-instituicao-de-ensino-profissional/>. Acesso em: 04/07/2020.

ARTIGOS - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS E A EPISTEMOLOGIA DOS SABERES CULTURAIS À LUZ DO CIENTIFICISMO

*Maria Valdeli Matias Batista*¹⁸

QUESTÕES INICIAIS: OS SABERES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Vasto e diferenciado é o campo de saberes culturais das pessoas com deficiência e como são capazes de aprender, mesmo em lugares que não dispõem de recursos necessários ao aprendizado ou para desenvolver qualquer ação prática da vida cotidiana. As experiências regionais e culturalizadas da população pesquisada são demonstrações comprovadas de que os conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar devem ser transformados em saberes aplicáveis ao desenvolvimento das potencialidades humanas, e utilitários no sentido da transformação social dos sujeitos para que possam intervir criticamente em suas próprias realidades.

Este estudo é parte integrante de minha pesquisa para a Dissertação de Mestrado, realizada em quatro comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba, na Amazônia paraense. O tema “As narrativas etnográficas e a epistemologia dos saberes culturais à luz do cientificismo” é um recorte significativo que reflete a importância das narrativas na descoberta

¹⁸ MSc em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

de realidades epistemológicas e desconhecidas dialogadas com a teoria do conhecimento, neste caso, cultural.

Para a constituição deste artigo foram selecionados quatro informantes, jovens e adultos que possuem deficiência, com idade entre 18 e 56 anos, residentes em comunidades das ilhas de Abaetetuba, tendo como objetivo geral analisar e descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, bem como as formas de ensino e aprendizagem pelas quais adquiriram esses saberes.

Sobre os aspectos metodológicos, este estudo se utilizou das concepções e orientações do Materialismo Histórico Dialético, por meio de um trabalho de campo, adotando a abordagem participante e qualitativa, contemplando as narrativas orais etnográficas. A coleta dos dados se deu por intermédio das entrevistas semiestruturadas sendo que a análise desses dados teve como teórico de base o antropólogo britânico Tim Ingold, contemplando os conceitos que este autor vem realizando em grandes pesquisas no campo dos estudos antropológicos, além de outros que contribuíram teoricamente para a constituição deste.

A partir dos dados adquiridos por meio das entrevistas, das narrativas etnográficas, da observação participante e do diário de pesquisa, os resultados demonstraram que as pessoas com deficiência das comunidades das ilhas do município de Abaetetuba conseguem aprender mesmo tendo dificuldades pelas deficiências que possuem e são detentoras de muitos saberes culturais adquiridos das mais variadas formas de ensino/aprendizagem, logo, precisam ser valorizadas e seus saberes culturais considerados como conhecimentos identitários de uma população que enfrenta muitos desafios para aprender.

1.1. AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS COMPARTILHANDO OS SABERES DA EXPERIÊNCIA CULTURAL

1.1.1. AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS DE SADRAC

Sadrac, de 18 anos, residente na comunidade de Sapucajuba desde que nasceu. Ficou órfão de pai quando tinha apenas seis anos de idade.

Tem Síndrome de Down e apresenta muitas dificuldades na fala. Verbaliza poucas palavras, às vezes, incompreensíveis. Devido a sua dificuldade de interação oral, por vezes sua mãe, a senhora Conçeição, participou auxiliando com as informações sobre este informante.

Sadrac ainda não conseguiu desenvolver as habilidades de leitura e escrita, porém, em relação aos saberes culturais, mesmo com toda a sua dificuldade de aprendizagem ocasionada pela deficiência que possui, aprendeu com muita facilidade vários ofícios da vida ribeirinha como, por exemplo, nadar, ação que aprendeu aos sete anos de idade, com sua mãe, que o orientava e incentivava a aprender, até mesmo pela necessidade de sobrevivência.

Relata D. Conçeição que todos às vezes que saía para a pesca do mata-pi, levava Sadrac, pois não tinha com quem deixá-lo em casa. Nessas idas e vindas necessárias da vida nas ilhas, Sadrac aprendeu a remar, a pilotar rabudinho, a pescar de matapi no rio e ajuda em casa, a fazer o matapi. Além desses, realiza tarefas caseiras: varre a casa, lava as louças, lava suas próprias roupas e sabe fazer alguns tipos de alimentos. Todas essas atividades, ele aprendeu com sua própria mãe, vendo-a fazer e praticando ao mesmo tempo.

Sadrac também sabe fazer brinquedos de miriti. Relata que aprendeu esta atividade no convívio com outros amigos, só olhando eles fazerem. Aprendeu com as duas irmãs a manusear instrumentos tecnológicos com muita facilidade como: celular, televisão e rádio. Mas afirma também que aprendeu estas coisas por seu próprio esforço, utilizando esses aparelhos regularmente.

Sabe também utilizar instrumentos musicais, a exemplo do violão e bateria. Conta que seus amigos da igreja evangélica da qual participa desde sua infância lhe mostravam como usá-los, logo, adquiriu este conhecimento observando e praticando ao mesmo tempo. Diz ainda que gosta de jogar futebol de campo e aprendeu alguns “comandos” deste jogo com os colegas da vizinhança, que o ensinavam quando iam brincar juntos no lugar onde moram.

Apesar da fala um tanto quanto incompreensível, conseguia entender o que Sadrac relatava, por meio da gesticulação labial, corporal, principalmente com as mãos, apontando para os objetos concretos referentes às perguntas que lhes foram feitas, a exemplo do manuseio do matapi, da

rede de pesca e dos anzóis, do brinquedo de miriti, entre outras coisas que ele afirma sabe fazer.

As narrativas deste informante foram para mim uma experiência bem desafiadora e inesquecível, pois ficava observando o grande esforço que ele fazia, por meio das palavras fragmentadas, para dizer o que sabe fazer. Quando eu não conseguia compreender suas mensagens, a mãe, D Conceição, auxiliava para o entendimento das respostas, como demonstrado neste trecho de sua fala, quando lhe perguntei sobre os seus saberes culturais. Diante da situacionalidade de comunicação do informante, coloco a tradução entre parênteses para melhor compreensão de sua fala.

PE: Que atividades da vida ribeirinha você aprendeu a fazer? SA: Sei peicar zol [...], tapi ... sei / azer quedo miiti, sei...zar ceuá [...], sei adar, sei inhar [...] sei te ogar bola. (Sei pescar de anzol, mata-pi, sei fazer brinquedo de miriti, sei usar celular, sei nadar, sei até jogar bola). PE: Quem lhe ensinou a nadar? Como você aprendeu a nadar? SA: Mãi nou. Gava eu io i guava mão inha i copu i leva eu i dava ter perna. (Mãe ensinou. Jogava eu no rio e segurava a mão minha e o corpo e levava e mandava eu bater as pernas). PE: Você gosta de estudar? O que você já aprendeu na escola? SA: gotu de udar na icola. Tenhu migu la. Já to dendo ever eu nomi. (Gosto de estudar na escola. Tenho amigos lá. Já estou aprendendo a escrever meu nome). PE: Você participa da igreja? O que você aprendeu lá? SA: Vô gueja oar e sei a biia. Mãi sina tudo. meu migo gueja sinaru ter teia e car lão” (Vou para a igreja orar e sei a Bíblia. Mamãe me ensina tudo. Meus amigos da igreja me ensinaram a bater bateria e a tocar violão). (Sadrac – entrevista realizada no dia 05/04/2015). (Tradução da fala do Sadrac feita pela pesquisadora, em junho/2015).

Percebe-se, pela narrativa, que o fato de Sadrac ter uma deficiência que compromete principalmente seu desenvolvimento cognitivo, esta não o impede de adquirir outros saberes, os quais talvez exijam até mais atenção e concentração – por parte de quem aprende – para conceber um aprendizado, como se faz, por exemplo, para adquirir o conhecimento da leitura, da escrita, aprender cálculos matemáticos e aplicá-los na vida cotidiana etc. Notadamente Sadrac representa um grupo de pessoas na

sociedade – em seu caso, pessoa com Síndrome de Down – que não tendo a devida habilidade para adquirir um saber mais formal – o escolar, neste caso – surpreende ao demonstrar que conseguiu aprender muitas outras tarefas, mesmo sendo estas atividades consideradas normais de se adquirir o aprendizado, uma vez que está inserida no contexto diário das pessoas que residem em comunidades das ilhas ribeirinhas.

Observando suas narrativas e as demonstrações concretas registradas em campo, reporto-me ao que explica Street (2014), referindo-se aos saberes, ou na linguagem deste autor, aos tipos de aprendizados que não são contemplados ou valorizados pela escola. Aprendizados estes que estão relacionados a tipos de letramentos, dentre eles, o saber escolar.

Street (2014) destaca-se nas discussões pedagógicas atuais por apresentar reflexões importantes no campo das conceituações que envolvem as práticas letradas. Suas justificativas se sustentam por meio de estudos de abordagens etnográficas, as quais, sem dúvida, abrangem não só as práticas escolarizadas que envolvem a leitura e a escrita e suas formas de usos, como, também, as práticas adquiridas nos vários contextos de aprendizagens culturais.

Tomando como exemplo um dos saberes de Sadrac, o “saber nadar”; “aprendi com a minha mãe”, entende-se que esta é uma ação que não exige do ser aprendente entendimento metodológico sistematizado para adquiri-lo. É uma forma de aprendizagem que se dá por meio da orientação informal de uma pessoa que sabe desenvolver esta ação, associada à prática constante – por parte de quem deseja aprender – considerando o tipo de adequação necessária – refiro-me às pessoas com deficiência e suas necessidades/dificuldades, no caso deste informante, de comunicação – para a efetivação da ação. Ou seja, o saber é adquirido por outrem dentro de uma relação harmônica, colaborativa e orientadora entre alguém experiente no assunto e a prática da atuação corporal realizada por parte do ser aprendente, juntamente com seu predecessor. Esta é uma habilidade pré-concebida ou orientada que envolve improvisação e criatividade porque não se trata de um conhecimento adquirido pelos meios comunicados apenas, mas

Trata-se de um conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles (...) uma redescoberta orientada”, a qual pressupõe, neste caso,

que o fenômeno da aprendizagem acontece por uma prática de re-descobrimto orientado, em outras palavras, por uma “Educação da Atenção” (INGOLD, 2010, p. 19).

Assim sendo, ressalta o autor que “a criação de uma cultura se dá dentro de um processo de evolução, e a história seria aquele processo pelo qual as pessoas constroem seus ambientes” (INGOLD, 2010, p. 17). No caso de Sadrac, o aprender a nadar se deu de forma evolutiva, praticante, voluntária e involuntariamente, sendo culturalizado dentro do ambiente familiar e regional.

1.1.2. AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS DE MARIDALVA

Maridalva é uma jovem de 36 anos de idade, filha de pescadores, residente no rio Marinquara desde que nasceu. Conta que já nasceu com uma deficiência física nas pernas: os nervos atrofiaram e não desenvolveu o crescimento. Relata também que nunca menstruou na vida, mas não soube dizer o porquê dessa anomalia em seu corpo, sabe apenas que seu útero é atrofiado, conforme foi informada por um médico.

Apesar da dificuldade pela deficiência física que possui, a jovem realiza várias atividades, inclusive caseiras como: cozinhar, limpar a casa, lavar louça etc., tarefas que aprendeu com sua mãe, mas diz que seu maior obstáculo mesmo é para se deslocar, fator que a levou a desistir dos estudos ainda nas séries iniciais e reforça quão difícil é ser dependente de outras pessoas. “Eu aprendi muitas coisas domésticas e só parei de estudar por causa da dificuldade de sair de casa porque é muito difícil ter que depender dos outros até para andar” (Maridalva em entrevista realizada no dia 07/01/2015).

Diante de seu pretensionismo diante da aquisição de novos saberes, destaca sobre a aprendizagem da pesca de matapi, atividade que aprendeu na vida diária, olhando seus pais fazerem. Reitera que para pescar com este utensílio, mais um saber se apresentava como necessário para desenvolver esta ação – construir o matapi – dedicou-se então a aprender, também com seus pais, a arte de fazer o matapi para a captura do camarão. Maridalva diz que aprendeu a fazê-lo prestando atenção nas orientações repassadas por seus pais e narra como é o processo prático para construí-lo:

A gente pega, limpa a tala aí quando termina de limpar, quebra na medida certa pra fazer o tambor do matapi, aí a gente tece o pari e fecha, amarrando com o cipó trançado. Depois a gente coloca a roda dentro do tambor dele já fechado. Essa roda a gente chama de garachama. Depois, casia com o nális essas rodas que são quatro, duas nas pontas e duas no meio do tambor do matapi, isso serve pra firmar o matapi. Em seguida a gente tece o funil, são dois também. A tala do funil tem que ser menor que a do corpo e a gente passa na talhadeira pra afinar as pontas e fecha formando um cone. A parte da tala apontada, depois de fechada é que vai formar o espaço por onde o camarão entra. Aí coloca um de cada vez e vai caseando tala por tala, junto com o tambor do matapi. Depois disso a gente corta seis talas e faz a tampa, tecendo à parte pra depois pregar no tambor do matapi, aí já tá pronto, é simples, não tem muito segredo não (Maridalva. Entrevista realizada no dia 07/01/2015).

É louvável registrar o detalhamento descritivo que Maridalva faz sobre a produção, ou seja, “o saber fazer o matapi”, indicando um conhecimento assimilado por meio de orientações e ações prévias, copiadas de outrem. É nesse sentido que Ingold (2010, p. 20) reforça o quanto algumas pessoas aprendem copiando as atividades de pessoas já capacitadas, pois, segundo este autor, “copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem”. Assim, sua capacidade descritiva chama muita atenção, protelando que, provavelmente, esta informante não teria dificuldade de produzir um texto oralizado, por exemplo, se essa fosse a atividade escolar solicitada em uma escola.

Maridalva também demonstra em suas falas domínio, interação social e comercial relacionadas aos custos/benefícios do produto, além de ter conhecimento sobre o tipo de matéria-prima que deve ser utilizada para confeccioná-lo. Explica que o matapi atualmente já está sendo fabricado com um material melhor que o cipó, é uma espécie de “nális”, uma fibra mais forte que o cipó e que não apodrece facilmente. Diz que cada matapi é vendido por dez reais, o que, segundo ela, dá para ganhar dinheiro e assim suprir suas necessidades básicas.

1.1.3. AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS DE JOÃO NETO

João Neto, de 24 anos, nasceu surdo e não oraliza. Devido à deficiência auditiva sempre teve muitas dificuldades para aprender as atividades do dia a dia e interagir com as pessoas. Ao ser entrevistado relatou, por escrito – realizei a entrevista com este informante por meio de registro escrito por ele próprio já que não tem domínio da Libras –, sobre um processo de cegueira precoce de seu pai, o que o impossibilitou de continuar garantindo o sustento da família, logo, parou de frequentar a escola e se viu obrigado a trabalhar, de alguma forma, para ajudar a mãe a criar os outros irmãos.

No decorrer da entrevista com João Neto, busquei informações a respeito dos saberes culturais que já aprendeu e quem os ensinou. As respostas a estas indagações surgiram por meio de desenhos representativos das ações de fazer matapi, extrair o açáí, fazer tapagem de igarapé, mexer o poço e pescar de matapi, demonstradas pelo jovem, e escreveu abaixo dos desenhos que adquiriu esses saberes com sua mãe, seguindo as instruções repassadas por ela.

Afirma o entrevistado que em meio a tantos desafios para aprender, sabe fazer muitas tarefas da vida diária, características das ilhas. Isto indica que o fato deste jovem ter um dos órgãos dos sentidos comprometidos por uma deficiência, isso não o torna incapaz de assimilar os aprendizados porque os outros sentidos auxiliam nas atividades do dia a dia, de forma complementar, como, por exemplo, a relação sinestésica entre visão e audição, os quais se complementam através de um processo de incorporação recíproco, cujo objetivo é facilitar a realização das ações cotidianas, pois, enfatiza Ingold (2015), que ouvimos com os olhos na medida em que, ao visualizar determinada situação, nos vêm à mente os possíveis sons característicos daquela ação. Nesse aspecto, este autor infere que:

Se a audição é um modo de engajamento participativo com o ambiente, não é porque se opõe nesse aspecto à visão, mas porque “ouvimos” tanto com os olhos quanto com os ouvidos. Em outras palavras, é precisamente a incorporação da visão ao processo de percepção auditiva que transforma o ouvir passivamente em escutar ativamente. Mas o oposto também se aplica: é a incorporação da audição ao processo de percepção visual que converte

o assistir passivamente em olhar ou observar ativamente (INGOLD, 2015, p. 06).

Prosseguiu João Neto a entrevista, escrevendo sobre as atividades que realiza nas águas: sabe nadar, pescar de anzol e rede tramalha. Tais saberes aprendeu olhando como seu irmão fazia. Este também o ensinou a pilotar transporte motorizado, aprendizado que adquiriu praticando a ação. Nesses processos de aprendizagens que ocorrem tendo como referência suportes naturais, a exemplo da água, Oliveira (2004, p. 59) reitera que, para os ribeirinhos, “a imagem do rio está associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais e de vida”.

De acordo com os relatos escritos e desenhados do jovem, e um dos mapas que desenhou para uma escola da redondeza, o qual fez questão de mostrar, observei o potencial criativo e afinidade com as artes que João Neto demonstrou ter. Diz que sabe produzir, reproduzir e ampliar desenhos com muita facilidade e que aprendeu a fazer muitas coisas, sozinho, colocando em prática sua própria imaginação e assegura que ninguém o ensinou. “Faço qualquer desenho fácil, fácil, só olhando a figura, isso não aprendi com ninguém mesmo” (João Neto, em entrevista escrita realizada no dia 04/01/2015).

Ingold (2011, p. 6) explica que as percepções orientadas pelos sentidos, em específico, a audição, o tato e a visão inferem nas práticas humanas de modo a aguçarem a imaginação criativa dos seres, pois “as pessoas, na prática, veem, ouvem e tateiam em suas próprias vidas, e que tinha tudo a dizer sobre como suas experiências da audição, da visão e do tato alimentam a imaginação e penetram suas expressões discursivas e literárias”.

1.1.4. AS NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS DE DONA MARIA

Dona Maria tem 56 anos de idade e é moradora da ilha Sapucajuba. Apresenta Deficiência Intelectual, problema detectado tardiamente, após ter abandonado os estudos. Em sua narrativa, relata sobre sua adolescência e juventude dizendo que não guarda boas lembranças desse período de sua vida. Conta que foi uma menina muito sofrida, era bem pequena quando sua mãe faleceu. Lembra que tinha apenas oito anos de idade e já saía de madrugada com sua avó para trabalhar no matagal, com o corte de

seringueira, atividade que desenvolvia todos os dias, enfrentando grandes dificuldades. “Imagine eu nessa idade ter que sair de madrugada todos os dias, com sono, com frio e ainda ter que pisar na lama que batia na canela da gente, pra poder chegar no seringal, que era longe de casa” (Maria, em entrevista realizada no dia 08/07/2015).

Ao relatar a respeito desta sua atividade da vida diária nas ilhas, afirma ter adquirido este aprendizado muito cedo, ainda na infância e apenas olhando como sua avó fazia para extrair o látex das seringueiras. Conta que observava atentamente cada detalhe, os riscados nas horizontais e verticais feitos nas árvores e as várias estratégias utilizadas por sua avó na realização desta importante tarefa. Assim, narra detalhadamente e com muita propriedade sobre cada uma das etapas que envolvem o ato de cortar seringa:

A gente pegava a machadinha e cortava a árvore de seringueira, fazia um risco de comprido nela e depois vários riscos de atravessado, como se a gente tivesse lanhando peixe, aí fincava uma casca de uruá ou uma lata de conserva na seringueira para aparar o leite que escorria da árvore. Tinha que prender bem com barro amarelo para não cair. A gente risca num lugar, se não sair o leite, a gente corta outra parte da seringueira até achar a veia do leite. A gente fazia isso em várias árvores, uma base de cem seringueiras a cada dia a gente cortava um tanto. Depois de uma semana, a gente ia fazer a retirada do salambi, que é o leite que caía nas latas, aí a gente fazia o processo de refinamento ou defumação desse leite pra poder vender. A gente ganhava muito dinheiro com isso porque era caro e vendia muito nessa época (Maria, em entrevista realizada no dia 08/07/2015).

A descrição precisa deste processo de aprendizagem, “o ato de cortar seringa”, narrado por D. Maria, sobre como aprendeu e como se faz tal processo, pressupõe uma aprendizagem condicionada por um ensino sistematizado informalmente pelo senso comum e, ao mesmo tempo, copiado mentalmente, tanto pela oralidade instrutiva como pela prática da ação (des)envolvida, por intermédio de uma pessoa experiente.

D. Maria continuou narrando sobre seus saberes culturais. Relata ter aprendido muitas coisas relacionadas a artesanatos. Aprendeu a fazer vários tipos de paneiros, peneiras e abanos de urumã; sabe fazer a mão-de-juda, aprendeu também a fazer cesto – balaio – para colocar roupas de criança recém-nascida. Todas essas atividades artesanais, diz ter aprendido com a avó, por meio do olhar atento e participando de cada etapa dos processos. Diz ainda que toda a matéria-prima utilizada nessas atividades artesanais eram sempre retiradas da natureza.

De acordo com Tonetto (2006, p. 15), tudo o que o ser humano transforma superando o que lhe é oferecido pela mãe-natureza é uma representação de cultura, pois “ela oferece as talas, os cipós e o ribeirinho e a ribeirinha das ilhas de Abaetetuba fazem o paneiro, a peneira, o matapi, o tipiti e assim por diante”. Diz também que esses e outros objetos, assim como o seu uso e o jeito de fazê-los são expressões culturais do povo ribeirinho. Assim, a cultura ribeirinha transforma a floresta e os rios pelos símbolos que cria e lhes adapta a sua realidade.

D. Maria relata ainda sobre outros tipos de saberes que adquiriu ao longo da vida. Diz que sabe pescar de anzol, sabe nadar, remar, pilotar casco, sabe fazer tapagem de igarapé, “gapuiar”, sabe o manejo do açaí, desde sua extração da palmeira até a retirada do vinho, ou seja, sabe extraí-lo “amassando” o açaí com as próprias mãos. Sabe fazer puxações de “contusões” corporais de todos os tipos e também massagens. Diz que alguns destes saberes aprendeu só olhando, outros adquiriu com a avó e outros ainda aprendeu com o pai.

Além disso, D. Maria demonstra sua satisfação em ter aprendido a fazer as misturas de ervas medicinais e remédios caseiros, as quais denomina de “afumentação” para fazer puxação nas pessoas. “Outra coisa que aprendi a fazer sozinha, foi fazer puxação e massagem nas pessoas. Faço até o remédio para afumentar. Isso ajuda a aliviar as dores bem rápido. As pessoas se dão muito bem com minhas puxações” (D. Maria, em entrevista realizada no dia 08/07/2015).

Este tipo de aprendizado diz ter adquirido sozinha, por meio da obra de Deus em sua vida. “Eu acredito que isso foi um dom da obra divina que deus me deu, um dom deixado por ele na minha vida porque desde quando eu era zinha já fazia isso e porque ninguém me ensinou” (Maria, em entrevista realizada no dia 08/07/2015). Novamente observa-se, neste

trabalho, ações humanas que se concretizam através de saberes concebidos e consolidados na crença popular divina e em que a aprendizagem se dá de forma incondicional.

A igreja, a partir de seus preceitos morais, assume um papel primordial na orientação das relações sociais nessas comunidades, contribuindo significativamente para a tessitura do mapa dos saberes, imaginários e representações que essas populações fazem de suas práticas sociais cotidianas, de suas relações e do mundo (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Quando alguém afirma ter aprendido um saber sem ter passado por nenhum tipo de orientação sistematizada ou mesmo mecânica, presume-se que não se aprende só olhando, não se aprende só praticando, não se aprende só copiando ou por intermédio do outro etc., mas aprende-se também por meio de “um acreditar” que é possível ter nascido com “um dom” para desenvolver determinada tarefa que ninguém ensinou.

2. CONCLUSÃO

Ao decidir pelo título desta pesquisa, “As narrativas etnográficas e a epistemologia dos saberes culturais à luz do cientificismo”, tinha consciência de que essas narrativas apontariam um vasto campo de saberes, porém, não poderia imaginar quão instigante e subjetivo seria descrever as formas como essas pessoas conseguiram aprender várias coisas em meio a tantas barreiras sociais e dificuldades por elas vivenciadas cotidianamente.

Considerando o objetivo geral que buscou analisar e descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, bem como as formas de ensino e aprendizagem pelas quais adquiriram esses saberes, atenho-me ao meu objeto de estudo, ou seja, “os saberes”, para dizer que as ilhas de Abaetetuba, representada por pessoas com culturas aproximadas e, ao mesmo tempo, diferenciadas, são sempre um celeiro de práticas de ensino e aprendizagens, e de aprendentes que buscam a cada dia proficiência nos saberes que adquiriram e sabem desenvolver habilidosamente.

Este estudo embasado por questionamentos basilares, como quais os principais saberes das pessoas com deficiência e como aprenderam esses saberes, deram o suporte epistemológico necessário, e confirmo que, por meio do observar, do olhar e do escutar atento de cada fala das pessoas envolvidas, do registrar de cada informação, que são relevantes à elucidação dos questionamentos propostos, foi possível encontrar respostas relevantes de forma satisfatória e a contento.

Os resultados demonstraram que os saberes culturais são aprendidos por esses sujeitos nas práticas sociais que acontecem na família, trabalho, religião, escola e entre amigos. Assim, no decorrer das narrativas etnográficas e das entrevistas dos informantes identificou-se a ocorrência de vinte e seis modalidades de saberes culturais que são desenvolvidos pelos jovens e adultos com deficiência, das comunidades das ilhas de Abaetetuba, sendo que, dentre os saberes de maior destaque estão aqueles que representam as garantias de sobrevivência local, considerando o modo de vida e subsistência recorrente nessas comunidades ribeirinhas.

Nesta conjuntura de descobertas interessantes à promoção da cidadania condecoro os jovens e adultos com deficiência das comunidades das ilhas de Abaetetuba pela variedade de instrumentalização cultural adquirida de várias formas e fora do contexto escolar, principalmente pela determinação em vencer as barreiras situacionais das deficiências, com vistas ao aprendizado ao longo de suas vivências nestas localidades, as quais representam as realidades das comunidades das ilhas ribeirinhas não só de Abaetetuba, como de vários outros lugares, uma vez que a cultura faz parte da vida de um povo.

Constatou-se que as pessoas com deficiência, até mesmo aquelas mais severas, sabem desenvolver e produzir muitas coisas, indo contra o senso comum de que elas são inválidas, incapazes, dependentes da “piedade” de outras pessoas etc. Elas aprendem, na maioria dos casos analisados, da mesma forma como qualquer outro indivíduo é capaz de aprender, ou seja, aprendem vendo outras pessoas fazerem, aprendem com o outro, aprendem na prática, sozinhas, observando os contextos, os comandos repassados por pessoas mais experientes etc., e o mais importante, não se acomodam ou se acovardam diante das limitações, pois sabe-se que estas são generalizações perpetuadas pela sociedade, pela forma como a deficiência é muitas vezes entendida e contextualizada.

Sendo a ciência construída pela aplicação de métodos e técnicas vinculados também ao conhecimento empírico, proporcionando meios para que possamos chegar a conclusões pertinentes, infere-se, por meio dos “achados” registrados neste trabalho, que, nas ilhas, as pessoas com deficiência têm bastante liberdade de atuação, talvez por não conviverem com tantos perigos ou limitações como as pessoas que residem em áreas urbanas. Elas têm grande contato com a natureza, vivem de forma mais livre, o que possibilita adquirirem muitas práticas de seu cotidiano. Isso justifica talvez o fato de Sadrac, que apresenta Síndrome de Down, ter aprendido vários saberes, apesar de não ter o apoio necessário que uma pessoa com deficiência necessita para que possa se desenvolver plenamente.

É comum vermos nas mídias e na sociedade a demonstração de superação de pessoas com deficiência, as quais apresentam grandes talentos e potenciais, como as que possuem deficiência física e visual jogando futebol – a exemplo do que é apresentado nas paraolimpíadas –, na integração de pessoas surdas se destacando nas academias, no desempenho de indivíduos com comprometimentos intelectuais adentrando o mercado de trabalho formal etc. Porém, há de se considerar que estes seres provavelmente tiveram acompanhamento pleno, de acordo com suas deficiências e, geralmente, residem em áreas urbanas tendo facilidade de acesso a recursos integrativos, tecnológicos, midiáticos, entre outros.

No caso dos participantes desta pesquisa, a realidade é totalmente avessa e contrária. São sujeitos que não dispõem de nenhum tipo de assistência e/ou assessoramento que possa contribuir para a facilitação e aquisição da aprendizagem, a não ser do amparo e auxílio de seus familiares e das pessoas que os acompanham na vida diária. Aprendem condicionadas pela sua própria situacionalidade, e o aprender na prática para elas é essencial, algo que é espontâneo, não programado nem sistematizado, pois precisam adaptar-se ao meio em que vivem, logo, necessitam desses aprendizados culturais.

Os resultados também demarcam uma equalização de gênero em relação à modalidade de saberes e práticas executadas por esses sujeitos, em específico, o saber inerente às “atividades caseiras” desenvolvidas por homens e mulheres. É notável, nas comunidades das ilhas, grande preconceito quando se trata dessas práticas ou afazeres domésticos congêneres e a categoria humana – homem x mulher – a quem estes devem ser referenda-

dos, dentro de uma perspectiva generalista e sociológica que agrega valores peculiares à variação de gênero.

Esse é um saber cultural um tanto quanto machista e que gera preconceito de gênero por preconizar que trabalhar na cozinha ou realizar atividades domésticas sugere práticas exclusivamente femininas e que os homens que realizam essas atividades caseiras fogem ao padrão social e são rotulados de “gays” ou outros conceitos pejorativos semelhantes. No entanto, essa relação dicotômica de separação das práticas no contexto de gênero é quebrada pelos participantes João Neto e Sadrac, ao demonstrarem que desenvolvem normalmente várias atividades caseiras em suas localidades sem, no entanto, se enquadrarem nesse cenário.

Entretanto, evidencia-se que, nas ilhas, os saberes culturais relativos a “atividades caseiras” são os quais refletem com maior expressividade o preconceito de gênero, uma vez que as outras atividades da vida diária ribeirinha, como pescar – considerando todas as modalidades –, produzir acessórios de pesca, trabalhar nas lavouras e nos roçados etc. são realizadas tanto pelos homens como pelas mulheres, inclusive de todas as idades.

A cada nova descoberta obtida por meio dos “achados” desta pesquisa e dialogando com os autores que abordam o tema pesquisado, passo a compreender melhor esse universo desconhecido, em consonância com as respostas encontradas e que sugerem o entendimento da situação investigada, intencionando que estas conclusões possam ser satisfatórias para que a pesquisa assuma de fato um caráter utilitário e social.

Além disso, o resultado demonstra a variedade de saberes que as pessoas com deficiência, residentes nas ilhas, em comunidades longínquas e aquém da cultura urbana, aprendem e conseguem desenvolver na vida diária e que precisam ser valorizados por representarem meios de promoção da cidadania àqueles a quem a sociedade, por falta de conhecimento e sensibilização humana, discrimina, minimiza, menospreza, ridiculariza, simplesmente porque apresentam algum tipo de deficiência.

Por fim, enfatizar também que estes resultados certamente contribuirão para tornar conhecida essas situações existenciais de grande valor social e cultural que envolve seres humanos e que aguçam alavancar discussões mais abrangentes e pertinentes, que possam culminar em melhorias significativas na vida desses indivíduos, além de auxiliar na construção

de novos conhecimentos de pessoas que têm interesse em conhecer essas realidades.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 6027 informação e documentação: referência-elaboração. Rio de Janeiro, 2012.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. Trad. José Fonseca. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- INGOLD, Tim. Gente como a gente: O conceito de homem anatomicamente moderno. Tradução. Ciméa Barbatto Bevilaqua. **Pontourbe 9. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, ano 5, dez. 2011.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TONETTO, Sérgio. **Trabalhos de Antropologia – memorial**. In: CPT Região Guajarina. Memória e Revitalização Identitária. III Congresso dos Ribeirinhos das Ilhas de Abaetetuba. Novembro de 2009.

SABERES CULTURAIS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA DE COMUNIDADES DAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA

*Maria Valdeli Matias Batista*¹⁹

INTRODUÇÃO

As vivências e convivências com realidades adversas que envolvem seres humanos em situação de vulnerabilidade social são fatores que possibilitam compreender contextos que revelam a falta de humanização, a negação de direitos humanos, a incoerência entre o que determinam as leis universais sobre esses direitos e a observância dos tipos de políticas públicas implementadas e aplicadas no Brasil, a minimização e falta de reconhecimento de saberes adquiridos fora do contexto escolar, a exclusão de pessoas que não se enquadram nos moldes padrões e sociais de normalidade, entre outras.

Por outro lado, essas mesmas situações que denunciam esses problemas sociais também são reveladoras de potencialidades, habilidades, talentos, possibilidades de autoafirmação pessoal e profissional e de saberes culturais que são aprendidos de várias formas, por pessoas rotuladas historicamente porque deixaram, por algum motivo, de concluir seus estudos na faixa etária considerada normal pelo sistema educacional, como é o caso dos jovens e adultos, pessoas que moram nas ilhas, logo, apresen-

19 MSc em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

tam uma cultura pouco aceitável pelas regras convencionais da sociedade e também as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

E o que dizer de pessoas que carregam consigo, desde que nasceram, essas três realidades humanas ao mesmo tempo? – “jovens e adultos não escolarizados”, “são nativos de ilhas ribeirinhas”, “apresentam deficiência”. Não esquecendo ou ignorando outros grupos subalternizados como os negros, os índios, as mulheres, os homossexuais, os LGBTs, entre outros, que também são marginalizados socialmente e têm seus direitos minimizados. Mas neste estudo, detenho-me nessa clientela específica porque pretendo tornar conhecida essa realidade de pessoas tão sofridas frente aos rótulos sociais que recebem, são esquecidas pelo poder público, são ignoradas pela escola e, às vezes, pela própria família.

Essas pessoas demonstraram que, mesmo tendo em suas marcas identitárias essas rotulações entendidas como “entraves” pela sociedade, propiciando a discriminação, a negação, a injustiça, a exclusão social e a inferiorização humana, devido a essas realidades com as quais convivem, estão em busca de cidadania, querem ter o direito de aprender, de progredir em suas culturas, de ter uma profissão digna, pois são jovens e adultos que almejam viver com dignidade, que têm sonhos e perspectivas de futuro promissor, que desejam incessantemente ser inclusos nos contextos sociais como cidadãos de fato e de direito. Nos dizeres de Oliveira (2004, p. 17), “O ser humano como sujeito do conhecimento é capaz de não só aprender o objeto, mas comunicar-se com os outros sujeitos e interferir nos fenômenos”.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar e descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, visando conhecer e compreender como se dá o processo de aquisição e aprendizagem desses saberes por pessoas que apresentam limitações físicas, auditivas, visuais, sensoriais e psíquicas. Participaram da pesquisa oito jovens e adultos que residem nas comunidades das ilhas e que apresentam deficiência. A pesquisa foi realizada no Polo 09, o qual é formado pelas comunidades de São Raimundo do rio Sapucajuba, Menino Deus, do rio Urucuri, Santa Maria, do rio Prainha e comunidade do rio Marinquara, as quais fazem parte da zona rural, do município de Abaetetuba, na Amazônia paraense.

No que se refere aos aspectos metodológicos, este estudo se utilizou das concepções e orientações do Materialismo Histórico Dialético,

por meio de um trabalho de campo, adotando a abordagem participante e qualitativa, contemplando as narrativas orais etnográficas. A coleta dos dados se deu por intermédio das entrevistas semiestruturadas, sendo que a análise desses dados teve como teórico de base o antropólogo britânico Tim Ingold, autor que vem realizando grandes pesquisas no campo dos estudos antropológicos, destacando-se, dessa forma, como um importante pensador e de grande reconhecimento nessa área do conhecimento. Além deste, outros autores como Brandão, Oliveira, Freire, Bardin, entre outros, foram de grande importância e subsidiaram teoricamente todas as fases da pesquisa realizada.

Partindo dessas vivências e inquietações, este trabalho se baseia nos seguintes questionamentos: Que práticas e formas de aprendizagens representam os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência que residem em comunidades de ilhas? Quais seus principais saberes? Como aprenderam esses saberes considerando as limitações que possuem por causa da deficiência? Sabe-se que existem muitas formas de adquirir um aprendizado e cada pessoa aprende de um jeito, inclusive aquelas com deficiência. Isso porque os saberes são sempre uma forma reveladora de talentos e potencialidades. Entretanto, o que se vê na sociedade, em todas as classes e grupos sociais, é a “diminuição” e “rotulação” do ser com deficiência, visto sempre como “incapaz” e a maioria das pessoas não acredita no potencial aprendente desses indivíduos.

Não obstante, as fontes de informações, principalmente as humanas, que corroboram de forma voluntária para a elaboração e solidificação da construção de um conhecimento novo, entrelaçam-se a outros itens da pesquisa, como os saberes locais, de não menos importância, porém estes têm fundamental influência no desenvolvimento da ciência, pois é por meio dos saberes desses humanos que se pode comprovar ou não, no caso desta pesquisa, que as pessoas com deficiência podem aprender e quais processos utilizam para que esse aprendizado aconteça.

No que se refere aos sujeitos observados no curso desta investigação, ressalto que elenquei, por meio de critérios, oito pessoas que apresentam as seguintes deficiências: dois jovens com DV (deficiência visual); um jovem com DA (deficiência auditiva); dois sujeitos com DI (deficiência intelectual), sendo uma senhora e um jovem com Síndrome de Down; duas jovens com DF (deficiência física) e um senhor com DMU (deficiência

Múltipla), todos residentes nas comunidades das ilhas a saber: São Raimundo no rio Sapucajuba, Menino Deus, no rio Urucuri, Santa Maria no rio Prainha e comunidade do rio Marinquara.

1. OS SABERES CULTURAIS DOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA, ORIUNDOS DE COMUNIDADES DAS ILHAS E AS FORMAS DE APRENDIZAGEM DESSES SABERES

Sabe-se que existem muitas formas de se adquirir um saber, um aprendizado e cada pessoa aprende de um jeito, inclusive aquelas que apresentam limitações por terem alguma deficiência que os impossibilite de aprender ou realizar determinada tarefa. Isso porque os saberes são sempre uma forma reveladora de talentos e potencialidades. Entretanto, o que se vê na sociedade, em todas as classes e grupos sociais é a “diminuição” e “rotulação” do ser com deficiência, visto sempre como “pessoas “inválidas”, “defeituosas”, “deficientes”, “incapazes”” (OLIVEIRA, 2004, p. 169), sendo que uma grande parcela da sociedade não acredita no potencial aprendente desses indivíduos.

Em meio às possibilidades de apreensão de um saber, neste caso, o não formal, destaca-se a cultura como a alma e o corpo de um povo. Todos nós seres humanos temos cultura, portanto, revitalizá-la significa “ressuscitar” aspectos que caracterizam um povo, seu lugar. Significa ajudá-lo a revelar o seu rosto em toda a sua beleza, com toda sua força e dignidade. Brandão (2002, p. 22) descreve Cultura como “tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de *cultura*”.

Nesse sentido, um dos aspectos a ser pensado é que temos um legado, um passado, uma história que vem sendo transformada e transmitida de geração em geração desde os tempos mais remotos. O que seria dos homens e das mulheres se não fossem suas histórias? Não teríamos passado. Esta é a grande responsável pelo acúmulo de conhecimento do ser humano, seja pelo aspecto informal com bases antropológicas, ou pelo ensino sistematizado pela estruturação educacional.

No decorrer da pesquisa, de acordo com as narrativas dos informantes, constatou-se a ocorrência de vinte e seis tipos de saberes culturais que os jovens e adultos com deficiência das ilhas de Sapucajuba, Marinquara, Urucuri e Prainha possuem. Desse total de saberes apresentados foi possível comparar, por meio dos dados obtidos, as habilidades/potencialidades de cada um dos informantes – ver gráfico 1 –, o que revela a capacidade cultural/criadora e criativa de pessoas que têm dificuldades e limitações variadas e são rotuladas pela sociedade como incapazes de realizar tarefas ou aprender determinados saberes.

Gráfico 1: Representação percentual dos saberes de cada informante.



Fonte: elaboração própria, outubro de 2016.

1.1. AQUISIÇÃO DOS SABERES E A RELAÇÃO APRENDENTE COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE ENCONTRADAS

A partir desses dados apresentados e considerando as formas pelas quais se adquire uma prática de aprendizagem cultural, surgiram as categorias que serviram à análise explicativa dos saberes demonstrados pelos sujeitos. Segundo Bardin (2004), a categorização é uma operação que classifica os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos.

A partir destas assertivas, neste trabalho, três categorias, foram evidenciadas e analisadas: a categoria “aprendi na prática, só olhando”, a categoria “foi ele/a que me ensinou” e a categoria “foi um dom deixado por Deus”. A primeira categoria “aprendi na prática, só olhando” refere-se a um tipo de aprendizado que envolve a observação atenta e participativa

juntamente com o olhar/praticar de quem busca aprender, embasando-se nos conhecimentos práticos de alguém experiente ao executar determinada ação.

Analisando a expressão utilizada por um dos sujeitos – seu Ailson –, em sua narrativa, “aprendi isso só vendo as pessoas fazendo”, percebe-se que o aprender surge a partir de uma atividade que está ou vem sendo executada por alguém que tem experiência nesta ação e é observada atentamente por aquele que deseja aprendê-la.

A segunda categoria elencada “foi ele/ela que me ensinou” evidencia uma aprendizagem condicionada pelo ensino sistematizado, porém de maneira informal, demonstrado oralmente em consonância com a prática, como se faz determinada atividade a partir dos ensinamentos de alguém que já tem experiência neste saber, e assim consegue instruir outras pessoas que querem aprender este mesmo saber. Para exemplificar esta categoria, tomou-se por base a narrativa de D. Maria, ao descrever o processo utilizado para adquirir o saber de cortar seringa. Vejamos:

A gente pegava a machadinha e cortava a árvore de seringueira, fazia um risco de comprido nela e depois vários riscos de atravessado, fincava uma casca de uruá ou uma lata de conserva na seringueira para aparar o leite que escorria da árvore. Tinha que prender bem com barro amarelo para não cair. A gente risca num lugar, se não sair o leite, a gente corta outra parte da seringueira. A gente fazia isso em várias árvores, uma base de cem seringueiras a cada dia a gente cortava um tanto. Depois de uma semana, a gente ia fazer a retirada do salambi, que é o leite que caía nas latas, aí a gente fazia o processo de refinamento ou defumação desse leite pra poder vender. A gente ganhava muito dinheiro com isso porque era caro e vendia muito (Maria, em entrevista realizada no dia 08/07/2015).

A descrição deste processo de aprendizagem, “o ato de cortar seringa”, narrado por D. Maria, sobre como aprendeu e como se faz o processo, pressupõe uma aprendizagem condicionada por um ensino sistematizado informalmente e, ao mesmo tempo, copiado mentalmente, tanto pela sintetização da oralidade instrutiva, como pela execução prática da ação desenvolvida, por intermédio de uma pessoa experiente, e remete a

uma das explicações de Ingold (2015, p. 97), sobre três temas de grande importância para a compreensão adequada da habilidade técnica: “a qualidade processional do uso de ferramentas, a sinergia entre profissional, ferramenta e material, e a vinculação da percepção e da ação”, processos estes que nos levam à aquisição de um conhecimento, referindo-se ao exemplo que este autor utiliza em relação ao ato e instruções práticas utilizadas para serrar uma tábua.

Explica Ingold (2015) que a qualidade processional do uso de ferramentas perpassa por quatro fases de realização de um processo, a começar pela “preparação”, que indica sobre uma tarefa a ser executada, “do que deve ser feito, de como fazê-lo, e das ferramentas e materiais necessários” (p. 98), avaliando, decidindo e selecionando também quais materiais utilizar. Esta fase de realização de um determinado processo, conforme explica este autor, aplica-se aos relatos de D. Maria ao descrever todas as ações que realiza para poder extrair o látex da seringueira.

Após avaliar as situações, vem a fase de “início”, que, segundo Ingold (2015, p. 99), “é um momento crítico na implementação de qualquer tarefa, quando a preparação dá lugar ao início. Este é o momento em que termina o ensaio e começa o desempenho”, ou seja, o planejável dá lugar ao executável, é o momento de se colocar em prática o que se aprendeu em uma teoria não registrada. Diz o autor que a partir deste ponto em diante não há como voltar atrás.

Ao receber as instruções de sua avó, D. Maria agora tem a incumbência de iniciar a tarefa e aplicar o conhecimento na prática, conforme aprendeu por meio das orientações coordenadas de alguém já experiente, no caso, sua avó. Logo, o início relaciona-se à aplicabilidade do instrumento ao local de trabalho. Na fala de D. Maria: “a gente risca num lugar, se não sair o leite, a gente corta outra parte da seringueira”. Exemplificando assim, D. Maria já inicia esta tarefa demonstrando a importância do saber “copiado” informalmente de uma experiência concreta.

Em seguida, o início dá lugar à “continuação”, fase que pressupõe a inversão do ritmo. Nesta, Ingold (2015) faz uma analogia ao que acontece quando se parte com um barco a remo da praia, passando do movimento inicial, o qual causa estranheza ao impulsionar os remos para trás, à ação mais eficiente e confortável de puxá-lo considerando a profundidade suficiente de água para realizar tal ação. “Ao serrar, como ao remar, a partir

deste momento parece que estou trabalhando *com* os instrumentos e materiais à minha disposição em vez de *contra* eles” (p. 100).

Por fim, continua até chegar à fase do “encerramento”. Ingold (2015) esclarece que nesta fase não há nenhum momento preciso em que a continuação termine e o encerramento comece. O que há é um ponto de inflexão a partir do qual o movimento é gradualmente retardado e sua amplitude diminua. Esta última fase é embasada na teoria da Educação pela Atenção proposta por Ingold (2015), a qual diz que a redescoberta orientada é um copiar dirigido e que para ser concretizado perpassa pela criatividade improvisada. Assim, o aprendizado de D. Maria se intercala a esses processos de aquisição de um saber quando narra que “as vezes eu colocava a latinha com barro mas ela caía, aí eu pregava um ferrinho na serigueira pra segurar a latinha, improvisava né” (D. Maria, em conversa informal. Diário de campo).

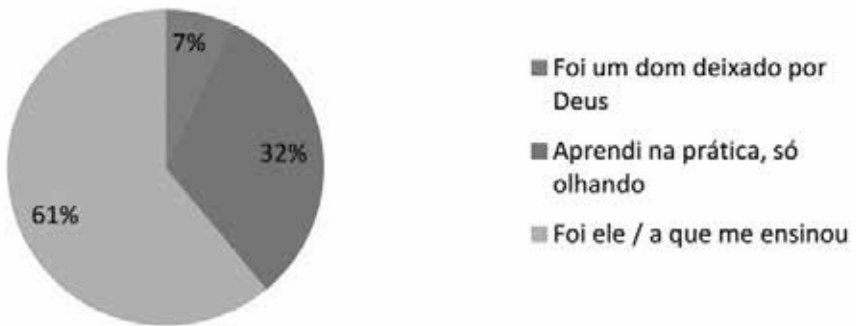
A terceira categoria de análise “foi um dom deixado por Deus” representa uma forma de aprendizagem adquirida com bases conceituais intrínsecas à crença do indivíduo por meio de uma divindade maior, como única forma de se explicar o fato de alguém ter aprendido algo, sem ter passado por um processo real/prático e explicativo da aquisição de um conhecimento, como destaca este informante “Sei desenhar qualquer coisa e acho que isso foi uma instrução de Deus na minha vida” (João Neto, em entrevista escrita realizada no dia 04/01/2015).

Partindo deste conceito, tem-se a compreensão de que esse tipo de aprendizagem se processa também através da crença religiosa; como diz (INGOLD 1994, p. 30), “o homem é um animal religioso. Ele é também um formulador de projetos e impõe esquemas simbólicos por ele mesmo elaborados ao mundo dos objetos inanimados”. Acrescenta-se a essa afirmativa do autor um “acreditar histórico, cultural, milenar”, em um transcendentalismo presente na vida de muitos seres humanos, pois há de se evidenciar que existe uma grande parcela de indivíduos na sociedade que tem habilidade e facilidade para realizar uma tarefa à qual não lhe foi ensinada, ou que acreditam que este saber vem de representações potencializadas por divindades teocêntricas.

Os resultados apontam que entre as práticas de aprendizagem, ou seja, a forma como os saberes foram aprendidos por essas pessoas, a categoria “Foi ele/ela que me ensinou” destacou-se como a mais usual – ver gráfico

02 – na aquisição de um saber. A partir dessas constatações compreende-se que os saberes culturais estão desvincilhados de fórmulas condicionadas a um saber preexistente, prestigiado ou considerado maior simplesmente porque se realiza no contexto escolar e embasado no cientificismo. Logo, existem várias formas de se adquirir determinados saberes e cada ser humano, dentro de suas capacidades e potencialidades, desenvolve práticas de aprendizagem de forma diferenciada, pois, de acordo com Freire (2003), “Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes”.

Gráfico 2: Representação percentual das práticas de aprendizagem relacionadas às categorias analisadas.



Fonte: elaboração própria, outubro de 2016.

2. CONCLUSÃO

Ao decidir pelo título desta pesquisa, “Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA”, tinha consciência de que encontraria um vasto campo de saberes, pois, de certa forma, esta é também um pouco a minha realidade. Porém, não poderia imaginar quão instigante e subjetivo seria descrever as formas como essas pessoas conseguiram aprender várias coisas em meio a tantas barreiras sociais e dificuldades por elas vivenciadas cotidianamente.

Por outro lado, as descobertas que consegui obter com este trabalho surpreenderam bastante ao constatar o quanto a escola está distanciada destes saberes tão necessários e utilitários na vida das pessoas com deficiência e que precisam ser valorizados e reconhecidos. E, também, pelo fato de perceber que muitos pais relutam em acreditar nas potencialidades

de seus filhos, pois é difícil lutar se a própria família discrimina, isola ou menospreza os saberes culturais por eles adquiridos, por acreditarem que estes são de menor prestígio social.

Considerando o objetivo geral que buscou analisar e descrever os saberes de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba, atendo-me ao meu objeto de estudo, ou seja, “os saberes”, para dizer que as ilhas de Abaetetuba, representadas por pessoas com culturas aproximadas e, ao mesmo tempo, diferenciadas, são sempre um celeiro de práticas de aprendizagens e de aprendentes que buscam a cada dia proficiência nos saberes que aprenderam e sabem desenvolver.

Ademais, não cheguei a essa conceituação por acaso, o primeiro objetivo específico, “apresentar uma cartografia das comunidades envolvidas, seus aspectos culturais, as lutas de poder e as condições de vida dos jovens e adultos com deficiência que lá residem” forneceu o direcionamento necessário no momento em que decidi conhecer a realidade de quatro das comunidades das ilhas que pertencem ao Polo 09, relacionadas neste trabalho. Posso dizer que foi de grande valia ter conseguido alcançar tal objetivo, pois passei a conhecer a verdadeira história de cada uma dessas localidades.

Os outros dois objetivos específicos – “Informar que tipos de saberes culturais possuem os jovens e adultos com deficiência, das comunidades de Sapucajuba, Urucuri, Marinquara e Prainha” e “Identificar como os saberes culturais são aprendidos por esses sujeitos nas práticas sociais que acontecem na família, trabalho, religião, escola e amigos” – foram contemplados embasados por dois questionamentos basilares: Quais os principais saberes das pessoas com deficiência? Como aprenderam esses saberes? Estes deram o suporte epistemológico necessário e confirmo que, por meio do observar, do olhar e do escutar atento de cada fala das pessoas envolvidas, do registrar de cada informação, que são relevantes à elucidação dos questionamentos propostos, consegui alcançá-los de forma satisfatória e a contento.

Assim, no decorrer das narrativas etnográficas e das entrevistas dos informantes foi possível identificar a ocorrência de vinte e seis modalidades de saberes culturais que são desenvolvidos pelos jovens e adultos com deficiência das comunidades das ilhas de Sapucajuba, Marinquara, Urucuri e Prainha, sendo que, dentre os saberes de maior destaque, estão aqueles

que representam as garantias de sobrevivência no local, considerando o modo de vida e subsistência recorrentes nessas comunidades ribeirinhas.

Nesta conjuntura de descobertas interessantes à promoção da cidadania, condecoro os jovens e adultos com deficiência das comunidades das ilhas de Sapucajuba, Prainha, Marinquara e Urucuri pela variedade de instrumentalização cultural adquirida de várias formas e fora do contexto escolar, principalmente pela determinação em vencer as barreiras situacionais das deficiências, com vistas ao aprendizado ao longo de suas vivências nestas localidades, as quais representam as realidades das comunidades ribeirinhas não só de Abaetetuba, como de vários outros lugares, uma vez que a cultura faz parte da vida de um povo.

Frente ao exposto, retomo as questões norteadoras que buscaram problematizar as práticas e formas de aprendizagens que representam os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência, que residem em comunidades ribeirinhas para apresentar os resultados obtidos em campo e que emergem das inquietações relativas às realidades abordadas nesta pesquisa. Em resposta aos questionamentos, constatei que as pessoas com deficiência – até mesmo aquelas mais severas – sabem desenvolver e produzir muitas coisas, indo contra o senso comum de que elas são inválidas, incapazes, dependentes da “piedade” de outras pessoas etc.

Elas aprendem, na maioria dos casos analisados, da mesma forma como qualquer outro indivíduo é capaz de aprender, ou seja, aprendem vendo outras pessoas fazerem, aprendem com o outro, aprendem na prática, sozinhas, observando os contextos, os comandos repassados por pessoas mais experientes etc., e o mais importante, não se acomodam ou se acovardam diante das limitações, pois sabe-se que estas são generalizações perpetuadas pela sociedade, pela forma como a deficiência é contextualizada.

Sendo a ciência construída pela aplicação de métodos e técnicas vinculadas também ao conhecimento empírico, proporcionando meios para que possamos chegar a conclusões pertinentes, infere-se, por meio dos “achados” registrados neste trabalho que, nas ilhas, as pessoas com deficiência têm bastante liberdade de atuação, talvez por não conviverem com tantos perigos ou limitações como as pessoas que residem em áreas urbanas. Elas têm grande contato com a natureza, vivem de forma mais livre, o que possibilita adquirirem muitas práticas de seu cotidiano. Isso justifica talvez o fato de Sadrac, que apresenta Síndrome de Down, ter aprendido

vários saberes, apesar de não ter o apoio necessário que uma pessoa com deficiência necessita para que possa se desenvolver plenamente.

É comum vermos nas mídias e na sociedade a demonstração de superação de pessoas com deficiência, as quais apresentam grandes talentos e potenciais, como as que possuem deficiência física e visual jogando futebol – a exemplo do que é apresentado nas paraolimpíadas –, na integração de pessoas surdas se destacando nas academias, no desempenho de indivíduos com comprometimentos intelectuais adentrando o mercado de trabalho formal etc. Porém, há de se considerar que estes seres provavelmente tiveram acompanhamento pleno, de acordo com suas deficiências e, geralmente, residem em áreas urbanas tendo facilidade de acesso a recursos integrativos, tecnológicos, midiáticos, entre outros.

No caso dos participantes desta pesquisa, a realidade é totalmente avessa e contrária. São sujeitos que não dispõem de nenhum tipo de assistência e/ou assessoramento que possa contribuir para a facilitação e aquisição da aprendizagem, a não ser do amparo e auxílio de seus familiares e das pessoas que os acompanham na vida diária. Aprendem condicionadas pela sua própria situacionalidade, e o aprender na prática para elas é essencial, algo que é espontâneo, não programado nem sistematizado, pois precisam adaptar-se ao meio em que vivem, logo, necessitam desses aprendizados culturais.

Os resultados também demarcam uma equalização de gênero em relação à modalidade de saberes e práticas executadas por esses sujeitos, em específico, o saber inerente às “atividades caseiras” desenvolvidas por homens e mulheres. É notável, nas comunidades das ilhas, grande preconceito quando se trata dessas práticas ou afazeres domésticos congêneres e a categoria humana – homem x mulher – a quem estes devem ser referendados, dentro de uma perspectiva generalista e sociológica que agrega valores peculiares à variação de gênero.

Esse é um saber cultural um tanto quanto machista e que gera preconceito de gênero por preconizar que trabalhar na cozinha ou realizar atividades domésticas sugere práticas exclusivamente femininas e que os homens que realizam essas atividades caseiras fogem ao padrão social e são rotulados de “gays” ou outros conceitos pejorativos semelhantes. No entanto, essa relação dicotômica de separação das práticas no contexto de gênero é quebrada pelos participantes Waldey, José Ailson e Sadrac, ao

demonstrarem que desenvolvem normalmente várias atividades caseiras em suas localidades sem, no entanto, se enquadrarem nesse cenário.

Entretanto, evidencia-se que, nas ilhas, os saberes culturais relativos a “atividades caseiras” são os quais refletem com maior expressividade o preconceito de gênero, uma vez que as outras atividades da vida diária ribeirinha, como pescar – considerando todas as modalidades –, produzir acessórios de pesca, trabalhar nas lavouras e nos roçados etc. são realizadas tanto pelos homens como pelas mulheres, inclusive de todas as idades. Os resultados registrados mostram também a relação positiva que o saber escolarizado tem no imaginário dos entrevistados.

Considerando o nível de valorização atribuído ao saber formal, todos foram unânimes em afirmar que este é de grande importância para o desenvolvimento pleno do cidadão em todos os sentidos, ainda que o aprendizado dos saberes locais represente uma questão de sobrevivência e propagação da cultura, já que tais conhecimentos passam de geração em geração e de pais para filhos. Frente a todo o esboço feito ao longo desta trilha científica percorrida buscando, sobretudo, descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência, de comunidades das ilhas, os quais se concretizam por meio de um processo de educação informal, reitero que o compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) deve ser sempre com a comunidade, com as suas causas sociais, com a valorização do capital cultural que emana principalmente do conhecimento empírico de um povo. Daí a importância de conhecermos esses universos para que possamos motivar as pessoas, inclusive aquelas que têm alguma deficiência, a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas, passem a ser conhecedoras de seus direitos, tomem consciência de que seus saberes são importantes por estarem inseridos em diversos contextos, não só informais como também nos formais, e que os entraves sociais relacionados a estes podem e devem ser superados.

Assim, a cada nova descoberta que obtive por meio dos “achados” desta pesquisa e dialogando com os autores que abordam o tema por mim pesquisado, passo a compreender melhor esse universo desconhecido, em consonância com as respostas obtidas e que sugerem o entendimento da situação investigada, intencionando que estas conclusões possam ser satisfatórias para que a pesquisa assuma de fato um caráter utilitário e social.

Finalmente, não deixo de partilhar minha real satisfação pessoal, profissional e acadêmica em ter desenvolvido esta temática, pois sei que embora trabalhosa e complexa, esta pesquisa mostra diferentes realidades que precisam ser conhecidas, denunciadas e merecem intervenção. Além disso, demonstra a variedade de saberes que as pessoas com deficiência, residentes nas ilhas, em comunidades longínquas e aquém da cultura urbana, aprendem e conseguem desenvolver na vida diária e que precisam ser valorizados por representarem meios de promoção da cidadania àqueles a quem a sociedade, por falta de conhecimento e sensibilização humana, discrimina, minimiza, menospreza, ridiculariza, simplesmente porque apresentam algum tipo de deficiência.

Cabe ressaltar que os “achados” deste estudo referendam o sentimento de enaltecimento e aceitação do ser com deficiência no sentido de dignificar o enfrentamento das dificuldades – estas provavelmente bem mais acentuadas no contexto ribeirinho – e as buscas incessantes destas pessoas pelas possibilidades de construção do conhecimento, seja este formal ou informal, ainda que a assistência necessária e a ausência de políticas públicas a esta clientela sejam consideradas fatores de desmotivação e desesperança.

Salientar também que estes resultados certamente contribuirão para tornar conhecida essas situações existenciais de grande valor social e cultural que envolvem seres humanos e que aguçam alavancar discussões mais abrangentes e pertinentes, as quais possam culminar em melhorias significativas na vida desses indivíduos, além de auxiliar na construção de novos conhecimentos de pessoas que têm interesse em conhecer essas realidades.

Este trabalho foi de grande relevância pela importância que representa, tanto no aspecto pessoal quanto profissional, pois as experiências e convivências na comunidade São Raimundo e o envolvimento com a temática e os sujeitos proporcionaram uma reflexão mais abrangente dessa realidade. Despertou o interesse acadêmico em discutir, valorizar, ampliar as lutas, as conquistas das pessoas com deficiência que pouco são vistas como fontes de pesquisa, e aponta para a interação social no sentido de trazer discussões a respeito dos saberes inerentes àqueles lugares e que ganham relevância no modo como as pessoas com deficiência se relacionam com o mundo.

Embora um saber, qualquer que seja o tipo, apresente-se como algo eminentemente individual em sua assimilação, já que cada pessoa tem seu jeito próprio de concebê-lo, não se pode negar o fato de que o ambiente culturalizado na pessoa também influencia diretamente na aquisição deste. Considerando que todos os informantes têm deficiências, e estas são variadas, algumas em grau mais leve, outras mais elevadas, foi possível perceber que, de fato, estas deficiências não interferem tanto na vida destes seres, quando existe a vontade de vencer e de ser uma pessoa produtiva socialmente. Em muitos casos, tudo depende também de oportunidades para mostrá-los.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 6027 informação e documentação: referência-elaboração. Rio de Janeiro, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARTIGOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL

SPE@K - APLICATIVO DE APOIO PARA PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO E LETRAMENTO

Silvério Luiz de Sousa²⁰

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva é aquela em que todos os alunos recebem oportunidades adequadas as suas habilidades e necessidades (DELIBERATO et al., 2006). O princípio orientador da declaração de Salamanca de 1994 é de que todas as escolas devam receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais ou intelectuais (CARVALHO, 1998).

A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos, e também à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). Já o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) trata, entre outras providências, sobre educação de surdos, modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino e modos de prover acessibilidade linguística a eles, além da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação

20 Mestrando em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional (UNOESTE), Pós-graduado em Informática na Educação (UFGO), Especialista em Banco de Dados (UNIVERSO), Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistema (UNIVERSO).

especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). Nesse contexto, a escola inclusiva deve prever ações conjuntas de diferentes profissionais para propor não só as adaptações físicas, mas as adequações curriculares necessárias às necessidades de cada aluno (DELIBERATO; LOPES, 2007; DELIBERATO et al., 2006).

A CSA introduz uma nova prática pedagógica ao entender que o processo linguístico não precisa ser dado por uma linguagem oral (MURILLIO; ZANIOLO, 2015). Nesse sentido, há necessidade de instrumentalizar estas crianças não só para a comunicação, mas para viabilizar a construção da linguagem (DELIBERATO, 2009; TETZCHNER; MARTINSEN, 2000). A linguagem, no entanto, é um fenômeno humano relacionado com as práticas sociais e a capacidade de poder se comunicar por meio dela, conseguindo manifestar sentimentos, emoções e pensamentos, sendo um instrumento de comunicação e interação com o outro (MURILLIO; ZANIOLO, 2015).

Os rumos educacionais dados para uma inclusão efetiva apontam a Comunicação Alternativa como um instrumento que pode transitar entre o pensamento e a linguagem da criança que não oraliza, modificando uma realidade ao permitir que o desenvolvimento infantil venha a ser respaldado por uma comunicação que o interaja com o seu convívio social (TETZCHNER et al., 2005). Desta forma, a Comunicação Suplementar e Alternativa poderia abranger tanto as formas de comunicação que complementa, suplementa e/ou substitui a fala com vistas a suprir as necessidades linguísticas e a favorecer a interação (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

Nos últimos anos, a CSA vem conquistando mais espaço tanto na área clínica quanto educacional, possibilitando aos indivíduos com severos comprometimentos de fala e/ou linguagem a acessibilidade comunicativa (DELIBERATO; MANZINI; JOSÉ, 2006; DELIBERATO; LOPES, 2007; MANZINI; DELIBERATO, 2006).

Atualmente, diversas ferramentas computacionais foram desenvolvidas no mundo para facilitar a criação, impressão e exibição interativa de pranchas de comunicação (RATCLIFF; SUTTON; LEHMAN, 2009). Porém, muitos desses softwares (aplicativos) não chegaram a ser traduzidos para a língua portuguesa (PELOSI; BORGES, 2015).

Diante desta realidade, buscou-se desenvolver um aplicativo para dispositivos Móveis com características essenciais: gratuito, sem propagandas, intuitivo, com opção de gravar as falas mais utilizadas nos favoritos, sem efeitos e sem cores que chame a atenção, com opção de criar suas próprias imagens através de fotos ou puxar a imagem de galeria, pode funcionar online e offline. Encontra-se disponível para instalação através da playstore com o nome SPE@K – Aplicativo de Comunicação Alternativa em sua versão Beta.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo comunicar é derivado do latim *communicare*, que significa colocar em comum. A partir dessa definição, entende-se que comunicação é o intercâmbio compreensivo da significação por meio de símbolos, possuindo ou devendo possuir reciprocidade na interpretação da mensagem verbal ou não verbal (MESQUITA, 1997; RAMOS; BORTAGARAI, 2012; ORIÁ; MORAES; VICTOR, 2004).

Chegamos à era em que a comunicação ocupa todos os espaços e penetra em todos os interstícios da vida. Nas suas múltiplas formas, pictórica, sonora, escrita, digital e analógica, interpessoal e de massa, a comunicação constitui o ambiente que se forma o ser humano contemporâneo. Alcançou uma dimensão antropológica (GUARESCHI, 2013).

Fala, escrita, expressão corporal e gestos são formas de comportamento que os indivíduos possuem para expressar a sua linguagem interna (MURILLIO; ZANIOLO, 2015). A comunicação, no entanto, consiste em poder compreender o que o indivíduo quer dizer ou fazer-se entender pelo interlocutor (DELIBERATO, 2009).

Embora a fala possa estar ausente, a criança com paralisia cerebral pode manifestar suas intenções, sentimentos e necessidades por meio dos gestos, expressões faciais e vocalizações (LIMONGI, 1998; SAMESHIMA, 2006). Deliberato (2007) e Deliberato e Manzini (2006) discutiram a importância do uso dos recursos de comunicação suplementar e alternativa para os alunos com paralisia cerebral, sem oralidade tanto em situações terapêuticas quanto nos ambientes naturais, como no caso da escola e nas situações familiares (DELIBERATO; LOPES, 2007; DELIBERATO; MANZINI; JOSÉ, 2006).

O uso da CSA para estabelecer a comunicação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista-TEA com ausência ou dificuldades na fala tem mostrado resultados positivos, com histórico de sucesso, na medida em que as pesquisas vêm apresentando resultados positivos com significativa melhora no desenvolvimento da comunicação e da linguagem (TOGASHI; WALTER, 2016).

Estudos desenvolvidos por (BEZ; PASSERINO, 2009; BEZ, 2014; BEZ, 2010; AVILA, 2011; AVILA; PASSERINO, 2011) apresentam resultados importantes envolvendo o uso de CSA com a participação de pessoas com TEA. Esses resultados são significativos, especialmente, quando se apoia os processos de CSA no uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento da comunicação e da interação social de sujeitos com autismo.

Dentre outros, (SILVA, 2008) enfatiza ainda outros benefícios alcançados pelos usuários da CSA, a partir da aquisição da comunicação funcional, como por exemplo: melhora da autoestima; maior independência para realização das atividades, aumento do poder de decisão, aumento do número de interlocutores; melhora qualidade de vida para o sujeito e para seus pares.

2. METODOLOGIA

Este projeto foi idealizado a partir de parceria firmada entre o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Nova Andradina em 2015, para cedência de espaço e colaboração em pesquisas e extensão dos profissionais de Educação da Escola “Raio de Sol” mantida pela APAE/NA.

Atualmente a escola tem em seu quadro de funcionários 32 professores(as), 16 profissionais de saúde para procedimentos e um médico voluntário para consultas, com um público de 260 alunos matriculados nas modalidades de cursos ofertadas no ano corrente, atendendo mais de 100 tipos de deficiências diferentes todos com laudo emitidos por órgãos competentes para avaliação.

Na fase de definição do projeto optou-se por acompanhar a rotina na escola de dois alunos, o primeiro laudado na CID-10-G80-(Paralisia Cerebral) e CID-10-F72-(Retardo Mental Grave) com habilidade para

operar o computador e pintura utilizando os pés, com 36 anos de idade; o segundo CID-10-G80-(Paralisia Cerebral) e CID-10-F71-(Retardo Mental Moderado), com dificuldades motoras principalmente nas mãos, 26 anos de idade. Ambos sem a fala e frequentam a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto foi necessário ampliar os testes para alunos laudados com TEA.

Primeiramente buscou-se uma biblioteca de imagens prontas, para organização de todos os elementos iniciais, seria inviável criar imagens próprias, pelo tempo de desenvolvimento e tempo hábil para uma aprovação/certificação, além do fator qualidade das imagens ser de suma importância na formação dos diálogos e possibilitar as primeiras interações entre os usuários. Selecionou-se as imagens do Projeto ARASAAC,²¹ que oferece recursos gráficos e materiais adaptados sob licença Creative Commons (BY NC-SA).

Ainda na fase inicial, para verificar o nível de aceitação e adaptação dos alunos, optou-se por desenvolver pranchas de comunicação em papel com temas da rotina diária na escola, conforme (Figura 1). Para melhor entendimento, foi necessário delimitar as figuras com bordas, o nome da categoria no topo da página em caixa alta, e o nome da figura também em caixa alta com fonte de letras arial em negrito, e sempre no início da página com "EU QUERO" e "NÃO QUERO" para indicar o início de um diálogo ou resposta a uma indagação.

Massaro e Deliberato explicam que “Pessoas com deficiência e severo distúrbio de comunicação podem ter dificuldades para estabelecer processos de interação, expressar seus sentimentos e suas preocupações” (MASSARO; DELIBERATO, 2015). Diante do exposto, definiu-se utilizar o método Design Centrado no Usuário (DCU), que se trata de um método que estabelece a participação/colaboração entre os usuários e os designers/pesquisadores na fase de concepção para o desenvolvimento de sistemas informatizados, no caso, o aplicativo SPE@K.

21 Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa-ARASAAC <https://arasaac.org/about-us>



Figura 1: Prancha de comunicação Alternativa com o tema ALMOÇO

Fonte: o autor (2019).

Após diversos encontros com profissionais de saúde, professores(as) regentes da turma colaborando na interpretação da linguagem própria dos alunos participantes, chegou-se à definição das telas iniciais do aplicativo que possibilitaria atender a um número maior de usuários independente de sua deficiência ou enfermidades.

2.1. O SPE@K APP

No método DCU os usuários finais podem influenciar diretamente todas as etapas metodológicas (BARRA et al., 2017), então, optou-se por um processo de desenvolvimento para o aplicativo de abordagem iterativa e incremental, passando por ciclos de análise das etapas, fase do projeto, implementação e testes (SOMMERVILLE, 2011). A escolha desta abordagem foi por permitir melhor avaliação do aplicativo com os usuários finais.

a) Cores e bordas das imagens e estilo de letras

As categorias com imagens que são disponibilizadas na instalação foram testadas com possíveis usuários, o aplicativo possui harmonia entre as cores, com tons suaves e claros, apresentando uma construção com elementos bem definidos, com bordas de cor preta, delineando o espaço da

imagem, o nome que a representa logo abaixo também vem delimitado com bordas, conforme (Figura 2), ao selecionar uma categoria a mesma fica em destaque para facilitar a identificação do clique.



Figura 2: Tela inicial com as categorias já pré-instaladas

Fonte: O autor (2019)

O nome da imagem é informado no momento da gravação no aplicativo, o módulo de edição da imagem e do texto estão em desenvolvimento para próxima atualização.

b) Imagens próprias

Mesmo com uma quantidade significativa de imagens disponíveis, optou-se por desenvolver uma alternativa em que é possível personalizar o aplicativo com suas próprias imagens, definindo suas galerias com opções mais significativas para o usuário (Figura 3), podem ser inseridas tanto de uma fotografia do próprio celular ou puxar da galeria de imagens, com a

opção de recortar a parte mais importante que deseja gravar, o aplicativo já faz o recorte nos tamanhos compatíveis para uma boa apresentação na tela.



Figura 3: Tela criação de galerias e imagens
 Fonte: o autor (2019).

Com esta opção no aplicativo, fica a cargo do professor organizar metodologias e ações diretas com o celular em sala de aula, com opção de fotografar e colocar os devidos nomes, e fica a cargo do mesmo escolher em quais classes e idades de alunos vai trabalhar.

c) Gravar as sequências de falas nos favoritos

A opção de gravar as falas nos favoritos vem para facilitar a personalização do aplicativo para o usuário; na criação de uma fala, permite a navegação em mais de uma galeria, selecionar partes da fala que deseja e em seguida enviar para os favoritos, que após a seleção a fala será executada

na mesma sequência, conforme (Figura 4), com a opção de excluir dos favoritos se achar necessário.



Figura 4: Tela criação dos favoritos

Fonte: o autor (2019).

d) Framework

No desenvolvimento das funcionalidades, utilizou-se um framework para aplicações mobile híbridas, onde, aplicando códigos de programação, possibilitou a compilação de um aplicativo para plataforma Android e também com a opção de compilação para iOS e para aplicações para internet, podendo ser utilizado no computador desktop, visando atender a todos os segmentos de infraestrutura, possibilitando um maior alcance social.

3. DISCUSSÕES

O sucesso da interação de um indivíduo com severo distúrbio de comunicação e que usa a CSA dependerá fortemente das habilidades do par-

ceiro de comunicação (pais, irmãos, cuidadores, amigos, colegas, professor, profissionais da saúde) (KENT-WALSH; MCNAUGHTON, 2005). No caso de dificuldade por alguma deficiência motora ou intelectual, esta pessoa será imprescindível na personalização do aplicativo e treino diário até uma utilização total de todos os recursos.

Ao elaborar os primeiros testes de interface com a participação de alunos com deficiência motora e TDHA foi necessário descartar todos os objetos ofuscantes, em movimentos de tamanhos diferentes e que não seguissem um certo padrão, tirava a atenção e não conseguíamos alcançar o objetivo. Então, optou-se por padronizar as telas, botões, cores, voz e tipos de letra. Com delimitação dos espaços com bordas, sem efeitos especiais, com quadro que separa as categorias e a escrita do nome da imagem em caixa alta, conforme (Figura 5).



Figura 5: Galeria Desejos

Fonte: o autor (2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos deixar de complementar com (MASSARO; DELIBERATO, 2015), que afirmam que os familiares e os cuidadores são as pessoas de maior convívio das pessoas com deficiências e severo distúrbio de comunicação; logo, seria importante que eles compreendessem os objetivos do trabalho desenvolvido e participassem ativamente. A literatura especializada é enfática em apontar que o trabalho conjunto entre profissionais da saúde e educação com as famílias das pessoas com deficiência seria condição básica para o desenvolvimento linguístico das pessoas com severo distúrbio de comunicação (APEL; MASTERSON, 2001; LIGHT; MCNAUGHTON, 2014).

O desenvolvimento deste aplicativo evidencia a importância do estabelecimento de etapas para criação de ajudas técnicas, favorecendo ao pesquisador critérios a serem discutidos com profissionais de saúde, professores e familiares no momento da seleção e adaptação perante as habilidades e necessidades dos usuários.

Com as contribuições de um fonoaudiólogo lotado na escola, realizou-se os primeiros testes de aceitação por parte dos usuários, quando se pôde observar as dificuldades esperadas por parte dos alunos com deficiência motora grave, no entanto, expressaram interesse relevante para continuarmos com o desenvolvimento e realizando os ajustes necessários.

O aplicativo apresenta limitações, principalmente quanto à necessidade da avaliação do uso dos recursos nos diferentes ambientes (terapêutico, familiar e na própria escola), por ter sido realizado encontros específicos de familiares, profissionais de saúde e professores da escola. Outro ponto de suma importância é o de possibilitar a exclusão de imagens nas galerias, ou simplesmente excluir uma galeria por completo, ainda não implementado nesta versão, com opção apenas de exclusão das falas nos favoritos, o que já se encontra em estudos para uma próxima atualização.

Com a opção de criar suas próprias categorias, pode-se utilizar o aplicativo no letramento de crianças nas séries iniciais, além da escrita ser em caixa alta, a biblioteca de sintetização de som segue os padrões internacionais de qualidade.

REFERÊNCIAS

- APEL, K.; MASTERSON, J. J. **Beyond Baby Talk: From Sounds to Sentences—A Parent’s Complete Guide to Language Development**. ERIC, 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED454998>>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- AVILA, B. G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32307>>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- AVILA, B. G.; PASSERINO, L. M. **Comunicação aumentativa e alternativa e autismo: desenvolvendo estratégias por meio do scala**. *Anais VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação especial: Práticas Pedagógicas na educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, v. 1, p. 1–10, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/10475/pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- BARRA, D. C. C. et al. Methods for developing mobile apps in health: an integrative review of the literature. **Texto contexto-enferm**, v. 26, n. 4, p. e2260017, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sibele_Schuanter/publication/22359562_Methods_for_developing_mobile_apps_in_health_an_integrative_review_of_th_literature/links/5a69dcdd0f7e9b01f3ee65bd/Methods-for-developing-mobile-apps-in-health-an-integrative-review-of-the-literature.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. 2010
- BEZ, M. R. **Scala: Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web**. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/98642>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

- BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Applying alternative and augmentative communication to an inclusive group. **Anais do WCCE 2009**, p. 164–174, 2009
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União, v. 137035152, p. 18, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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 dez. 2000. Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- CARVALHO, R. E. A ldb na educação especial. **Revista Espaço**, p. 63–67, 1998.
- DELIBERATO; LOPES. Análise da fala de famílias de alunos deficientes não-falantes a respeito da comunicação de seus filhos em ambientes naturais. **Revista de extensão e pesquisa em educação e saúde**, v. 3, p. 1–17, 2007.
- DELIBERATO, D. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, SciELO Brasil, v. 15, n. 3, p. 369–388, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300003>>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- DELIBERATO, D.; MANZINI; JOSÉ, E. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Pulso. São José dos Campos, v. 1, 2006.
- DELIBERATO, D. et al. **Comunicação suplementar e ou alternativa no contexto da música: Recursos e procedimentos para**

favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Unesp. São Paulo, p. 23, 2006. Disponível em: <<https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/cap%C3%ADtulo%208/comunicacaosuplementar.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GUARESCHI, P. A. **O direito humano à comunicação: pela democratização da mídia.** [S.l.]: Editora Vozes Limitada, 2013.

KENT-WALSH, J.; MCNAUGHTON, D. Communication partner instruction in aac: Present practices and future directions. **Augmentative and Alternative Communication.** Taylor & Francis, v. 21, n. 3, p. 195–204, 2005. Acesso em: 20 dez. 2020.

LACERDA, C. B. F. d.; ALBRES, N. d. A.; DRAGO, S. L. d. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, SciELO Brasil, v. 39, n. 1, p. 65–80, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? **Augmentative and Alternative Communication.** Taylor & Francis, 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/07434618.2014.885080>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LIMONGI, S. C. O. **Paralisia cerebral: linguagem e cognição.** rev., ampliada, atual. São Paulo: Pró-Fono, 1998

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** [S.l.]: SEESP, 2006.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. Participação da família na confecção de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência. **Revista de Ciências da Educação**, p. 163–178, 2015. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/394/314>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

- MESQUITA, R. M. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 11, n. 2, p. 155–163, 1997. Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/comunicacao/leituras/c1.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- MURILLIO, P. C.; ZANIOLO, L. O. Comunicação alternativa na educação infantil: Novas práticas pedagógicas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 1, p.122–142, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.371>>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- ORIÁ, M. O. B.; MORAES, L. M. P.; VICTOR, J. F. A comunicação como instrumento do enfermeiro para o cuidado emocional do cliente hospitalizado. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ree.v6i2.808>>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- PELOSI, M. B.; BORGES, J. A. d. S. **Prancha fácil—uma nova abordagem para produção de pranchas para comunicação alternativa**. In: Congresso ISAAC Brasil, Campinas, junho. [s.n.], 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Antonio_Borges2/publication/282135345_Prancha_Facil_-_uma_nova_abordagem_para_producao_de_pranchas_para_Comunicacao_Alternativa/links/56047aaa08ae8e08c08a9f23/Prancha-Facil-uma-nova-abordagem-para-producao-de-pranchas-para-Comunicacao-Alternativa.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- RAMOS, A. P.; BORTAGARAI, F. M. A comunicação não-verbal na área da saúde. **Revista Cefac**, SciELO Brasil, v. 14, n. 1, p. 164–170, 2012. Acesso em: 18 dez. 2020.
- RATCLIFF, A.; SUTTON, B. A.; LEHMAN, M. Metrics for comparing three word-based software programs used for augmentative and alternative communication. **Augmentative and Alternative Communication**. Taylor & Francis, v. 25, n. 3, p. 176–186, 2009. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07434610902995932>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

- SAMESHIMA, F. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos**. 2006. 130 f. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006.
- SILVA, M. O. d. **Comunicação alternativa no Brasil: pesquisa e prática**. SciELO Brasil, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200012>>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- SOMMERVILLE, I. **Software engineering 9th edition**. ISBN-10, v. 137035152, p. 18, 2011.
- TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativas-tecnologias de apoio para a comunicação**. Coleção Educação Especial, n. 10, p. 42–67, 2000.
- TETZCHNER, S. v. et al. **Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, SciELO Brasil, v. 11, n. 2, p. 151–184, 2005.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. d. F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, SciELO Brasil, v. 22, n. 3, p. 351–366, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA APAE DO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA

*Denison Martins dos Santos*²²

*Patrícia Milena Silva Saldanha*²³

INTRODUÇÃO

O tema Educação Especial vem ganhando destaque no cenário nacional devido às significativas conquistas da inclusão de pessoas com deficiências no âmbito educacional, reforçada pela Política Nacional de Educação, Artigo 24: “As pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem”. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/1990, o Artigo 53 reforça a educação como direito, e o artigo 58 o respeito à especificidade de cada criança e adolescente, considerando o respeito aos valores

22 Assistente Social no Banco do Estado do Pará (BANPARÁ); mestre em Serviço Social na Universidade Federal do Pará (UFPA); doutorando no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/ Universidade Federal do Pará (UFPA).

23 Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); mestre em Linguagem e Saberes da Amazônia/ Universidade Federal do Pará (UFPA); doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social / Universidade Federal do Pará (UFPA).

culturais, artísticos e históricos. Isso reforça a importância da família no processo escolar desses alunos.

A escola conhecendo a família, seus costumes, valores e cultura contribuirá com maior fundamentação no processo ensino-aprendizagem. A participação e cooperação da família junto ao professor são fundamentais para o bom êxito do aluno com deficiência. O ambiente familiar saudável, principalmente quando os pais influenciam positivamente na autonomia deles, fortalece a efetivação de sua identidade social, com isso, a família contribui consideravelmente com o professor, informando-lhe de fatores e aspectos que só uma convivência mais intensa é capaz de fornecer. Assim, efetivamente, o aluno de educação especial obterá progressão mais completa em seu desenvolvimento.

Ao buscar entender o olhar pedagógico sobre este assunto, foi realizada pesquisa com os docentes da APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) no município de Bragança no Estado do Pará, um dos principais centros de apoio a pessoa com deficiência. O processo de preparação com subsídios teóricos foi a primeira etapa de esforço científico, em especial na escolha do instrumental e princípios que norteassem o trabalho para além do empirismo. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo através da coleta de dados por meio de entrevista. Nesta etapa, procurou-se saber dos docentes a importância e contribuições da família no desenvolvimento do aluno-usuário (usuário-nomenclatura utilizada para definir aluno na APAE), de acordo com sua experiência, seu posicionamento crítico e seus anseios. É premissa dessa pesquisa mostrar como a relação família na educação especial tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento socioeducacional de alunos com deficiências e de apreender o reflexo dessa relação em sala de aula com o professor. De igual modo, busca-se aferir quais são as consequências quando essa relação não existe ou é insuficiente, e como comprometem o desenvolvimento do usuário da APAE.

1. FAMÍLIA: UM BREVE CONCEITO

Atualmente, várias são as interpretações para o conceito de família. Para alguns estudiosos como Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira, a família é transmissora de ideologias, sua função social

está determinada sobretudo no repasse de valores, culturas e costumes, sem abrir mão da função de procriação, crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. Ela é o espaço social onde a criança aprende suas primeiras lições de vida para enfrentar o mundo. É na família que se concretiza a primeira instância do direito, o Artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/1990, indica: “Toda criança ou adolescentes tem o direito de ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta...”.

O artigo 22 da mesma lei reforça a responsabilidade dos pais quando diz: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores...”. Para Glat (2004), a maneira de ser do mundo e o desenvolvimento de sua personalidade está focada no que tange as normas, valores, ou melhor, na representação social que o indivíduo pertence. O ser humano é, portanto, um “produto social” determinado pela característica de sua família e sua correspondente estrutura.

Não se pode negar que a família é um espaço para a plena realização da dignidade humana. A importância da família também é descrita na Constituição Federal de 1988 no Artigo 226: “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

A família contemporânea deixou de ter o formato tradicional de pai e mãe e passou a aderir outros tipos de formação, devido às grandes mudanças de estruturas e relações sociais no mundo moderno. Mesmo com tantos avanços principalmente no que diz respeito às tecnologias, a família para alguns grupos sociais que ganham espaço na mídia é lembrada como instituição “falida”. No entanto, as evidências de que a família é um tema decorrente e vital, seja que formato possua, assume ainda um papel central na formação das sociedades como “pedra de alicerce” no conjunto da construção social.

Observa-se que os conceitos acima citados reforçam sua presença no debate moderno da sociedade e sugere fortemente sua importância como instituição formadora de valores, dignidades, sentimentos, culturas, que dá sentido social ao indivíduo, propiciando a dinâmica na sociedade. De igual modo, ressalta como contraponto que sua desestrutura, sua insuficiência ou precariedade de seus vínculos pode deixar à mercê ou então à deriva da anomia desse processo de formação.

1.1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial em sentido amplo é a área do conhecimento voltada aos conhecimentos e práticas pedagógicas para alunos com deficiência. Para melhor esclarecer de fato suas definições torna-se necessário conhecermos os entrelaces histórico e os principais percursos da educação especial para melhor fundamentá-la.

A historicidade da educação inclusiva é descrita por Silva (2010), que faz um delinear sobre a trajetória e as barreiras que acompanharam ao longo do tempo. Desde o início de sua história a educação especial não era bem definida, principalmente porque as pessoas com deficiência eram tratadas de forma excludentes. A autora em sua obra desenvolve seu viés histórico discorrendo Januzzi (2004) e Mazzota (2005). Diante disso, ela retrata os primórdios, sobretudo o que ocorreu na Grécia Antiga, mais precisamente em Esparta. Nesta, a criança com deficiência era eliminada e abandonada por determinação não da família, mas do Estado. Elas eram abandonadas sem nenhum cuidado até definharem e morrerem. Nesta época, a estética, beleza, a aparência saudável, as boas práticas das ciências eram prezadas e determinantes para excluírem essas pessoas que não se adequavam aos moldes da sociedade. Em Atenas acontecia a mesma discriminação e descaso, o que mudava era que o Estado não interferia na decisão familiar para abandonar o filho com deficiência, mas o pai que fazia sua sentença, considerando se esta criança traria ou não “orgulho futuro”; cabia ao patriarca da família a fatal decisão.

Na Idade Média, a deficiência passou a ser interpretada como algo divino e de responsabilidade e caridade cristã. As igrejas e conventos acolhiam estas pessoas em nome de uma marca “divina” de deficiência que se “impôs” por uma vontade “deísta”. A deficiência nessa época era proveniente do castigo divino pelos pecados cometidos pela família, em especial pelos pais. Outros achavam que essas pessoas entendiam que se tratava de “possessão” de forças demoníacas.

Na Idade Moderna, a história da educação especial no mundo ganhou outro sentido, alguns profissionais como médicos e pedagogos acreditavam na educação para os deficientes e desenvolveram trabalhos de cunhos pedagógicos. Ponce de Leon é considerado o precursor da história

na educação com surdos. Para John Locke, a deficiência era decorrente de fatores orgânicos, mais precisamente nas estruturas do cérebro. Contribuiu consideravelmente para o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, por acreditar que a experiência sensorial deve ter como base a prática pedagógica. Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos. Ele reconheceu a existência de uma língua de sinais específica para a comunicação de objetos e eventos concretos. Em Paris, 1784, Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional de Jovens Cegos. Além de abrigá-los, ele utilizava técnicas de aprendizagem com letras em relevo. Mas foi um aluno deste instituto chamado Louis Braille que criou a sonografia, que posteriormente foi chamada de Braille, que até hoje é reconhecida como leitura de pontos em relevo. Outra pessoa relevante na educação especial foi Maria Montessori, que desenvolveu um processo de treinamento para crianças com deficiência mental.

No Brasil, a educação especial iniciou mais precisamente entre os séculos XVIII e XIX, com as ideias liberais de democratização dos direitos para todos os cidadãos, que impulsionaram a educação das crianças com deficiência em instituições, como as Santas Casas de Misericórdia, que de fato exerceram nesta época a educação das pessoas com deficiência. Foi em 1854 que foi inaugurado o primeiro instituto voltado a ensino de pessoas com deficiência, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II, atualmente Instituto Benjamin. Em 1857, “foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo Jannuzzi (2004), por essa época a concentração do poder econômico estava centralizado nas mãos de poucos, a educação para pessoas com deficiência foi fruto da sensibilização de pessoas nesta área, o governo era ligado à aristocracia rural, não estava nenhum pouco interessado em promover e financiar a educação.

O mesmo autor destaca que durante muito tempo as tentativas de implantar uma educação especial foram de forma isolada e de pouca expressão. Por volta de 1931, a deficiência foi caracterizada como trato de problema básico de saúde, os institutos escolares eram salas anexas aos hospitais psiquiátricos. Estudiosos da educação não se conformaram que a deficiência fosse apenas de ordem médica, que o processo pedagógico discurria muito além disso. A primeira adaptação pedagógica para as pessoas

com deficiência foi a escala métrica de inteligência de Binet e Simon. Ela classificava os deficientes, mediante os critérios de aproveitamento escolar. Mesmo com este método os profissionais desta área da educação ainda sentiam grande dificuldade de definir de fato a pessoa com deficiência, bem como as técnicas de aprendizagem.

Em 1950, foi criada a AACD, atualmente denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente, que tratava da reabilitação de crianças com deficiência física, proporcionando a integração delas na sociedade. Outras associações foram criadas para melhorar o acesso dessas pessoas, o Instituto Pestalozzi (1935), a APAE, que até hoje é uma instituição de movimento comunitário de maior expansão no Brasil.

A legalização do direito da pessoa com deficiência proporcionou mudanças substanciais na área da educação especial. Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos as pessoas com deficiência têm garantia de igualdade.

A convenção de Guatemala, em 1999, também prevê a eliminação de todas as barreiras de discriminação contra as pessoas com deficiência. A Convenção da ONU, em 2006, definiu no artigo 24 o direito das pessoas com deficiência à educação. No Brasil, a Constituição federal de 1988 no artigo 206 fala sobre o ensino, no parágrafo primeiro: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) estabelece como princípio de ensino a igualdade de condições. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outros recursos como meio legal de comunicação e expressão para surdos. A Lei nº 10.098/00 trata da acessibilidade. A Portaria n. 2.678/02 do MEC institucionaliza o Braille.

Em 2007, a Política Nacional na Educação Especial com Perspectiva Inclusiva reforça o direito da pessoa com deficiência a oportunidades igualitárias na educação, levando em conta suas diversidade e limitações. Com isso, a educação especial tornou-se um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, que abrange os diferentes níveis e graus no sistema de ensino.

Hoje, as deficiências estão divididas em: Déficit Intelectual (DI), Deficiente Auditivo (DA), Deficiente Visual (DV), Deficiente Físico (DF), Conduta Típica (CT), Deficiência Múltipla (DMU) e Altas Habilidades/Superdotação. Por se tratar da diversidade de deficiências a legalização

trouxe um salto expressivo para educação dessas pessoas que antes eram abandonadas e excluídas do convívio social e passaram a ter oportunidades igualitárias no âmbito escolar.

1.2. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA COMO ESTRATÉGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A família, como já explicitado, é um grupo social que tem sua particularidade com características próprias e membros que partilham uma história, transfere valores, culturas e ideologias, ligados por laços emocionais.

Para Aranha (2004), o nascimento de um filho com deficiência nem sempre é uma tarefa fácil para a família, acontecimento na maioria das vezes inesperado, que desestrutura o núcleo familiar, com sentimentos de preocupação, desprezo, angústia etc. Para que isso não influencie de modo negativo o desenvolvimento da criança com deficiência é necessário que os pais sejam orientados sobre a deficiência e como agir diante dos fatos. Procurando ajudá-la na busca de suas potencialidades. Isso reforça o quanto é importante a participação de familiares com profissionais da educação especial.

No decorrer da história, a participação da família deu-se de várias formas, entre a década de 1970 e 1980 os estudos e programas no âmbito educacional tinham os familiares como meros agentes de treinamentos dos seus filhos com deficiência, reprodutores de ações repetitivas e que não visava o desenvolvimento dos pais. Já no final da década de 1980 com os anos 1990, os pais deixaram de ser apenas treinadores e passaram a receber orientações de profissionais de como agir com seus filhos e como aprimorar as estratégias de interação, promovendo o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Com o passar dos anos, a criança com deficiência deixou de ter atenção centrada nela e o foco passou também para a família, criando condições plenas de participação desta no processo educacional. De acordo com Bruder (2000), o modelo de trabalho educacional está centrado em três objetivos: “ênfasis mais as forças apresentadas pelos familiares do que seus déficits; promover na família as atitudes de escolher e controlar suas próprias vidas; desenvolver uma relação de colaboração entre profissionais familiares”. Quanto ao pensamento de Paniagua (2004), ele descreve o modelo desse relacionamento família e educadores como

“modelo de negociação”; este enfatiza a opinião dos pais e os interesses da família, mas mantendo o equilíbrio entre profissionais e familiares, com o propósito de valorizar ambos conhecimentos e experiências. Neste, os familiares são respeitados e vistos como cooperadores no processo de desenvolvimento do aluno na educação especial. Essa participação é um processo saudável e dinâmico, que facilita para os profissionais da educação especial reunir recursos importantes para lidar com o aluno com deficiência e promover seu desenvolvimento. A família passa a receber informações e orientações sobre a deficiência e como lidar com elas, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.

É necessário o envolvimento direto e participativo dos pais no processo educacional e de receberem orientação para melhor efetivar sua participação, tendo conhecimentos dos seus direitos e da pessoa com deficiência. A participação colaborativa é uma forma eficaz de motivação para familiares e profissionais da educação, na busca de atingir resultados eficazes na educação especial, tornando a escola como ambiente estimulador.

1.3. FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÃO DOS DOCENTES DA APAE BRAGANÇA

Tendo a preocupação de entender melhor as relações que envolvem família e educação especial, foi realizada pesquisa na APAE Bragança-PA, que tem neste município o comprometimento com as pessoas com deficiências. A APAE é uma instituição reconhecida nacionalmente, hoje denominada Centro de Atendimento Educacional Especializado, que possui espaço de socialização, espaço de habilidades artísticas e culturais, espaço de desenvolvimento cognitivo e comunicação, espaço de atividades autônomas e funcionais, espaço de atividades de concentração e percepção e espaço de atividades motoras adaptadas.

Em Bragança ela foi fundada em 1991. Está situada no Conjunto Ruth Passarinho. Tem em seu quadro funcional pedagogos, psicopedagogos, coordenadores e professores de educação especial. Atualmente, são atendidos aproximadamente 120 alunos com diversas deficiências, que são chamados de usuários. Por se tratar de uma entidade com todos estes aparatos relativos à educação especial, realizamos as entrevistas com os docentes e buscamos junto a eles saber da importância da participação da família

no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência diante de sua experiência em sala de aula.

Esta entrevista foi feita com 10 (dez) professores da APAE que trabalham com crianças de várias faixas etárias e diferentes deficiências. Na entrevista, um dos professores ressaltaram que na sua turma os que mais estão progredindo são os alunos cuja família acompanha. Principalmente quando diz: “eles me procurando para dizer com ele está em casa, até dou conselhos, me sinto muito importante para eles”. Com esse desabafo o professor expressou sua alegria e principalmente sua importância nesta relação, “a troca de experiências e informações me fazem ser mais segura na hora de traçar metodologias pedagógicas com ele”. Isso demonstra a preocupação da professora quando não tem as informações trazidas pela família para o conhecimento deles: “preciso saber como é a vida deles, como é a sua rotina, seus costumes, fica difícil ou leva muito tempo para perceber essas coisas, se a família cooperasse isso melhoraria muito seu desenvolvimento em sala de aula”.

O percentual de 90% dos professores entrevistados disse que muitos dos usuários demoram a desenvolver suas potencialidades por não entender sua estrutura familiar e por não ter a presença da família na entidade e que a troca de conhecimento seria essencial neste processo. Os professores que conhecem a família do usuário desenvolveriam melhor suas atividades e pais bem orientados seriam pais colaborativos e participativos. Sobre tudo entender o histórico do nascimento dessa criança torna-se algo importante para as razões, causas e consequências da deficiência. Eles ressaltam em suas falas o desconhecimento na maioria dos pais da deficiência de seus filhos, muitos nem sabem lidar com isso, superprotegem ou abandonam, esses conflitos acabam tendo reflexo em sala de aula.

Três dos professores que participaram das entrevistas falaram que as famílias de alguns dos alunos com deficiência os excluem dos momentos de sociabilidade, como, por exemplo, passeios, aniversários, festas em geral. São na maioria das vezes os docentes que sempre acabam descobrindo a rotina dos alunos no dia a dia em sala, a qual inicialmente deveria ter sido repassada pelos pais. Um dos entrevistados ressaltou que a maioria dos pais de alunos de sua sala tem baixa escolaridade e que esta condição reflete no grau de conhecimento da situação do filho. Dos dez entrevistados, 09 (nove) acreditam que a família é base para relação família e escola, “tudo

começa em casa, todo histórico e razão da deficiência estão lá, sem ela fica difícil o aluno com deficiência se desenvolver”. Todos foram unânimes em falar que a família quando é participativa, o aluno da educação especial é inclusivo, progride com muito mais êxito e eficácia.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Glat (2004), a família é a representação social do indivíduo. É por se tratar de sua identidade na sociedade que a família desempenha o papel fundamental no processo educacional. Na Educação Especial e Inclusiva não é diferente, mesmo que ainda na atualidade não há em sua grande maioria a efetiva participação dos familiares na escola. Mesmo que para muitos autores essa relação ainda é pouco utilizada por professores, ou melhor, por instituições para pessoas com deficiência.

Não se pode negar o grau de importância da relação família/professor para o desenvolvimento do aluno da educação especial. A cooperação e participação ativa da família propicia o desenvolvimento das potencialidades do aluno, tornando alguém motivado e seguro, um ser com identidade social. A pesquisa realizada com os docentes da APAE reforça os aspectos bibliográficos já levantados sobre a relevância na família para a pessoa com deficiência e o reflexo que isso pode ocasionar em sala de aula. A base para muitas respostas na APAE está contida na família, na história, nos valores e na cultura, e quando não acontece deixa lacunas para o desenvolvimento deste aluno. Com isso, ficou claro que a família ocupa espaço fundamental para o trabalho colaborativo e participativo na entidade.

É preciso ressaltar que as instituições voltadas para a educação precisam organizar programas de orientação aos pais com o intuito de entender seu papel na escola, como lidar com a deficiência e quais os direitos que lhe assistem, esclarecendo sua importância de sua participação. Tanto o conhecimento e a experiência trazidos pela família, somados ao trabalho pedagógico dos profissionais da educação especial, são a essência para o desenvolvimento do aluno com deficiência e a garantia dos direitos da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: v. 4: a família** / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**/Ana mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- GLAT, R. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. **Anais do 9º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais**, Belo Horizonte/MG, 2004.
- JOELZA RODRIGUES DE OLIVEIRA. **Artigo Educação inclusiva e o ato de conviver com as diferenças na educação especial**. Sobral, 2010.
- PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1. Ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

A ATUAÇÃO DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO ESTADO DO AMAPÁ NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

*Elza Lopes de Oliveira*²⁴

*Regiane Guedes Rodrigues*²⁵

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise da atuação do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP do Estado do Amapá na execução de políticas públicas na área da educação especial com perspectiva inclusiva. Apresenta informações relativas ao campo normativo, organização administrativa e práticas pedagógicas desenvolvidas.

24 Pedagoga (Unifap); especialista em Educação Especial (FSF/MA) e Atendimento Educacional Especializado (UFCE); mestra em Planejamento e Políticas Públicas (UECE); professora da Educação Especial na rede pública do Estado do Amapá – Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual – CAP/AP.

25 Bacharela em Direito (CEAP); advogada; professora; especialista em Direito Público; mestra em Planejamento e Políticas Públicas (UECE); auditora de Controle Externo do TCE/AP.

A educação sob a ótica de direito fundamental humano possui vasta sustentação teórica e normativa. Fazendo um resgate histórico, é possível perceber que a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) possuem relevante significado nesse contexto. A primeira reforça a ideia de liberdade e igualdade entre os homens perante a lei, enquanto a segunda reconhece que a educação é um direito aplicado a todos os cidadãos.

No Brasil, com amparo na Constituição Federal de 1988, a educação é consagrada como um direito social fundamental. À luz do art. 205 do texto constitucional, a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, prevê que é dever do Estado a garantia da educação escolar pública, mediante a garantia de diversos direitos, dentre eles, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, art. 4º, III).

Assim, o presente estudo se propõe analisar a atuação do CAP do Estado do Amapá, no apoio pedagógico à pessoa com deficiência visual, na execução de políticas públicas de perspectivas inclusivas. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir da literatura sobre o tema, e documental, utilizando-se, como fonte de coleta de dados, o cervo do próprio CAP-AP. Quanto a sua abordagem, a pesquisa possui cunho qualitativo, buscando aprofundar o conhecimento sob seu objeto de estudo.

A pesquisa está estruturada em dois tópicos. O primeiro faz uma abordagem sobre o direito à educação, a partir da relação com os direitos humanos e sua evolução na sociedade. Apresenta aspectos conceituais sobre pessoa com deficiência visual; a Política Nacional de Educação Especial no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado-AEE. O segundo expõe informações relativas ao campo normativo, estrutura organizacional e práticas pedagógicas empregadas pelo CAP no atendimento especializado às pessoas com deficiências visuais no Estado do Amapá.

1. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Candau (2012, p. 1) aponta que “os direitos humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas”. Mas qual a relação dos Direitos Humanos com o direito à educação?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, considerada um marco na história dos direitos humanos, assegura em seu art. 26, que:

Art. 26

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...]

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais [...]. (UNICEF, 1948, p. 6)

Dias (2007, p. 2), em suas contribuições a respeito do assunto, pondera que “a temática do direito à educação sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução dos direitos humanos”. Nesse viés, Machado e Oliveira (2001) apud Dias (2007, p. 3) defendem a educação enquanto “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”.

O direito à educação, no Brasil, possui amparo constitucional, além de vasto arcabouço normativo protetivo. A Constituição Federal de 1988 reconhece como sendo um direito social (art. 6º, CF-88), portanto, aplicável a todos. Em seu art. 208, a CF assegura atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dentre os princípios da educação nacional estampados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, o ensino tem como base, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; liberdade de aprender e ensinar; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Ainda em relação ao aspecto normativo, o Plano Nacional da Educação-PNE, Lei nº 13.005/2014, estabelece como diretrizes para a educação, a universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. O PNE prevê aos entes federados que estabeleçam em seus respectivos planos, a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Nesse contexto, importante mencionar como instrumentos políticos mais recentes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados, em 2015, por Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), dentre eles o Brasil. O ODS n. 4, que se refere especificamente ao direito à Educação, dispõe sobre a necessidade de se “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2017, p. 1). Assim, é possível perceber a existência de vários instrumentos protetivos relevantes na garantia do direito fundamental à educação, apresentando-se como marco importante a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1.1. DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

Partindo da premissa que a pesquisa possui como objetivo geral investigar a atuação do CAP do Estado do Amapá no apoio pedagógico às pessoas com deficiências visuais, faz-se necessária a abordagem sobre a definição de pessoa com deficiência visual.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu art. 2º, considera pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A referida norma disciplina em seu art. 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, inte-

lectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Consagra, ainda, que:

Art. 27. [...]

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, Lei 13.146/2015, art. 27).

A Portaria n. 3.128/2008, do Ministério da Saúde, define pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. A norma considera baixa visão ou visão subnormal quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º.

Conde (2004, p. 1) explica que “a definição de deficientes visuais, cegos e portadores de visão subnormal, se dá por duas escalas oftalmológicas: a primeira seria a acuidade visual (aquilo que se enxerga a determinada distância) e campo visual (amplitude da área alcançada pela visão)”. Nesse sentido:

No ano de 1966, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou 66 diferentes definições de cegueira, utilizadas para fins estatísticos em diversos países. Em 1972 um grupo de estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS, propôs normas para a definição de cegueira e para uniformizar as informações sobre acuidade visual com finalidades estatísticas (CONDE, 2004, p.1).

Roma (2018), refletindo sobre o processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil, aponta que, infelizmente, algumas muitas pessoas consideram que os deficientes visuais não são capazes de ter uma vida independente.

Em relação ao aspecto educacional, a autora ressalta sobre a importância de cada vez mais os deficientes visuais serem incluídos, sem preconceitos ou sentimentos de caridade. Nesse sentido, é necessário orientação

e capacitação às pessoas com deficiência visuais, pois “demonstram uma independência e maturidade igual ou ainda maior a de muitos de nós, ocupando não só cargos na educação, mas sim em qualquer área que almejem”. (ROMA, 2018, p. 6).

A partir dessa análise é imprescindível considerar que, para além da garantia dos direitos fundamentais no campo normativo protetivo, é fundamental a obediência dos direitos por meio de políticas públicas eficazes e que consigam dialogar verdadeiramente com as particularidades das pessoas com deficiência.

1.2. ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Declaração de Salamanca (1994), elaborado em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, é considerada no meio literário um marco mundial no que se refere à educação inclusiva. A documento norteia os caminhos para uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Ela destaca a necessidade de inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais (SANTOS e SANTOS, 2012).

Outro importante instrumento protetivo em relação à garantia do acesso à educação pelas pessoas com deficiência no exercício do pleno gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, do qual o Brasil é signatário, com especial atenção para o artigo 24: “1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. [...] 3. [...] assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (BRASIL, 2006, p. 28).

Como exposto no item anterior, o direito à educação, no Brasil, possui amparo constitucional, além de um significativo campo normativo, com destaque para a garantia da educação especial e inclusiva. Nesse sentido, ressalta-se, a Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional

da Educação-PNE); Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Dota e Alves (2007, p. 2), em uma análise histórica sobre a educação especial no Brasil, apontam que “apesar do pouco investimento e do descaso político”, a educação especial “foi ganhando seu espaço de forma lenta, por meio da criação de inúmeras instituições. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos”.

Fazendo uma breve abordagem sobre a política brasileira relativa à educação especial, o Ministério da Educação publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo a qual, “acompanha os avanços sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (PNEE, 2008, p. 5). Destaca-se que:

O movimento mundial pela inclusão 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. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...] (PNEE, 2008, p. 5).

Nesse contexto, a PNEE (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela considera a educação especial uma modalidade de ensino que também realiza atendimento educacional especializado e disponibiliza os serviços e recursos próprios e orienta os alunos e professores quanto à utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Por sua vez, o atendimento educacional especializado “elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras

para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (PNEE, 2008, p. 16).

Mais recentemente, em 2020, o governo federal publicou uma nova política nacional de educação especial, intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Sobre a política de inclusão dos estudantes com deficiências, a PNEE (2020) traz perspectivas diferenciadas, conforme se observa a seguir:

A inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional. (PNEE, 2020, p. 17).

A PNEE (2020) possui como público-alvo educandos com deficiência, dentre eles auditivo-visual e visual; educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os educandos com transtorno do espectro autista e os educandos com altas habilidades ou superdotação.

À luz do art. 7º, inciso I, da PNEE (2020), os centros de apoio às pessoas com deficiência visual são considerados serviços e recursos da educação especial. O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP é o espaço destinado à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEE para os educandos cegos, surdocegos e com baixa visão e atua em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB.

De acordo com a PNEE (2020), o SAEE para educandos com deficiência visual deve trabalhar a orientação, a mobilidade e as atividades para a autonomia na alimentação, na higiene e nos cuidados pessoais, nas atividades escolares de introdução e consolidação da aprendizagem pelo Sistema Braille e demais instrumentos didático-pedagógicos da área. O CAP destina-se, também, à produção e oferta de material didático-pedagógico em formatos acessíveis para professores e educandos deste e à formação continuada de profissionais da educação que atuam no atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência visual,

matriculados em escolas regulares inclusivas ou escolas especializadas, em qualquer faixa etária ou nível escolar.

2. CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL – ATUAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Aqui, nos deteremos em apresentar a estrutura do CAP, localizado na capital Macapá/AP. Importante definir suas estruturas, bem como objetivos dos atendimentos nas suas diversas particularidades, que, por conseguinte, acabam se imbricando no desenvolvimento do educando.

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Atualmente existem diversas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência embasadas em um vasto campo normativo, como leis, decretos, resoluções e notas técnicas, que principalmente têm sua relevância no ambiente educacional e no movimento de inclusão escolar.

Apresentamos algumas de grande importância na elaboração e execução visando a inclusão das pessoas com deficiência, conforme se verifica a seguir:

O Decreto nº 6571/2008, que vai dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É importante depois fazer uma leitura do decreto 7611 de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.” Estes documentos, dentro do AEE, descrevem as salas de recursos multifuncionais (SRM), bem como apresentam competências e atribuições do professor do AEE, neste ambiente multifuncional como as SRM.

A Resolução nº 04/2009, “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial”. Esta apresenta uma proposta de trabalho importante, visto que descreve ações para os profissionais do AEE que vão refletir em outros documentos seguintes.

A Resolução nº 48/2012 do Conselho Estadual de Educação do Amapá que “Fixa Normas para a oferta da Educação Especial na Educação

Básica do Sistema Estadual de Ensino do Amapá.” Esta evidencia práticas de trabalho no AEE conforme a necessidade do público-alvo apresentado por ela.

A Nota Técnica n. 055/2013, esta visa a “Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva”, dessa forma apresenta o trabalho do AEE nos Centros em consonância com o ensino comum, bem como em nenhum momento sendo substitutivo a este, mesmo em se tratando de um centro independente. Visto que suas atividades não são fechadas e principalmente são direcionadas ao ambiente pedagógico.

A Nota Técnica n. 42/2015 discorre sobre “Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.” Portanto, organiza e classifica as Tecnologias Asssistivas (TA) aqui tratadas para melhor conhecimento e compreensão do professor em sua prática de trabalho.

O Estatuto da Pessoa com deficiência, ou seja, a Lei nº 13.146/2015, este em seu artigo 1º coloca que se consolida “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

A Nota Técnica Conjunta nº02/2015 já traz “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”.

Toda a legislação descrita acima tem peso forte na inclusão educacional de pessoas com deficiência, e o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)” visa orientar as ações das políticas públicas no Brasil, um documento importante que indica um norte para as políticas educacionais. Inclusive há uma preocupação em trabalhar em relação à prática da educação especial relacionada à Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006). Dessa forma, a educação inclusiva se apresenta como uma contribuição de superação à concepção exclusiva social, visto que a educação é a base desse processo de desenvolvimento do indivíduo.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO CAP-AP

O Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual foi inaugurado em 29 de novembro de 2001 na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, através do Decreto nº3.711/2001. Atualmente, está situado na Avenida Cora de Carvalho, nº 4067, no bairro Alvorada, CEP: 68.906-545. A instituição dentro de seu Projeto Político Pedagógico tem como objetivo:

Possibilitar as pessoas cegas, baixa visão e com surdocegueira, o acesso ao currículo desenvolvido na escola de ensino comum, assim como acesso à pesquisa e à cultura através da utilização de recursos didáticos específicos, equipamentos tecnológicos e de materiais produzidos em braile, áudio livro, livro digitalizado e ampliado, oferecendo serviços de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado a alunos com deficiência matriculados ou não nas escolas públicas, e formação continuada para profissionais da educação e comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 21)

Portanto o CAP origina-se como uma unidade de serviços com apoios pedagógicos, bem como suplemente, ação didática para o ensino comum. A população-alvo deste projeto são pessoas com deficiência visual, sendo cegueira total e baixa visão, consistindo também de pessoas surdocegas.

A gestão atual está sob a responsabilidade da professora Soraya Pereira, que juntamente com sua equipe coordenam 4 núcleos com atividades específicas. Que são: O Núcleo de Produção Braille, o Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, o Núcleo de Tecnologia e o Núcleo de Convivência.

O CAP hoje mantém-se como um centro de referência tanto para profissionais da educação que buscam conhecimento na área e principalmente apoio nas atividades práticas pedagógicas como para educandos com deficiência visual que primam por uma vida mais independente, mais autônoma, se conhecendo e reconhecendo nos atendimentos recebidos, visto que avançam para uma relação mais próxima e empoderada no meio pedagógico e social.

2.3. NÚCLEOS COM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS – CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

O Centro de Apoio Pedagógico foi a princípio pensado como uma proposta para atender às necessidades dos educandos com deficiência visual, os quais enfrentam inúmeras dificuldades, incluindo as relativas à educação.

O desenvolvimento inclusivo dos sistemas educacionais, tal como preconizado pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. (DOCUMENTO ORIENTADOR – CAP E NAPPB)

Para tanto, o Centro em sua estrutura organizacional se divide em quatro núcleos com objetivos específicos, mas que se entrelaçam em relação às necessidades de cada um em sua individualidade. Cada núcleo, portanto, tem estruturas de trabalho diferenciadas, bem como profissionais que atuam em grupos pequenos.

Os quatro núcleos como comentados acima são:

1. Núcleo Didático Pedagógico: É um ambiente que recebe e atende alunos para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado (como terceira opção, colocada pela Resolução 04/2009) em pessoas com deficiência visual adquirida para reabilitação. Para tanto, compreende um acervo de materiais e equipamentos específicos necessário ao processo de ensino e aprendizagem, tornando assim o educando/pessoa com DV mais independente não somente para o ambiente pedagógico, bem como para a vida. O núcleo também conta com uma equipe interprofissional com o objetivo de apoiar alunos, professores e comunidade e principalmente oferecer avaliações aos educandos com suspeita e até mesmo comprovação da DV. Outra equipe pedagógica oferece apoio aos profissionais da educação, tanto o professor do ensino comum como o professor

do AEE. Além dessas atividades, o NDP também oportuniza: [...] cursos e oficinas específicos da área da D.V. para pais e comunidade, organização dos atendimentos pedagógicos oferecidos neste Centro. (PLANO DE AÇÃO DO CAP, 2020)

Percebe-se, portanto, o alcance do núcleo quando estende atividades desde pessoas com DV a profissionais da educação, bem como família e comunidade.

2. Núcleo de Produção Braille: A equipe de trabalho desse grupo se detém prioritariamente na produção de materiais acessíveis, uma vez que este ambiente: “Constitui-se em um conjunto de equipamentos e tecnologias que tem por objetivo a geração de materiais didático-pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros (MEC DAISY) [...]” (PLANO DE AÇÃO, 2020).

A produção do material em braile é de suma importância, pois abastece as necessidades de informações em formato acessível dos educandos matriculados no ensino comum com DV e a comunidade em geral. Também se soma a esses materiais a produção e adaptações de: mapas, gráficos, tabelas e outros; para complementação didático-curricular do ensino comum.

3. Núcleo de Tecnologia: Um ambiente tecnológico, facilita a pessoa com DV conhecer tecnologias, tanto práticas e mais usadas no dia a dia, quanto as novidades em relação ao recebimento de informações desde o meio que o cerca até onde puder buscar conhecimento de forma independente, bem como a comunicação usando equipamentos e softwares acessíveis. Portanto este ambiente: “Constitui-se em um conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados, com o objetivo de promover a independência do educando com deficiência visual [...]” (PLANO DE AÇÃO DO CAP, 2020).

Dessa forma, o educando matriculado no ensino comum e a pessoa reabilitada se apropriam de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para terem compreensão dos softwares específicos na área da DV.

4. Núcleo de Convivência: como um espaço bem interativo e que principalmente proporciona cada pessoa com DV saber mais de si e conhecer o outro dentro de suas infinitas habilidades e possibi-

lidades de alcance no ambiente pedagógico, profissional e pessoal, este ambiente: “[...] favorece a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais. [...]” (PLANO DE AÇÃO DO CAP, 2020).

O importante é que a integração proposta pelo núcleo é para pessoas com ou sem deficiência visual, favorecendo não somente a família a conhecer mais sobre a pessoa com DV como também apresentar à comunidade o próprio CAP (através de eventos) e levar ao conhecimento da comunidade a pessoa cega, com baixa visão ou surdocega mais empoderada, se tiver o apoio familiar e atendimentos específicos que proporcionem seu crescimento comum em ambiente onde todos convivem juntos.

A organização de serviços distribuída em núcleos, preza por atender às necessidades específicas entre pessoas com DV, visto que cada caso é um caso, mesmo a pessoa com cegueira total, a pessoa com baixa visão e a pessoa surdocega, têm necessidades distintas até mesmo dentro de seu grupo característico.

Tem se verificado um discurso diluído e um tanto confuso de inclusão escolar, em que se afirma que a escola com qualidade pedagógica basta para atender os alunos nas suas mais variadas características, desde o “bom” e “médio” aluno até os que se situam nas duas extremidades do desempenho escolar, isto é, o aluno com ótimo ou baixo rendimento escolar. (BEYER, 2006 p. 61)

Um pensamento com “postura ingênua” como Beyer mesmo coloca, pois a condição de acesso e permanência na escola vai depender prioritariamente de recursos acessíveis e profissionais capacitados para apresentar esses recursos e sua usabilidade, bem como muitas outras estratégias de ensino para garantir o espaço escolar como um ambiente para todos.

2.4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, REABILITAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA NECESSIDADE CONJUNTA

Dentro da estrutura organizacional do CAP, o núcleo Didático Pedagógico tem como um de seus objetivos atender alunos da rede regular de

ensino no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse atendimento descrito na Resolução 04/2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” dispõe no:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (RESOLUÇÃO 04/2009).

Levando em consideração que o primeiro ambiente proposto para o educando receber o AEE é o ambiente escolar, este só terá a oferta do atendimento se a mesma escola não oferecer ainda este espaço, portanto cabe ao educando ser atendido na escola mais próxima que ofereça, caso não possua escola próxima ou estas ainda não disporem também de uma estrutura adequada para o AEE o educando segue para sua última opção, os centros. Como exposto por Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 116): “pensar a inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular é levar em consideração um verdadeiro índice de questões, passos e procedimentos que se situam nas políticas, culturas e práticas de Educação”, objetivando ao educando independência no meio social ao qual pertence.

A reabilitação ocorre, geralmente, para pessoas com deficiência visual adquirida, pois se entende que é necessário morrer um ser que antes enxergava para dar vida a uma pessoa com deficiência visual, mas independente e autônoma. Inclusive:

De maneira geral, a reabilitação congrega ações direcionadas a adaptar condições para o desempenho de atividades diárias, como também o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, ou seja, ações que habilitam as pessoas para a realização de novas atividades. (MONTILHA, ARRUDA, 2007, p. 114)

Dessa forma se vence barreiras, tanto físicas quanto sociais, que vêm favorecer o crescimento de pessoas com DV no meio social, quebrando principalmente o estigma de “coitado” e/ou “incapaz”. Mas não se trabalha na reabilitação tão somente a pessoa que solicitou o atendimento, é importante frisar que a participação da família e/ou de pessoas bem próximas nesse processo é imprescindível para a qualidade do desenvolvimento desta pessoa. Novamente Montilha e Arruda (2007, p. 116) esclarecem que: “A família também necessita ser acolhida e orientada. É preciso esclarecê-la sobre o quanto está comprometida a visão de seu familiar e que, para algumas atividades, ele poderá apresentar muita dificuldade em realizá-las, enquanto para outras não. [...]”. Na fala dos autores estão diretamente tratando sobre a baixa visão, sendo que para a família da pessoa com cegueira total também é importante colocar sobre os atendimentos e a importância do mesmo.

Percebe-se que existem dois pontos de partida para atendimentos na reabilitação, um para pessoa com cegueira total e outro para pessoa com baixa visão, sem ignorar que dentro de suas especificidades cada caso é um caso bem distinto. É importante colocar a partir de agora sobre a formação do profissional da educação ofertada pelo centro. Está claro no plano de ação 2021 que o núcleo que mais desenvolve formação continuada é o Didático Pedagógico, no entanto o núcleo de tecnologia também disponibiliza formação apresentando e informando sobre o uso de TA na área de DV. O núcleo de Produção Braille da mesma forma oferece apoio técnico e pedagógico para as instituições escolares que assim o solicitarem. São formações necessárias não somente como apoio à educação inclusiva, mas também para favorecer a construção da identidade do professor, visto que:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientam o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (GLAT, NOGUEIRA, 2003, p. 140)

Apesar da distância no tempo em que a citação foi extraída, o contexto ainda segue muito atual, pois um retorno em se tratando de acompa-

nhamento contínuo faria muita diferença no desenvolvimento e qualidade do trabalho profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo apresentar uma análise sobre a atuação do CAP no apoio pedagógico à pessoa com deficiência visual. O estudo apresentou informações sobre a organização administração e as práticas desenvolvidas pelo CAP.

Dentre os pontos congruentes dos núcleos que compõem o Centro de Atendimento, destaca-se a formação/atendimento, que direcionam trabalhos diversificados buscando consolidar uma estrutura que favoreça a capacitação do profissional e contribua com mais independência e autonomia do educando dentro de sua perspectiva de vida social.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, é relevante a participação do CAP, pois o mesmo é considerado um Centro de referência no atendimento às pessoas com Deficiência Visual no Estado do Amapá, fortalecendo a rede de apoio, diante das barreiras e possibilidades ao educando, bem como ampliando o olhar sobre os programas de formação continuada dos professores.

O CAP do Estado do Amapá é uma instituição com ambiente desenvolvidor de políticas públicas que beneficiam as pessoas com deficiência visual, através de atendimentos específicos aos educandos e formação para os professores que trabalham com este público.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual. **Plano de Ação**, 2019.

AMAPÁ. Diretoria de Políticas da Educação Especial – DPEE, **DOCUMENTO ORIENTADOR CAP - Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual e NAPPB - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille**.

AMAPÁ. Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual. **Projeto Político Pedagógico**, 2017.

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº9.394 de 1996. **Estabelece a lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 08 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.005 de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 15 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146 de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11 fev. 2021.
- BRASIL. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 11 fev. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 10.502 de 2010. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em 11 fev. 2021.
- BRASIL. MEC. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 fev. 2021.
- BRASIL. ODS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 12 de fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em 08 fev. 2021.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. Disponível em http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf. Acesso em 12 de outubro de 2018

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Paraíba: Editora da UFPB, 2007. p. 441-456.

DOTA, Fernanda Piovesan e ALVES, Denise Maria. **Educação Especial no Brasil: Uma análise histórica**. Disponível em: https://josi-professora.webnode.com/_files/200000029-b1597b253c/edic08-a-nov-revisao03.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno de Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, n. 1, p. 134-141, junho de 2003.

ROMA, Adriana de Castro. **Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil**. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20190426090505.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

SANTOS, Alex Reis e SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_07.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 fev. 2021.

EDUCAÇÃO PARA SUPERDOTADOS, UM PÚBLICO QUE PRECISA DE VISIBILIDADE

Warismann Raposo Lima

Superdotado é (abreviadamente) um estudante que apresenta notável desempenho e/ou elevada potencialidade em algum aspecto acadêmico ou das artes, específico ou em conjunto, destacando-se nas capacidades intelectual criativa ou produtiva, ou de liderança, ou ainda na área psicomotora, segundo a Política Nacional de Educação Especial do Brasil (1994).

INTRODUÇÃO

A Educação Especial para crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação no Brasil ainda está muito longe do ideal, segundo a aspiração daqueles que trabalham com essa clientela. Superdotados são estudantes que têm muita facilidade e potencial em pelo menos uma área do conhecimento, destacando-se brilhantemente em relação à maioria dos colegas.

Em Brasília, há um programa para superdotados que, mesmo que ainda de forma crescente, os estudantes participantes são atendidos pedagógica e psicologicamente em várias cidades, onde são apoiados para desenvolverem plenamente suas potencialidades. Há um esforço enorme dos profissionais dessa área em atender às demandas dos interesses desses estudantes, mas fica sempre a impressão de que ainda falta algo mais, sobretudo mais compro-

metimento público. E isso passa por todas as esferas do poder público, quando o assunto é a educação e principalmente a educação especial.

Mesmo focalizando o Distrito Federal, por ser a capital do país, esperava-se, principalmente este grupo de educadores desta área, que houvesse uma dedicação maior da Secretaria de Educação local em relação a esse segmento, mas parece não ser diferente da atenção dispensada nos demais estados. Há uma dificuldade enorme, por exemplo, de se efetivar um espaço para este atendimento nas várias unidades de ensino, notadamente por falta de espaço físico e não menos trabalhoso de se compor uma equipe com os profissionais habilitados para a função. Entretanto, mesmo com tanta dificuldade, a maioria das cidades da capital tem uma sala de atendimento aos superdotados, principalmente nas áreas de Atividades, Arte Plástica, Português e Matemática.

Apesar de ser considerada uma sala de recursos, por opção administrativa do sistema de gerenciamento local, basicamente não tem recurso algum, a não ser o desempenho do profissional da área em oferecer opções; às vezes até contribuição em espécie do próprio bolso para adquirir os recursos básicos e necessários para seus estudantes.

1. FUNDAMENTAÇÃO

A fundamentação teórica do atendimento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal é baseada nas pesquisas de Joseph Renzulli, professor e pesquisador norte-americano que trabalha com superdotação há muito tempo na Universidade de Connecticut, EUA:

O modelo apresentado pelo teórico teve um grande impacto no âmbito educacional porque apresentava novas formas de identificação e de atendimento para os alunos com indicadores de sobredotação, em qualquer das diferentes áreas de desempenho: matemática, filosofia, religião, ciências da vida, artes visuais, ciências sociais, linguagem, ciências físicas, direito, música e artes performáticas (VIRGOLIM, 2007, p. 164).

Além de ter sido uma proposta inovadora, seus pilares estão na defesa de uma escola inclusiva e igualitária para todos, inclusive para os estudan-

tes com superdotação, sugerindo o binômio talento e criatividade. Segundo ele, a escola deve proporcionar o estímulo à produção criativa a todos os estudantes, independentemente de terem ou não um alto QI. Sugere novos métodos que facilitam a aprendizagem e descreve diversas intervenções educacionais que ampliarão o desenvolvimento das potencialidades dos envolvidos no programa. A proposta é clara: o estudante é autor do seu próprio conhecimento, por isso é responsável por trabalhar dentro das possibilidades do mundo real.

2. PROPOSTA

O professor Joseph Renzulli propôs uma nova forma de abordagem aos estudantes com características de altas habilidades, denominado de Modelo dos Três Anéis, no qual procura demonstrar a interação entre três fatores intrínsecos em alguns estudantes. Parte do pressuposto de que os estudantes devem apresentar uma interatividade de três aspectos ou conjunto de traços para uma produção criativa, deixando transparecer ou serem identificados num dinamismo presencial, não necessariamente igualitário, mas todos os traços presentes.

Além dessas habilidades intrínsecas, o meio ambiente também influenciará bastante no desempenho desses estudantes, considerando os seguintes aspectos:

2.1. HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA...

Podemos identificar a habilidade geral quando o indivíduo tem a capacidade de processar a informação, de integrar experiências resultando em respostas apropriadas e adaptáveis em pensamento abstrato. Elas são medidas em testes de aptidão e inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Nas habilidades específicas são aplicadas várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como balé, química, matemática, composição musical, administração dentre outros. (VIRGOLIM, 2007, p. 164).

Ou seja, o estudante tem que se destacar na sua área de interesse, geral ou específica, notadamente diferenciado entre seus colegas de classe. E isso é totalmente perceptível no seu comportamento na turma quando ele, sem muito pensar, dá respostas e/ou faz perguntas diferentes sobre determinado tema ou assunto em sala de aula.

Deixa claro que tem um elevado nível de abstração, raciocínio verbal e numérico e memória, entre outros; inclusive pode apresentar domínios específicos sobre determinadas técnicas e estratégias em matemática e poesia, por exemplo.

2.2. CRIATIVIDADE DIFERENCIADA...

[...] o indivíduo criativo [...] é visto também como alguém ameaçador por trazer no bojo de suas ideias originais e, muitas vezes, revolucionárias, o questionamento das formas de ser e pensar de um grupo social, fato este que poderia gerar momentos de desestabilização social e, provavelmente, mudanças na conformação deste grupo. (ALENCAR & VIRGOLIM, 1994, p.78).

O estudante que tem essa habilidade facilmente identificada em suas produções, deixando transparecer um manifesto de nível superior, uma contribuição inédita por conta de sua produtividade diferenciada.

A expressão da criatividade é um dos principais pilares do Atendimento e um dos aspectos mais importantes (inclusive como pré-requisito) para um relatório ou diagnóstico conclusivo. Atividades são sugeridas e trabalhadas em todos os encontros, relacionadas ou não diretamente à sua opção de interesse.

Esse modelo do desenvolvimento da criatividade aponta os seguintes princípios: i) Valorização do aluno como pessoa; ii) Confiança em sua capacidade e competência; iii) Promoção de incentivos a novas ideias; iv) Implementação de atividades que ofereçam desafios para a atuação criativa (ALENCAR, 2005, p. 36).

Em geral, um estudante com altas habilidades é, necessariamente, um estudante criativo. Pensa e age de maneira original e diferenciada em to-

dos os lugares e com todas as pessoas. Seus produtos acadêmicos e sua forma de lidar como o meio onde está inserido é sempre particular ao seu modo de ver o mundo; há sempre um outro ponto de vista sobre as coisas cotidianas, pois não tem medo do novo e nem de novas experiências. Isso é bom e é o que chama a atenção dos profissionais da educação e, precisamente, de seus familiares. Usar de criatividade é como uma bússola para o desenvolvimento pleno de suas habilidades, uma roupagem obrigatória e adequada para quem almeja o sucesso na vida.

2.3. ENVOLVIMENTO COM A TAREFA ...

O envolvimento com a tarefa é como a energia que o indivíduo investe em um problema, tarefa ou área específica de desempenho que pode ser traduzido como perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante, especialmente em indivíduos que se destacam em produção criativa. (VIRGOLIM, 2007, p. 164).

O comportamento de um estudante com essa particular determinação é o que o diferencia e o transporta, deixando-se perseverar na busca pelas soluções ou efetivação de produtos diferenciados e criativos. A persistência é sempre uma característica forte e presente em suas efetivações e deixará transparecer na sua dedicação criativa e concreta na consecução de seus objetivos.

3. METODOLOGIA

Para que a proposta aconteça, é necessário realizar determinadas dinâmicas, procedimentos metodológicos ou alguns passos que podem ser executados com certa facilidade, desde que bem coordenados por um grupo de professores preparados, dentro de um sistema escolar, concretizando-se em um grupo de estudantes, identificando-os, como diz Renzulli, um “*pool* de talentos” em portas giratórias, sempre abertas. Sobre esse processo de identificação, Fleith comenta:

Com várias etapas e envolve informações de natureza psicométrica (testes de inteligência, aptidão, criatividade), desenvolvimental

(indicação de pais, professores e do próprio indivíduo), sociométrica (indicação de colegas) e de desempenho (em tarefas escolares e extraescolares). (FLEITH, 1999, p. 4).

1° Passo: seleção de estudantes. Para este “*pool* de talentos”, um bom identificador inicial são os resultados dos altos índices alcançados nos testes aplicados. Embora os testes não sejam os únicos indicadores de um alto QI, são importantes para apontar uma inteligência acima da média.

2° Passo: nomeação por professores. Outro indicador que seleciona pretendentes ao *pool* de talentos são as altas notas obtidas nas salas de aula pelos estudantes. O professor observa a turma e identifica aqueles estudantes que se destacam ou se diferenciam, principalmente pelo seu comportamento verbal, produções criativas e desempenho acadêmico em geral.

3° Passo: outras indicações. Autoindicação ou indicação por terceiros são outros caminhos alternativos de participação ou de se juntarem ao *pool* de talentos, perfeitamente aceitáveis, pois muitas habilidades podem passar despercebidas pelos testes ou pelos observadores diretos. Aí é o momento de amigos, irmãos ou familiares, e até mesmo o próprio estudante, tomar a frente e agir por esse procedimento legal.

4° Passo: nomeações especiais. Um professor, por exemplo, que já passou pela vida de algum estudante, e sabe que os atuais professores não indicaram este estudante em especial para o grupo de talentosos; esse ex-professor poderá indicar seu ex-estudante, respaldando sua indicação pelas suas observações.

5° Passo: comparecimento dos pais. Concluído aquele grupo de talentos, os pais são convidados a comparecer e são esclarecidos sobre a metodologia e os procedimentos. A partir daí, o compromisso é de ambas as partes, do programa e dos estudantes também.

6° Passo: mensagem de informação da ação. Nada mais é do que o registro das atividades desenvolvidas na sala de aula das ações do estudante, para que se documente o interesse deste. Assim, poderá ser incentivado continuamente por futuras atividades correlatas e permanecer estimulado para seu real desenvolvimento.

4. ENRIQUECIMENTO

Com o objetivo de encorajar ainda mais a produtividade, o professor Renzulli pensou num Modelo de Enriquecimento Triádico, sugerindo três tipos de atividades que enriquecerão a busca e a pesquisa dos estudantes. Divididas em três grandes grupos, abordam tópicos, áreas de interesse e campos de estudo. Treinados, os estudantes poderão aplicar o conteúdo sugerido, seguindo os métodos e técnicas de acordo com o interesse de cada um.

As políticas dos sistemas de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens, e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho (VIRGOLIM, 2007, p. 8).

- **Atividades do tipo 1** – são atividades de exploração, algo como um leque de opções com experiências na prática que são apresentadas aos estudantes para que tenham mais segurança na área de seu interesse. Normalmente estas atividades não fazem parte do currículo da escola regular e são desenvolvidas por vários procedimentos, de palestrantes convidados ou conectados a audiovisuais através da Internet. Resumidamente, é o momento da estimulação e do ingerir de informações sobre muitas áreas e sugestões.
- **Atividades do tipo 2** – são atividades das quais o estudante já participa, iniciando, aprendendo e aplicando técnicas, materiais instrucionais e métodos; conhece e aprofunda a aprendizagem e os caminhos para realização de pesquisas e concretização de produtos. Um aprendiz de lição. São encorajados a utilizar seus conhecimentos para a realização de projetos e ações numa fase mais avançada, como as atividades do tipo 3. Resumidamente, o estudante já treina determinadas técnicas ou metodologias e até mesmo o pronto domínio de alguns instrumentos.

- **Atividades do tipo 3** – estas atividades, agora realizadas pelo estudante, requerem o completo conhecimento de técnicas e métodos, aprofundamento e total envolvimento do estudante; demandam práticas independentes, inéditas e criativas. É nesta fase que o estudante se torna aprendiz de primeira-mão. Os estudantes constroem produtos reais para uma audiência real; requerem total envolvimento pessoal. Resumidamente, o estudante busca, investiga e produz soluções de problemas reais.

5. APLICAÇÃO

Com base na proposta de Joseph Renzulli, há mais de 20 anos no Distrito Federal existe o Programa de Atendimento a Superdotados, composto por uma equipe de professores qualificada de Itinerantes. Estes vão às escolas públicas da capital e dão palestras para os professores dessas unidades de ensino regulares com orientações de como identificar um estudante com características de altas habilidades/superdotação. Assim, é formado um grupo de estudantes que participa do atendimento, como o funcionamento das “portas giratórias” na rede do “*pool* de talentos”. O Programa também atende estudantes das escolas particulares, mas só que em menor percentagem.

A pergunta mais frequente dos professores nas escolas regulares, quando há a oportunidade da visita da Itinerante é: “*como identificar um superdotado*”? É nessa hora que as Itinerantes esclarecem e tiram as dúvidas dos professores... É nesse momento que se explica a dinâmica dos três anéis, com base na proposta de Renzulli, já muito bem discutida e esmiuçada por teóricos brasileiros como Ângela Virgolin, Denise Fleith, Soriano Alencar e Jane Farias, entre outros.

Uma vez identificadas algumas das características ou habilidades enumeradas, a Itinerante sugere que escola encaminhe o estudante para a equipe que, por sua vez, convida os pais para uma reunião e explica como será o processo de identificação de um superdotado. Concordando com a metodologia e compromisso, a família assina um vínculo com o atendimento e o estudante começa a participar. Sequência metodológica da ação:

5.1. PARTICIPAÇÃO

Depois que a família faz a inscrição do estudante no atendimento, o estudante terá a oportunidade de mostrar suas habilidades em alguma área do conhecimento e participará uma vez por semana em horário contrário ao da escola regular por um período de até quatro horas de atendimento diário durante quatro meses, em média.

A turma atendida nesse polo de educação especial é reduzida, geralmente ficando entre 6-8 estudantes por área de conhecimento, dependendo da idade.

5.2. AVALIAÇÃO

Durante o período em que o estudante ali se encontra, ele será avaliado de maneira muito sutil e responsável pelas observações do professor tutor da sala (contribuindo com a visão pedagógica), de um psicólogo (que aplicará testes e sua contribuição psicológica) e até da Itinerante (intercâmbio com a escola) no estudo de caso.

Nos dias de encontro no programa, geralmente o estudante realiza algumas atividades de psicologia, inclusive alguns testes e/ou exercícios de criatividade relacionados a sua idade/ano escolar. Se o estudante tiver algum assunto que precise do apoio do psicólogo, há sessões espontâneas entre as partes. E também, se necessário, o psicólogo apoia na escola regular e conversa com a família, procurando ajudar caso precise de alguma intervenção.

Após o estudo de caso, a equipe expedirá um relatório comprobatório das habilidades do estudante (ou não) e convida a família e um representante da escola do estudante para uma audiência (ou devolutiva) e fala sobre o período de observação.

O relatório é uma síntese e confirma ou não as suspeitas de altas habilidades do estudante. Se confirmadas as habilidades, o estudante é convidado a participar do atendimento até o término do Ensino Médio. Mas se as observações não confirmarem as habilidades, o estudante é comunicado para não mais frequentar o atendimento e é desligado do programa.

5.3. EXCEÇÕES

Dependendo da idade/ano escolar do estudante, às vezes terá uma nova oportunidade de participar (tudo novamente) em um outro período escolar (pelo menos um ano depois), quando o estudante poderá regressar e passar por novas observações e nova avaliação; admite-se que, às vezes, que a falta de maturidade tenha sido o principal fator de não confirmação das potencialidades e, assim, se verifica por uma segunda vez, uma segunda chance.

Também alguns estudantes com dupla excepcionalidade (TDHA, por exemplo ou síndrome de “Asperger”, por exemplo) podem ter um relatório favorável/positivo, sobretudo em relação às Artes Plásticas.

5.4. AUDIÊNCIA

Finalizado o prazo do período de observação do estudante, como esclarecido no ponto “avaliação”, e de posse do relatório, a equipe convida a família para comparecer à escola onde o seu filho está sendo atendido. A família receberá o resultado conclusivo: se confirmadas as características ou não. E o desfecho dessa devolutiva será a permanência contínua do estudante no Programa, ou não!

5.5. PERMANÊNCIA

Confirmadas as características de superdotação, o estudante passa a ser oficialmente um superdotado. Doravante, o estudante terá nova e muitas oportunidades para aprofundar suas atividades acadêmicas ou artísticas podendo inclusive realizar projetos de pesquisa e/ou trabalhos acadêmicos mais complexos e mais criativos. Agora se inicia a fase dos projetos reais.

O aluno com potencial criador necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 88).

Esses trabalhos poderão ser concretizados em algo físico, palpável ou mesmo produções impressas ou *online*. Seja como for, elas terão

que ser inéditas e criativas, e ainda, devem servir para a comunidade estudantil em geral, principalmente focalizada para os seus pares na escola regular.

5.6. MITOS

Muitas coisas se falam a respeito da superioridade dos superdotados. São concepções erradas, baseadas simplesmente em comentários sem fundamento, fruto da desinformação da comunidade em geral. Acabam sendo falácias e mitos, dentre outras...

a) O superdotado é um gênio! O superdotado não é um gênio! Na verdade, é um estudante que tem habilidade superior em determinada área; até mesmo um “*expert*” que sabe muito sobre alguma coisa ou tem um talento excepcional para determinada arte e que não é comum. Inclusive, pode ser excelente em uma área do saber e péssimo nas demais. O termo “mito” fica para aquelas pessoas que já contribuíram com a humanidade com grandes feitos ou contribuições de grande valor.

b) Todos os superdotados são agitados. O superdotado não é emocionalmente desajustado, nem excêntricamente exibicionista. Pode ter uma dessas características, sim, as duas ou nenhuma delas; outras, quem sabe? Cada caso é um caso! Mas com certeza, todos são estudantes questionadores por conta de suas potencialidades. O emocional do superdotado é, em geral, diferente dos demais estudantes, mas não é precisamente desajustado ou problemático na sociedade ou na vida em família.

c) O superdotado só tira notas boas. O superdotado não precisa estudar e só tira notas boas! Mentira! Precisa estudar, talvez menos em sua área de domínio; e, mesmo nesta área de seu maior interesse, pode ser que não se saia bem em determinados desempenhos acadêmicos. Não é um paradoxo afirmar que um ou outro tenha dificuldade nos conteúdos específicos que não seja aquele em que ele se destaca. Pode ser muito bom em Matemática e péssimo em Português. Portanto, tem grandes chances de tirar notas boas em disciplinas de Exatas, mas de tirar notas ruins nas outras.

Isaac Newton, por exemplo, que descobriu o cálculo diferencial, formulou o teorema binomial e nos deixou a teoria da gravidade, tirava notas baixas na escola...

d) Superdotado sempre será superdotado. Nem sempre. Muitos estudiosos da inteligência têm escrito sobre isso: a inteligência, por si só, não é sinônimo de sucesso na vida. Tem, sim, que levar em conta a influência do meio onde está inserido. O próprio Renzulli já nos alertou sobre isso, segundo Virgolim (2007). A superdotação pode ocorrer em algumas crianças e em outras não; em alguns momentos e em outros, não; e até sob certas circunstâncias, mas não em todas.

e) O estudante não pode saber que é superdotado. Não é verdade. Professores e até os próprios pais temem que os filhos, ao saberem que são superdotados, tenham comportamentos exibicionistas, convencidos de que podem ser os melhores e até se tornarem problemas entre os demais (ALENCAR; FLEITH, 2001). Sim, eles têm que saber e amadurecer a consciência de sua habilidade superior, mas que não é motivo para se sentirem superior aos demais; tem que canalizar e aprofundar esse conhecimento para produtos que venham a ajudar a comunidade em geral. Inclusive isso seria o auge da autorrealização de todas as pessoas, pois implicaria a realização das potencialidades do indivíduo.

f) Os pais não devem saber que os filhos são superdotados. Novamente as teóricas (ALENCAR; FLEITH, 2001) nos alertam para os cuidados que se deve tomar ao anunciar à família que ela tem um filho superdotado; sobretudo para que não venham a exigir muito dele e criarem expectativa enormes a respeito do seu desempenho escolar e projeções mirabolantes sobre o que o filho viria a ser no futuro. Portanto, os pais, diante de tal atitude, deveriam ter informações maiores sobre o tema, pois em nada iriam ajudar o filho diante de tal comportamento; muito pelo contrário. Conscientes do seu papel, os pais deverão torcer para que os filhos fortifiquem certos traços de personalidade, para que obtenham sucesso no pleno desenvolvimento do seu potencial.

6. EMOCIONAL

É preciso ficar atento ao estado emocional do estudante superdotado, desenvolvimento e ajustes (ALENCAR; VIRGOLIM, 1994). Poderá haver dificuldades de ajustamento, tanto na escola quanto na família.

6.1. NA ESCOLA

Geralmente, a escola é desinteressante para esse público, pois acham que é uma perda de tempo, já que a demanda da escola não corresponde a suas competências pessoais. E os amigos de classe acabam por se tornar desinteressantes, porque não compartilham seus interesses. Diante dessas situações, eles podem se isolar ou ser problemas no manejo de classe e escolar como um todo, pois é totalmente visível e sabido que a escola regular não tem proposta concreta para estudantes com habilidades intelectuais superiores. Frente a este quadro real, não é de se estranhar que alguns estudantes acabam por ficar frustrados e entediados. Como outras consequências, muitas faltas, notas baixas em disciplinas que não lhes interessam e rebeldia diante da autoridade que exige outro comportamento e disciplina. E aí é necessário adotar intervenções de vários setores...

6.2. NA FAMÍLIA

Com o intuito de ajudar a família a superar certos conflitos com os filhos superdotados, foram criados vários serviços de aconselhamento para pais, inclusive na universidade pública da capital (Universidade de Brasília - UnB). Dentre os problemas mais frequentes estão o comportamento do perfeccionismo, o medo do fracasso, conceito ambivalente sobre si mesmo e o isolamento social (ALENCAR; VIRGOLIM, 1994). Como se já não bastassem esses problemas, alguns pais pressionam para que o filho esteja cada vez mais em evidência na mídia, ou que objetivem o futuro de determinadas carreiras acadêmicas que nada têm a ver com o interesse do filho. Por esses e outros motivos, o aconselhamento psicológico é muito importante para os pais, com o intuito de diminuir a pressão que os filhos recebem e que desencadeiem desajustes emocionais no estudante superdotado. Novamente a necessidade de intervenção é latente...

CONCLUSÃO

Tenho refletido muito sobre os superdotados do Brasil, especificamente; e mais precisamente sobre os de Brasília. Há inúmeros estudantes brilhantes, e vejo que é praticamente impossível haver intercâmbio entre esses talentosos estudantes atendidos com algum dos órgãos oficiais afins locais, como: CNPq, UnB (onde hoje há apenas esforço isolado da professora Denise Fleith), MEC e outros. Nenhuma conexão concreta, pouquíssimo ou nenhum interesse... Lamentável esta realidade!

Por onde anda a responsabilidade social de um Ministério que se denomina de Educação e não age a respeito? Secretarias estaduais nem se fala. Fico sem entender como é que um país almeja o sucesso científico e o desempenho político de primeiro mundo se não estimula a educação mais efetivamente, sobretudo possibilidades de sucesso, como é a maioria dos superdotados no país...

Recursos financeiros, sim, mas precisamente apoio possível a partir de parcerias com setores da vida pública e privada, totalmente desinformadas da mão de obra jovem e necessitada de estímulo para o desenvolvimento de toda sua potencialidade.

Gerações vêm se esvaindo pelo ralo da negligência política e da irresponsabilidade social. A venda nos olhos de quem detém o poder da máquina pública e de quem faz girar a roda de possibilidades, ou está completamente desinformado ou realmente não lhes tiraram os obstáculos de seus olhos e não enxergam o grande potencial que há em nossas escolas em toda a nação. Como almejar o progresso e o sucesso se não se apoia a causa dos superdotados, por exemplo!? Não há visibilidade desse público... Tem que haver um despertar para essa temática. O Congresso brasileiro, detentor de tantas comissões, poderia fomentar uma discussão maior e tirar a educação de fundo e colocá-la como figura principal.

Constata-se, estimula-se o talento e ou a habilidade e, ao chegar num ponto de extrema eficiência, questiona-se: *“e agora, para onde vai este talento ou esta habilidade... este superdotado?”* Para este questionamento, ainda não há uma resposta produtiva ou real. Há, entretanto, a esperança e a confiança dos profissionais que trabalham com os superdotados; eles estão certos de que um dia as autoridades públicas despertarão para o futuro intelectual e

artístico do país. Haverá uma aurora em que as gotículas do conhecimento especial serão suficientes para regar as mentes dos mandatários.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice. Criatividade e sua importância na educação do superdotado. In: **ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 6, p. 27-40, 2005.

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. 2ª. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice; VIRGOLIM, Angela. **Criatividade: Expressão e Desenvolvimento**, Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Dificuldades Emocionais e Sociais do Superdotado**. Brasília, 2001.

FLEITH, Denise. **Reconhecendo e Encaminhando o Aluno Superdotado: o Modelo de Enriquecimento Escolar Proposto por Joseph Renzulli**. In: III Encontro Nacional de Bem Dotados, Lavras-MG, 1999.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

ARTIGOS - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

*Ivaneide Almeida Braga*²⁶

INTRODUÇÃO

A educação nos últimos anos vem passando por um processo de transformação frente à necessidade de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo transtornos globais do neurodesenvolvimento, deficiências físicas, altas habilidades e superdotação.

Frente a esse contexto, diversos normativos legais são instituídos e políticas públicas voltadas para o atendimento educacional especializado são implementadas, visando à inserção de crianças com necessidades especiais em salas regulares de ensino e realização de intervenção de AEE de forma suplementar e complementar ao ensino regular, promovendo maior equidade no tratamento ofertado às mesmas em todas as modalidades de ensino, através de um novo formato de educação, não apenas especial, mas também inclusiva.

26 Doutoranda em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem; mestre em Ciências Contábeis; especialista em Neuropsicopedagogia, Direitos Humanos e Democracia, Gestão Pública e Língua Portuguesa; graduada em Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia; Profissional & Self Coaching.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Com a necessidade de inclusão de alunos com necessidades especiais, como transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, nas escolas comuns de ensino, surgem novos e grandes desafios para o sistema educacional. A busca por uma escola igualitária que acolhe e não discrimina, ancora-se num novo modelo de educação pautada nos fundamentos do multiculturalismo e no princípio da igualdade, solidariedade e equidade, de modo a reconhecer a diferença como parte do todo (BRAGA, et al., 2018), ao qual denominamos de Educação Especial Inclusiva.

Por Educação Especial Inclusiva entende-se um processo educacional que se define a partir de uma proposta pedagógica que garanta os serviços e recursos educacionais necessários para apoiar, complementar e suplementar a demanda por serviços educacionais especializados, garantindo e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais em todas as etapas da educação básica (CNE/CEB/2001).

Nesse sentido, a Constituição Federal define em seu artigo 205 que “a educação é um direito de todos, de forma a garantir seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e em seu artigo 206, inciso I estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Direito este reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, ao disciplinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, preconiza em seu artigo 37 a criação de oportunidades educacionais apropriadas, considerando-se as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

1.2. NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – NEE

Considera-se como Necessidades Educacionais Especiais as dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou as limitações no desenvolvimento do processo educacional das crianças, podendo as mesmas serem divididas em dois grupos: as não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas as condições, limitações, deficiências e disfunções, tais como dificuldades em se comunicar, atrasos na utilização de códigos e de linguagem evidenciados com relação às demais crianças da mesma faixa etária e também altas habilidades e superdotação que os leve a dominar conceitos, procedimentos e atitudes de forma muito rápida (CNE/CEB/2001).

Durante muito tempo as políticas voltadas para o atendimento às necessidades educacionais especiais mostraram-se mais excludentes que inclusivas, reforçando o conceito de normalidade e anormalidade, o que, segundo Hornby (2015), é consequência do mal entendimento em relação à própria definição dos conceitos que subsidiam as pesquisas e as políticas públicas de diferentes países em relação a esta temática, e foi a partir da visão dos direitos humanos e da incorporação do conceito de cidadania que passou a se reconhecer as diferenças, adotando o princípio da equidade, levando à promoção da identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Dentro dessa nova visão de Educação Especial Inclusiva surge a proposta do atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço de educação especial realizado no contraturno ao ensino regular de forma complementar ao mesmo.

1.3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

De acordo com o Ministério da Educação, o Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo complementar ou suplementar a formação do discente disponibilizando serviços e estratégias visando a eliminação de barreiras para a participação e pleno desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, promovendo sua autonomia, independência, alfabetização e aprendizagem dos conteúdos (SEESP/MEC, 2008).

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 diz que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino e a LDB/96 preceitua que o mesmo seja gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4º) e reforça ainda que o mesmo poderá ser 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 (art. 58 . § 2º).

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 afirma que esse atendimento será complementar ou suplementar à escolarização de forma a favorecer o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reforçando a oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, voltada para “os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” objetivando valorizar as singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre as alternativas mais adequadas para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2020, p. 10).

Ao se tomar conhecimento desse problema, abre-se o campo para o paradigma da inclusão e passa a se pensar numa intervenção com base no Atendimento Educacional Especializado, o qual irá buscar como estímulo as limitações significativas do funcionamento multidimensional da criança com deficiência intelectual e de desenvolvimento, orientando todo o contexto educacional para um processo que origine o desenvolvimento da aprendizagem e siga um parâmetro concebido não pelas limitações presentes em razão de déficit, e sim por aquilo que a criança pode ter êxito a partir do processo de mudanças.

Todas essas mudanças vêm reforçar o papel do professor e dos profissionais especializados com interlocutores desse processo, tendo em vista

que o atendimento educacional especializado só será instrumentalizado de maneira eficaz mediante capacitação e qualificação dos profissionais que irão atuar no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2. MÉTODO

Este estudo teve como objetivo a realização de uma Revisão Narrativa da literatura com a finalidade de descrever e discutir a adoção de políticas de inclusão para educandos com Necessidades Educacionais Especiais, possibilitando uma discussão ampliada a respeito dos desafios para implantação do Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar. As revisões narrativas são consideradas essenciais para contribuições no debate de determinadas temáticas, levantando questões e colaborando para a atualização do conhecimento (ROTHER, 2007; CORDEIRO et.al. 2007)

A revisão foi realizada de forma não sistemática, no período entre outubro a dezembro de 2020. A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados Scielo, CAPES e Google Acadêmico incluindo as palavras-chave: necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado, educação especial inclusiva, equipe multidisciplinar em AEE. As buscas se limitaram a artigos publicados nos últimos cinco anos e o suporte teórico-metodológico em documentos legais, que embasam as políticas de educação. Foram incluídos no presente estudo artigos originais no idioma português, abrangendo o período que vai de 2015 a 2020.

Essa busca levou à identificação de 30 estudos, dos quais 20 foram excluídos por não corresponderem ao objetivo da pesquisa. A seleção foi feita inicialmente por título e para garantia de atendimento ao objetivo da pesquisa, através da leitura dos resumos. Em outras palavras, os estudos foram selecionados apenas com base no que os autores discutiram, ou seja, os desafios da adoção de políticas de inclusão para educandos com Necessidades Educacionais Especiais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo avaliar os desafios de adoção das políticas públicas de atendimento educacional especializado e para isso foi reali-

zado um vasto estudo dos instrumentos normativos que regem a temática em nosso país e também o resultado de artigos científicos publicados em revistas e periódicos. Foram encontrados nas bases do Google acadêmico, Scielo e Capes, 30 artigos relacionados dos quais apenas 10 atendiam a nosso objetivo, como apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Principais artigos selecionados sobre a temática estudada

Título	Autores/Ano	Revista
O Serviço de Atendimento Educacional Especializado -AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.	FERREIRA, S.M., LIMA, E. B., GARCIA, F.A. (2015)	Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.
Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.	ROSSETTO, E. (2015)	Revista Educação Especial.
Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo.	FERREIRA, D. C. K. (2016)	Revista Educação Especial
Atendimento Educacional Especializado: Aspectos da formação do Professor.	PASIAN, M. S., MENDES, E. G., CIA, F. (2017)	Cadernos de Pesquisa
Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico.	SEABRA JUNIOR, M. O., LACERDA, L. C. Z. (2018)	Revista Brasileira de Educação
Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.	SILVA, A. S., MORALES, P. C. M., ALMEIDA, M. L., SILVA, R. M. M., SOBRINHO, R. A. S., ZILLY, A. (2019)	Revista SUSTINERE
O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física.	TENORIO, L.L.A., SANTOS, E. F., BRITO, A. M. S., SOUZA, J. C. S. (2019)	Revista Educação Pública

Atendimento Educacional Especializado: desafios ao entendimento.	AZEVEDO, C. S., SANTANA, E. B. S., OLIVEIRA, M. M. T., SOUZA, M. J. A., COUTINHO, D. J. G. (2019)	Brazilian Journal of Development
Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular: Interloquções docentes com vistas à inclusão.	ARAÚJO, I. M. S., ALVES, L. L., PINTO, F. R. M., BEZERRA, I. M. S. (2019)	Revista on line de Política e Gestão Educacional
A falta de oferta de Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública.	OSÓRIO, P. F., SARDAGNA, H. V. (2020)	Revista de Educação Ciências e Cultura

Fonte: Scielo, Google acadêmico, CAPES.

Com base nos artigos selecionados foi possível identificar que os principais temas abordados pelos autores foram: as práticas pedagógicas no AEE (FERREIRA, S.M., LIMA, E. B., GARCIA, F.A. (2015); FERREIRA, D. C. K. (2016); OSÓRIO, P. F., SARDAGNA, H. V. (2020)); a formação dos professores de AEE (ROSSETTO, E. (2015); PASIAN, M. S., MENDES, E. G., CIA, F. (2017); SILVA, A. S., MORALES, P. C. M., ALMEIDA, M. L., SILVA, R. M. M., SOBRINHO, R. A. S., ZILLY, A. (2019)) e a atuação dos professores nas salas de AEE e o uso dos recursos pedagógicos (SEABRA JUNIOR, M. O., LACERDA, L. C. Z. (2018); TENORIO, L.L.A., SANTOS, E. F., BRITO, A. M. S., SOUZA, J. C. S. (2019); AZEVEDO, C. S., SANTANA, E. B. S., OLIVEIRA, M. M. T., SOUZA, M. J. A., COUTINHO, D. J. G. (2019); ARAÚJO, I. M. S., ALVES, L. L., PINTO, F. R. M., BEZERRA, I. M. S. (2019)), como demonstrado no quadro 2:

Quadro 2 - Objetivos e evidências obtidas através dos estudos selecionados

Autores/Ano	
FERREIRA, S.M., LIMA, E. B., GARCIA, E.A. (2015)	
Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Evidenciar a importância do serviço de Atendimento Educacional Especializado organizado e oferecido para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro de Autismo e altas habilidades/superdotação.	“Salientou-se a importância do trabalho da equipe de AEE, de forma colaborativa, buscando de forma efetiva, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos”.
Autores/Ano	
ROSSETTO, E. (2015)	
Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Discutir a formação e as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	“Conclui-se que a preparação direcionada ao professor encontra-se imbuída de características que denotam a superficialidade teórica, com adesão à modalidade EAD, com ênfase em procedimentos técnicos e na disponibilização do uso de recursos”.
Autores/Ano	
FERREIRA, D. C. K. (2016)	
Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Promover reflexões quanto aos desafios, limites e possibilidades da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, partindo do pressuposto de que as salas de atendimento educacional especializado se constituem como facilitadora do processo inclusivo nas escolas regulares.	“Conclui-se, portanto, que se faz necessário fomentar a ruptura de práticas excludentes e discriminatórias, priorizando a emergência de um real paradigma inclusivo”.
Autores/Ano	
PASIAN, M. S., MENDES, E. G., CIA, F. (2017)	
Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Analisar a opinião dos professores de sala de recursos multifuncionais em relação a sua formação.	“Conclui-se que a proposta de inclusão e o atendimento do PAEE devem ser articulados com a adequação e a melhoria da capacitação dos profissionais da Educação brasileira como um todo”.

Autores/Ano SEABRA JUNIOR, M. O., LACERDA, L. C. Z. (2018)

Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Analisar as contingências a que o professor do Atendimento Educacional Especializado está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes da sala de recursos multifuncionais.	“Os resultados demonstraram que os professores realizam as etapas propostas pelo fluxograma, porém não se exaurem nelas, manifestando na pratica docente, preocupações em diferentes áreas, como trabalho colaborativo, invisibilidade do recurso de tecnologia assistiva, constante compreensão do universo do aluno e, principalmente, o acompanhamento do uso de recursos no ambiente escolar”.

Autores/Ano SILVA, A. S., MORALES, P. C. M., ALMEIDA, M. L., SILVA, R. M. M., SOBRINHO, R. A. S., ZILLY, A. (2019)

Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Conhecer os discursos sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, as estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas pelos Professores de Apoio Educacional Especializado do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu.	“Pontua-se a necessidade de melhorar a formação para que os professores de apoio educacional especializados atendam às dificuldades dos alunos com estratégias e os ajudem a se apropriarem dos conteúdos e a minimizar as dificuldades para a inclusão escolar adequada”.

Autores/Ano TENORIO, L. L. A., SANTOS, E. F., BRITO, A. M. S., SOUZA, J. C. S. (2019)

Objetivo Pesquisa	Evidências Obtidas
Analisar o papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física.	“É importante destacar que a oferta do profissional de apoio é uma estratégia importante na caminhada em prol da efetivação do processo de inclusão escolar, pois é esse recurso humano que vai oferecer aos alunos com deficiência física que apresentam graves comprometimentos motores condições de ingresso, permanência e participação na escola comum”.

Autores/Ano AZEVEDO, C. S., SANTANA, E. B. S., OLIVEIRA, M. M. T., SOUZA, M. J. A., COUTINHO, D. J. G. (2019)

Objetivo Pesquisa

Evidências Obtidas

Investigar como os profissionais do ensino fundamental anos iniciais e anos finais da educação regular da rede pública municipal, localizada no agreste de Pernambuco, veem o Atendimento Educacional Especializado.

“Os resultados apontaram, uma escassez de informações e debates sobre este tema, uma visão distorcida das salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, bem como, falta de diálogo, entre sala regular e atendimento educacional especializado e principalmente falta de formação continuada”.

Autores/Ano ARAÚJO, I. M. S., ALVES, L. L., PINTO, F. R. M., BEZERRA, I. M. S. (2019)

Objetivo Pesquisa

Evidências Obtidas

Refletir como ocorre a interlocução entre professores da sala de atendimento educacional especializado e da sala de aula regular, na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência.

“Os resultados evidenciam que os professores da sala de ensino comum e da sala de recurso multifuncional devem estar em constante sintonia, para que os objetivos traçados sejam alcançados, de forma que o trabalho seja interdisciplinar e colaborativo. É necessário instrumentalizar as instituições escolares para esse atendimento e investir na formação dos professores da sala de ensino comum e da sala de recurso multifuncional – AEE, os quais devem promover o acolhimento e a inclusão dessas crianças”.

Autores/Ano OSÓRIO, P. F., SARDAGNA, H. V. (2020)

Objetivo Pesquisa

Evidências Obtidas

Problematizar a falta de oferta do atendimento educacional especializado na educação básica, a partir de narrativas de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de educação básica em um município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Conclui-se que o profissional especialista em AEE é fundamental na escola, para mediação e articulação na elaboração das estratégias pedagógicas junto aos professores do ensino comum.

Fonte: Scielo, Google Acadêmico, CAPES.

Os resultados apontaram que muitas políticas estão sendo criadas para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ser inseridos em contexto escolar inclusivo de forma a desenvolver suas habilidades através da intervenção do Atendimento educacional Especializado, contudo, para que isso aconteça é necessário que os professores que atuam com essas crianças tenham a habilidade e a adequada capacitação para atuar nesse contexto (ROSSETTO, E. (2015); PASIAN, M. S., MENDES, E. G., CIA, F. (2017); SILVA, A. S., MORALES, P. C. M., ALMEIDA, M. L., SILVA, R. M. M., SOBRINHO, R. A. S., ZILLY, A. (2019)), promovendo a melhoria das práticas docentes, salientando um trabalho colaborativo entre professores de classe comum e profissionais especializados de AEE (FERREIRA, S.M., LIMA, E. B., GARCIA, F.A. (2015); FERREIRA, D. C. K. (2016); OSÓRIO, P. F., SARDAGNA, H. V. (2020)).

Constatou-se também que a atuação do professor e do profissional de AEE é de fundamental importância nesse contexto de inclusão como elemento não só social, mas, sobretudo, humano, de forma a maximizar os recursos pedagógicos disponíveis com base nas particularidades e potencialidades de cada criança e favorecer um diálogo entre sala regular e atendimento educacional especializado (SEABRA JUNIOR, M. O., LACERDA, L. C. Z. (2018); TENORIO, L. L. A., SANTOS, E. F., BRITO, A. M. S., SOUZA, J. C. S. (2019); AZEVEDO, C. S., SANTANA, E. B. S., OLIVEIRA, M. M. T., SOUZA, M. J. A., COUTINHO, D. J. G. (2019); ARAÚJO, I. M. S., ALVES, L. L., PINTO, F. R. M., BEZERRA, I. M. S. (2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado percebeu-se que a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a adoção do atendimento educacional especializado ainda é um grande desafio para o sistema educacional como um todo.

O resultado da pesquisa demonstrou que os professores e profissionais especializados ainda precisam de uma maior capacitação para que possam atuar em conjunto e promover a integração dos processos exigidos pelo contexto da inclusão. Resultados esses corroborados pelas informações

contidas na Política Nacional de Educação Inclusiva: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, as quais demonstram que apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica em todo país fizeram cursos destinadas à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial. Dos docentes que atuam em AEE apenas 42,3% tiveram a oportunidade de participar de alguma formação continuada específica na área.

O Censo 2020 demonstra que na última década teve um crescimento considerável de alunos da educação especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado – AEE, passando de 20,3% em 2009 para 38,7% em 2019, o que denota a necessidade de uma maior preparação dos profissionais de educação e das equipes multidisciplinares para atuarem em AEE.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. M. S.; ALVES, L. L.; PINTO, F. R. M.; BEZERRA, I. M. S. Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, v. 2, n. 23, p. 441-452, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.12651>.
- AZEVEDO, C. S.; SANTANA, E. B. DE S.; OLIVEIRA, M. M. T.; SOUZA, M. J. A.; COUTINHO, D. J. G. Atendimento educacional especializado: desafios ao entendimento. **Brazilian Journal of Development**, v. 12, n. 5, p. 28416-28439, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-025>.
- BRAGA, G.; PRADO, R.; CRUZ, O. O Atendimento Educacional Especializado e a Organização da Sala de Recursos Multifuncionais: Que Território é Esse? **Revista Aleph**, v. 30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2020.

- _____. **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: ago. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: nov. 2020.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: out. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC: SEMESP, 2020. 124p.
- CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão Sistemática: Uma Revisão Narrativa. **Rev.col.bras.cir**, n. 34, p. 428-431, 2007.
- DE SOUZA, A. S.; MORALES, P. C. M.; ALMEIDA, M. D. L.; DA SILVA, R. M. M.; SILVA SOBRINHO, R. A.; ZILLY, A. Discurso dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, v. 1, n. 7, p. 73-95, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.37683>.
- FERREIRA, S. M., LIMA, E. B., GARCIA, F. A. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado / AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015.
- FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação**

Especial, v. 29, n. 55, p. 281, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x17121>.

HORNBY, G. **Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities**. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-8578.12101>. Acesso em: out. 2020.

OSÓRIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 25, p. 61-76, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.5723>

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; & CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 8, p. 213-225, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/19827199949>.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul Enferm**, n. 20, p. v-vi, 2007.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. DE. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230016>.

TENÓRIO, L. L. A.; SANTOS, E. F.; BRITO, A. M. S.; SOUZA, J. C. S. O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência física. **Educação Pública**, v. 19, n. 20, set. 2019.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Anna Caramuru Pessoa Aubert*²⁷

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos dos direitos das pessoas com deficiência, devemos estar atentos para que eles não sejam tomados como uma concessão benevolente por parte daqueles que a sociedade considera “normais”. Ao contrário, a coletividade tem tanto a ganhar, pela inclusão de pessoas diversas, quanto os próprios indivíduos a serem incluídos. Na prática, torna-se necessário, então, que pensemos em estratégias que efetivem essa inclusão.

Nesse ponto, acreditamos que a educação, além de essencial para a construção de uma sociedade mais justa e isonômica – tanto da perspectiva de quem a recebe, como do ponto de vista da coletividade, que terá a habilidade de, por meio de debates mais racionais e adequados às complexidades do mundo contemporâneo, tomar melhores decisões políticas – o é, também, para que o propósito da inclusão social de pessoas com deficiência seja cumprido.

Faz-se necessário, portanto, que reflitamos sobre como queremos tratar essas pessoas, qual o seu papel na sociedade, e que modelo educacional

27 Graduada e Mestre em Direito pela PUC-SP. Atualmente, se especializa em direitos animais pela Universidade de Lisboa, e trabalha em seu pré-projeto de doutorado, em que pretende estudar direitos de pessoas com deficiência, direitos animais e pós-humanismo.

mais se adequa a sua inclusão, deixando-se de lado a dicotomia “normal-anormal”, e buscando-se um olhar mais respeitoso para com as diferentes maneiras de se enxergar e experimentar o mundo.

Com essas perspectivas em vista, começaremos, no presente artigo, por traçar um breve panorama histórico sobre o tratamento dispensado a pessoas com deficiência ao longo da história – que nos ajudará a compreender como elas são tratadas agora – e, após, analisaremos, especificamente, as propostas educacionais trazidas pela educação especial e inclusiva, no contexto da transição do modelo médico para o social. A seguir, verificaremos como o acesso à educação se encontra juridicamente estabelecido nos cenários internacional e brasileiro, e levantaremos, ao final, alguns desafios na efetivação do acesso à educação das pessoas com deficiência e sua respectiva inclusão social.

1. ALGUNS CONCEITOS E UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Quando olhamos para a história do Ocidente, é possível percebermos a superação de diversos patamares morais que se traduzem, hoje, no que conhecemos como direitos humanos.

Como exemplos, podemos pensar na vedação à escravização de povos vencidos em guerras, prática que existiu por milhares de anos antes que fosse, finalmente, abolida; na superação da noção de que existem raças, dentro da humanidade, superiores a outras; no direito ao voto feminino; no fim da vedação à criação de famílias plurais, aceitando-se a homoafetividade como uma forma válida de amor etc.

Isso não quer dizer que não existam, ainda hoje, incontáveis racistas, machistas, homofóbicos etc. Significa, apenas, que mulheres e homens têm, pelo menos em tese, direitos iguais; que não existe óbice legal à formação de um casal de pessoas do mesmo sexo; que nenhum ser humano pode ser vendido como escravo, como se fosse propriedade etc.

Para a superação de patamares morais como os descritos acima foi necessário, em cada momento histórico diferente, que pessoas refletissem criticamente sobre o que estava por trás de tradições tão duradouras e que possuíam, portanto, uma feição de normalidade. O que hoje parece inadmissível, outrora poderia parecer natural, especialmente para um ol-

har acrítico e de alienação. O grande desafio passa a ser, hoje, efetivar os direitos alcançados no papel.

Pensando nos direitos das pessoas com deficiência, além da importância que o tema possui, em si, por dizer respeito a direitos fundamentais como aqueles descritos acima, devemos ter em mente que, em uma sociedade na qual a medicina permite que vivamos por cada vez mais tempo, falar da pessoa com deficiência não é se referir, apenas, aos outros, mas sim a nós mesmos, ainda que não no momento presente. Em outras palavras, é bastante provável que a maioria de nós, se tivermos a sorte de atingirmos idades mais avançadas, nos encontremos, futuramente, com dificuldades de mobilidade, de enxergar, de ouvir e, quem sabe, com doenças mentais que alterem nossa percepção sobre o mundo exterior, como a demência.

1.1. A (DES) HUMANIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história, como ocorreu com outras minorias, pessoas com deficiência foram vítimas de um olhar de animalização e desumanização, e seus caracteres distintivos tratados como anormalidades ou defeitos. Faremos, nesse ponto, um brevíssimo retrato sobre como a discriminação contra pessoas com deficiência (também conhecida como capacitismo, do inglês, *ableism*) já se manifestou no passado.

Durante a Antiguidade Clássica, segundo Ana Paula Barbosa-Fohrmann (2020, p. 25-27), a deficiência estava atrelada, de um modo negativo, às noções de inutilidade e desarmonia. Era frequente, no período, a aniquilação de pessoas com deficiência, inclusive por meio do infanticídio daqueles que nascessem com alguma deformidade:

[...] a “prescindência eugênica” foi praticada na Grécia clássica em decorrência do apreço dos gregos pela harmonia. A *aisthêsis* (= percepção sensível) era norteada pelo equilíbrio das partes que compunham o cosmos e pela sua imagem, aparência refletida na estrutura da pólis (BARBOSA-FOHRMANN, 2020, p. 26).

Com a chegada da Idade Média, essas práticas de extermínio são deixadas para trás, e pessoas com deficiência passam a ser, “simplesmente”,

marginalizadas (BARBOSA-FOHRMANN, 2020, p. 26). Nesse período, de um modo geral, as deficiências eram vistas como marcas divinas, e apesar de aquelas pessoas dotadas de caracteres distintivos terem sido percebidas, em muitos casos, como monstruosas, elas inspiravam uma certa curiosidade, já que compreender o sentido de suas marcas anormais era, de alguma maneira, compreender a vontade de Deus (LOBO, 2015, p. 34). Como nos ensina Michel Foucault (1981, p. 35):

Não há semelhança sem assinalação. O mundo do similar só pode ser um mundo marcado. “Não é vontade de Deus”, diz Paracelso, “que o que ele cria para o benefício do homem e o que lhe deu permanece escondido... E ainda que ele tenha escondido certas coisas, nada deixou sem sinais exteriores e visíveis com marcas especiais — assim como um homem que enterrou um tesouro marca a sua localização a fim de que possa reencontrá-lo”. O saber das similitudes funda-se na sùmula de suas assinalações e na sua decifração.

Esse modo de se enxergar as pessoas com deficiência foi, com o passar do tempo, sofrendo alterações e ganhando contornos mais violentos e segregacionistas.

Segundo Foucault (1972, p. 9-10), no século XVI, quando o surto de lepra que havia tomado a Europa havia sido, finalmente, controlado (especialmente pelo fim do contato dos cruzados com os pontos de contágio orientais e pelo isolamento da população leprosa), os leprosários, locais em que os doentes eram mantidos para que não contaminassem o resto da população, tornaram-se espaços disponíveis para uma outra forma de isolamento social:

Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde. Pobres, vagabundos, presidiários e "cabeças alienadas" assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão — essencialmente, essa forma maior de uma partilha

rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual (FOUCAULT, 1972, p. 10).

Essa forma de exclusão continuou ganhando forma e encontrou seu ápice nos séculos XIX e XX, a partir de trabalhos como os de Morel e seu *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et les causes qui produisent ces variétés maladives* (1857), que começaram a construir uma imagem, no âmbito da psiquiatria, de que pessoas com deficiência eram, sob uma perspectiva eugenista, monstros degenerados, representando, de mais a mais, uma ameaça à raça humana, pelo risco da hereditariedade de seus traços.

Nas palavras de Mario Eduardo Costa Pereira (2008, p. 491), “a introdução, por Morel, do conceito de degenerescência, modifica inteiramente o panorama psiquiátrico e as formas de se conceber as modalidades pelas quais o herdado participaria da causação dos transtornos mentais”. Segundo o autor, essa visão chegou ao Brasil por meio de um “programa de combate à mestiçagem e de ‘arianização da raça brasileira’, sustentado notadamente pela Liga Brasileira de Higiene Mental”. Nessa mesma linha, Lobo (2015, p. 57) conta que, no século XIX, foram os médicos higienistas os responsáveis por criar, no Brasil, as categorias de degenerados. Após, vieram os psiquiatras, os quais, com base no prognóstico da incurabilidade, passaram a constituir graus de degenerescência (em uma verdadeira escala), categorizando, hierarquicamente, o louco, o idiota, o imbecil, o cego, o surdo-mudo etc.

Nos séculos XIX e XX, ainda, era frequente a realização, no âmbito do entretenimento, de apresentações com “monstros” (havia a figura do anão, do gigante, da mulher barbada, do homem-macaco etc.) em circos, feiras, e parques de diversão (chamados, então, de “museus”), algo que ocorreu, inclusive, no Brasil (LOBO, 2015, p. 63–64).

Sobre a utilização de pessoas com deficiência como entretenimento, Sunaura Taylor (2017) relata diversos casos emblemáticos, dentre os quais a triste história de Julia Pastrama. Mulher, índia e deficiente, Pastrama, que nasceu no México em 1834 com pelos que cobriam seu rosto e seu corpo, ganhou apelidos como “a mulher mais feia do mundo”, “mulher-macaco”, “mulher-babuíno”, “mulher-urso”, dentre outros. Numa espécie de pseudociência educativa, cientistas e circenses especu-

lavam sobre se ela seria um ser humano ou um macaco, ou um híbrido entre os dois.

Pastrama foi exibida em circos até a sua morte, aos 26 anos de idade. Seu marido (um diretor de circo que se casou com ela quando ela se tornou rentável) embalsamou o seu corpo e o de seu filho (que, como a mãe, morreu poucos dias após o parto) e os levou por diversas turnês para exibi-los. Até 1972, segundo conta Taylor (2017), os corpos eram exibidos em circos pelos Estados Unidos, só tendo sido enterrados em 2013, 112 anos após as mortes de Pastrama e de seu filho.

As duas grandes guerras mundiais foram, também, marcos importantes nos direitos das pessoas com deficiência. Como ensina Barbosa-Fohrmann (2020, p. 29):

[...] a partir da Primeira Grande Guerra Mundial, com um grande contingente de feridos e mutilados, os denominados “veteranos de guerra”, a deficiência começou a ser definida como uma “falta”, uma “insuficiência”, algo que necessitava de reparação; em outros termos, de compensação de sentidos, funções ou órgãos, enfim, de compensação de uma “capacidade perdida”.

Esse modo de enxergar pessoas com deficiência, contudo, sofreria, como veremos a seguir, uma radical alteração quando da aproximação da Segunda Guerra Mundial.

No final do século XIX, Francis Galton (1909, p. 35, tradução nossa) cunhou o termo *eugenia*, que ele definia como “a ciência que lida com todas as influências que melhoram as características inatas da raça [...]”. O movimento eugenista se disseminou para os Estados Unidos e, com isso, em 1907, o estado de Indiana foi o primeiro a criar uma lei de esterilização compulsória de pessoas com deficiência. Após, outros vinte e nove estados fizeram o mesmo e, no período, “mais de 60 mil americanos geneticamente ‘defeituosos’ foram esterilizados” (SANDEL, 2015, p. 79).

Quando Hitler subiu ao poder em 1933, inspirado pela legislação norte-americana que era, por ele, admirada, promulgou uma “ampla lei de esterilização que arrancou elogios dos eugenistas americanos”. Foi, contudo, “além da esterilização compulsória e passou ao assassinato em massa e ao genocídio” (SANDEL, 2015, p. 80-81). No nazismo, sob o

denominado “programa de eutanásia”, dezenas de milhares de pessoas com deficiência foram assassinadas em operações secretas, por terem sido consideradas “bocas inúteis para alimentar” e uma “desonra para a raça ariana” (SINGER, 2018, p. 80 e 283-284).

Foucault (1975, p. 403) fala no surgimento, durante o século XX, de um neorracismo (que ele contrapõe ao racismo antisemita presente na Europa da época), nascido da psiquiatria, e que consistia em uma defesa interna da sociedade contra os “anormais”. O nazismo, segundo o autor, “nada mais fez que conectar esse novo racismo ao racismo étnico que era endêmico ao século XIX”. Essa forma de discriminação era voltada “contra os indivíduos, que, sendo portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer”, poderiam transmitir, hereditária e aleatoriamente, sua anormalidade, junto com “as consequências imprevisíveis do mal” por ela trazidas.

Ainda no século XX, no Brasil, Lobo (2015, p. 73) conta como os eugenistas se preocupavam com as “crianças anormais” por temerem que crescessem com tendências para a perversão sexual e para o crime, de modo que pregavam, como solução, a esterilização compulsória e o controle do casamento daqueles considerados degenerados.

Na história da deficiência no país, por fim, é imprescindível lembrarmos do holocausto de pessoas com deficiência (inclusive crianças) ocorrido no Hospital Colônia de Barbacena, que atingiu seu ápice nas décadas de 1960 e 1970, com mais de 60 mil mortos (ARBEX, 2019) e, ainda, do trabalho de Nise da Silveira, que lutou contra os experimentos psiquiátricos que eram realizados, com frequência, em pacientes com transtornos mentais, os quais eram submetidos a violentos procedimentos, como lobotomias e eletrochoques (MOREIRA; SILVA; MOTA, 2018, p. 281).

1.2. O MODELO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O modo de se enxergar as pessoas com deficiência foi, é claro, melhorando com o passar do tempo, mas é comum, ainda hoje, um olhar para as condições tidas como “anormais” de buscar curá-las ou removê-las. Essa visão, como veremos a seguir, é resquício do modelo médico, que apesar de já ter sido, em teoria, superado, ainda se mostra, na prática, bastante presente.

Depois de testemunhar as atrocidades cometidas durante o Holocausto nazista, a percepção sobre o modo de tratar as pessoas com deficiência sofreu uma radical alteração, e entrou em vigor um novo modelo que, de um modo positivo, enxergava esses indivíduos a partir de uma perspectiva da medicina. Entrou em voga a ideia, então, de que pessoas com deficiência “poderiam, sim, participar da sociedade, desde que se reabilitassem e se adaptassem às suas normas e arquitetura” (BARBOSA-FOHRMANN, 2020, p. 29).

É apenas a partir da década de 1980 que o modelo social passou a vigorar, com a predominância da noção de inclusão (característica do modelo social) sobre aquelas de exclusão ou segregação (características do modelo médico):

[...] Excluir significa apartar a pessoa de qualquer convívio social, enquanto que integrar significa que a pessoa com deficiência empreende esforços próprios para se adaptar ao meio social, em que se encontra, composto por pessoas “normais”, ou a um meio especializado, que permite que a pessoa com deficiência sensorial, mental ou intelectual conviva e interaja apenas com seus pares. Tanto no primeiro caso de “exclusão” quanto no segundo de “integração” a lógica é a deficiência considerada como uma doença e, portanto, sujeita a exame e tratamento médico. Já o modelo social, vinculado à lógica da inclusão, coloca o acento no meio social e não na pessoa que deve ser excluída dele ou que necessariamente tem de empreender esforços para a ele se adaptar. É o meio que tem, ao contrário, de se adaptar à pessoa e, para isso, necessita eliminar as barreiras de acessibilidade e repensar o sentido de adaptação (BARBOSA-FOHRMANN, 2016, p. 738).

Com essa mudança de paradigma, passa a ser o meio quem deve se ajustar às necessidades das diversas pessoas que dele participam, e não o inverso. A educação especial e a educação inclusiva, nesse contexto, sustentam que se tenha um olhar individualizado sobre os alunos, abraçando-se suas particularidades, sem que se adote estereótipos ou se obrigue crianças e adolescentes a se encaixem em moldes preconcebidos, sob pena de sofrerem reprimendas ou reprovação. Nos parece, refletindo sobre a

proposta desse modo de educar, que toda educação deveria ter um olhar individualizado para seus alunos, tenham eles, ou não, alguma deficiência física ou mental.

Como propõe Martha Nussbaum (2013, p. 259), seria mais interessante que “pudéssemos reconhecer que não existe tal coisa como a ‘criança normal’: em vez disso, há crianças, com diversas capacidades e diversos impedimentos, e todas precisam de atenção individualizada, na medida em que suas capacidades se desenvolvem”.

A educação especial antecede, historicamente, a inclusiva, e é a partir dessa nova maneira de se pensar crianças e adolescentes com deficiência que estes últimos passam a ser tratados como sujeitos aptos a receberem uma educação de qualidade, e que não deveria ser limitada *a priori* por suas condições físicas ou mentais.

O problema com o modelo proposto pela educação especial, contudo, é a segregação que ele implica: crianças e adolescentes com deficiência, desde cedo, deveriam ser separados das demais crianças para receberem uma atenção especializada. Nesse sentido, para Rosana Glat e Leila de Macedo Varela Blanco (2007, p. 15):

[...] a Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, agrupando, nesse contexto, profissionais, métodos e recursos específicos para os alunos “especiais”, mesmo quando estes participassem de turmas comuns nas escolas.

E é para se contrapor a esse aspecto excludente da educação especial que surge a educação inclusiva. Essa última se preocupa, então, em adaptar a escola comum às necessidades especiais dos alunos, para que estes possam dela participar lado a lado com os demais. Trata-se, pois, de

[...] um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Não existe, importante notar, uma dicotomia entre a educação inclusiva e a especial, como se a última anulasse a primeira completamente. Diversamente, a educação especial fornece uma base teórica e prática essencial para a implementação da educação inclusiva (GLAT; BLANCO, 2007, p. 18).

Por fim, gostaríamos de lembrar, mais uma vez, que incluir crianças e adolescentes com deficiência no convívio social escolar não é vantajoso, apenas, para que esses não se sintam, dele, excluídos – apesar de esse aspecto ser, é claro, de fundamental importância –, mas representa vantagens, igualmente, para os demais alunos, uma vez que a diversidade enriquece, dentre outras coisas, o debate, o modo de se enxergar o mundo, a empatia, e insere os alunos, desde cedo, em cenários mais plurais de aprendizagem. É preciso, pois, que valorizemos a diversidade, e não apenas a toleremos.

Como nos lembra Taylor (2017), ao mesmo tempo que ativistas de direitos das pessoas com deficiência lutam pelo reconhecimento da semelhança entre todos os seres humanos, enaltecem, também, a diferença entre eles, argumentando que existe valor na diversidade de experiências, corpos, e do modo de se perceber o mundo.

É urgente, portanto, uma alteração da percepção social para que não ignoremos as diferenças como se elas não existissem, mas sim aceitemos que possuímos uma igualdade fundamental entre nós que não significa, de modo algum, que não existe valor na diversidade.

2. PANORAMA JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1. O CENÁRIO INTERNACIONAL

Como ensinam Barbosa-Fohrmann e Rodrigo de Brito Lanes (2011, p. 159-162), o direito à educação é previsto, no âmbito do sistema de tratados e convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), em diversos instrumentos, dentre os quais:

- (i) a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (artigos 26, §1º e 2º);
- (ii) a Recomendação da UNESCO contra a Discriminação na Educação de 1960 (sua parte introdutória trata do acesso iguali-

tário à educação e a Seção V, alínea “a” prevê a educação como instrumento para desenvolvimento da personalidade humana e solidificação das liberdades fundamentais);

(iii) o Pacto sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (artigos 13 e 14);

(iv) a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 (traz, de modo específico, em seu Princípio nº 6, o direito das pessoas com deficiência à educação, para que desenvolvam suas capacidades e habilidades e, ainda, sejam integradas na sociedade);

(v) a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (que “foi a primeira, no âmbito dos direitos humanos internacionais, a reconhecer amplamente os direitos da criança portadora de deficiência”, sendo mencionados, pelos autores, os artigos 2º, §1º, 3º, §2º, 6º, e 23, §1º e §3º);

(vi) a Declaração Mundial para Todos, de 1990 (“que trata do direito à educação em geral”, reforçando “o direito de todos à educação no sentido não só da garantia do direito a oportunidades educacionais, mas também do desenvolvimento integral da capacidade individual”);

(vii) as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências de 1993;

(viii) as Resoluções 56/2001 e 51/2000 da Assembleia Geral das Nações Unidas; e

(ix) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006 (o art. 3º afirma “que os direitos da criança portadora de deficiência devem ter como norte os valores da dignidade, autonomia e igualdade, valores que justificam a acessibilidade e inclusão no sistema de ensino para que ela possa desenvolver suas capacidades e ter independência na definição de suas escolhas no futuro”. Ainda, o artigo art. 24 cuida do direito à educação, e seu §1º “atribui ao Estado o dever de assegurar um ‘sistema educacional inclusivo’, com base nos princípios da não discriminação e na igualdade de oportunidades”, sendo necessário, para tanto, “que ‘as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito

e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.’ (art. 24, §1º, alínea ‘a’)”. A autora menciona, no mais, os parágrafos 3º e 4º do mesmo artigo).

Quanto à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o respectivo Protocolo Facultativo, cuja aprovação ocorreu pela Assembleia Geral da ONU em 2006, com assinatura pelo Brasil em 2007, e promulgação pelo país em 2009 por meio do Decreto nº 6.949, Teresa Tovar Samanez (2015, p. 122, tradução nossa) assim escreve:

Em suma, antes e agora, o paradigma dominante trata a deficiência como patologia e desvio, não como diferença. Diante disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência marca um ponto de inflexão central, pois estabelece a igualdade das pessoas com deficiência como um direito humano, que impõe o respeito à sua inerente dignidade e a erradicação de toda forma de degradação e tratamento desumano.

De mais a mais, dentre as normativas internacionais que tratam do tema da educação como ferramenta de inclusão social da pessoa com deficiência, podemos destacar, ainda, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, 1994), que proclama, expressamente, que escolas adotem posturas inclusivas e que respeitem a diversidade de seus alunos:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,

- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

É possível perceber que, pelo menos em tese, o acesso da pessoa com deficiência à educação inclusiva é direito plenamente estabelecido no cenário internacional.

2.2. O CENÁRIO NACIONAL

Olhando para o ordenamento jurídico pátrio, já são vários os diplomas legais que tratam da educação da pessoa com deficiência.

Além do Decreto nº 6.949 acima mencionado, temos previsões na Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso III, que trata especificamente da educação de pessoas com deficiência, mas também o artigo 203, inciso IV, que determina a promoção de sua integração à vida comunitária), o Plano Decenal de Educação Para Todos de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (responsável por instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e, ainda, os Decretos n. 3.298/99 (que dispõe sobre a política nacional de integração) e n. 5.296/04 (o qual estabelece normas e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência).

Nas palavras de Marcos José da Silveira Mazzotta e Maria Eloísa Famá D'Antino (2011, p. 381):

Pode-se afirmar que nos últimos anos houve grande avanço no que se refere ao Direito Educacional, particularmente em relação a grupos reiteradamente excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiências. No entanto, as mudanças internas não ocorrem por imposição legal, a despeito da importância da legislação contemplando anseios da sociedade em cada momento histórico. Daí a importância e neces-

cidade de se conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade que deseja, de fato, a inclusão social dos sujeitos que a compõem.

Pelo menos em teoria, portanto, já temos assegurados diversos direitos relacionados à educação inclusiva de pessoas com deficiência. É necessário, contudo, que seja dado o próximo passo no sentido da efetivação de tais direitos e, de mais a mais, que olhemos criticamente para as ideologias por trás do tratamento que comumente dispensamos a esses indivíduos.

Não são poucos os desafios encontrados no país para a efetivação do direito à educação inclusiva. Mazzotta e D'Antino (2011, p. 382) constataram, por exemplo, a presença de situações em que, por haver muitos alunos por professor, sem recursos materiais e pedagógicos, ou uma orientação e suporte por parte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas, torna-se difícil concretizar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência.

O acesso à educação pública de qualidade no Brasil já é, em si, um desafio. Quando pensamos no caso de crianças e adolescentes com necessidades especiais, o cenário parece ficar ainda mais complicado, já que escolas regulares devem estar preparadas para atendê-los em sua diversidade (uma vez que eles não formam um todo homogêneo), havendo a premente necessidade, portanto, de uma rede de apoio especializada.

No país, apesar de já haver um arcabouço legislativo significativo, falta, ainda, a tradução do direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência na efetiva inclusão dessas pessoas nas escolas (LUSTOSA; FERREIRA, 2020, p. 509).

A dificuldade de efetivar o direito à educação de pessoas com deficiência não é exclusividade nossa. Segundo Nussbaum (2013, p. 244-245):

Todas as sociedades modernas têm mostrado graves desigualdades em seu tratamento das crianças com deficiências mentais atípicas. Muitas vezes essas crianças não recebem o cuidado médico e a terapia de que precisam. [...] As crianças com impedimentos mentais têm sido segregadas e estigmatizadas ainda mais do que as pessoas com diversos impedimentos físicos. [...] Uma lacuna especialmen-

te chocante tem se dado na área da educação. Estigmatizadas tanto como ineducáveis como indignas de dispêndios, às crianças com deficiências mentais têm sido negado o acesso à educação adequada.

Tornar escolas mais inclusivas, note-se, implica desde uma preocupação com a acessibilidade de alunos com dificuldades de mobilidade nos estabelecimentos de ensino, até a revisão de projetos pedagógicos, formação de professores que possam atender aos diferentes desafios que se apresentem em sala de aula, fornecimento de materiais adequados, além de apoio pedagógico de redes especializadas que auxiliem as diferentes escolas nesse sentido. No entender de Glat e Blanco (2007, p. 16-17):

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher seus alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Não basta, pois, que reconheçamos o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva. É preciso que o efetivemos o quanto antes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o que buscamos é uma sociedade mais justa, é evidente que existem diversos direitos a serem, ainda, implementados, como a saúde, o acesso ao trabalho, a isonomia etc. Mas, acreditamos, a educação será, talvez, o meio mais poderoso para que a coletividade (que inclui as pessoas com deficiência) ganhe ferramentas para proceder, ela própria, a mudanças estruturais, de maneira horizontal e descentralizada, de um modo tal que a sociedade defina, democraticamente, quais serão os contornos do meio em que ela se insere, efetivando, com isso, outros direitos fundamentais.

A inserção de pessoas com deficiência no convívio social, como visto, além de essencial para assegurar o direito dessas pessoas a uma vida com dignidade, é fundamental, também, para que possamos construir uma democracia saudável.

É preciso, pois, que abracemos a riqueza trazida pelo pluralismo e pela diversidade, de modo que todos os membros da sociedade participem, ativamente, das escolhas políticas de seu Estado e assumam, nessa medida, a condição de cidadãos.

O olhar sobre as pessoas com deficiência, é verdade, já sofreu significativa evolução quando consideramos o modo como elas foram tratadas ao longo da história. Contudo, essas mudanças estão longe de ser suficientes, e sendo a isonomia e a inclusão social comandos constitucionais, passa a ser urgente a efetivação de direitos que, como a educação inclusiva, possibilitem a concretização desses princípios.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum, **Revista Estudos Institucionais**, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/76>. Acesso em: 29/01/21.

_____. Do modelo médico ao modelo intermediário: uma reflexão teórico-prática sobre a inclusão de pessoas com deficiência. In: BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; VIVAS-TESSÓN, Inmaculada. **Cruzando Fronteiras: Perspectivas Transnacionais e Interdisciplinares dos Estudos de Deficiência**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; LANES, Rodrigo de Brito. O direito à educação inclusiva das crianças portadoras de deficiência. **Espaço Jurídico**, Universidade do Oeste de Santa Catarina, v. 12,

n. 1, p. 155-174, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235125225.pdf>. Acesso em: 21/01/21.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**, 1993.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no *Collège de France* (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GALTON, Sir Francis. **Essays in eugenics**. London: The Eugenics Education Society, 1909.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2007.

LOBO, Lúgia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUSTOSA, Francisca Geny; FERREIRA, Rebeca Costa Gadelha da Silveira Lopes. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais

que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. *In*: BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; VIVAS-TESON, Inmaculada. **Cruzando Fronteiras: Perspectivas Transnacionais e Interdisciplinares dos Estudos de Deficiência**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.**, FSP/USP, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>. Acesso em: 26/11/18.

MOREIRA, Amanda Oliveira da Câmara; SILVA, Marcelo Maurício da; MOTA, Fabiana Dantas Alves Soares da. Nise: No Coração da Loucura - uma análise do contexto do filme e a evolução legislativa sobre saúde mental, **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Unijuí, v. 6, n. 12, p. 279-296, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2317-5389.2018.12.279-296>. Acesso em: 01/02/21.

MOREL, Benedict August. **Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et les causes qui produisent ces variétés maladières**. Paris: Baillière, 1857.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Trad. Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Morel e a questão da degenerescência, **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 490-496, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v11n3/12.pdf>. Acesso em: 29/01/21.

SAMANEZ, Teresa Tovar. Debate y modelo de educación inclusiva. *In*: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata (org.). **Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Lima: IDEHPUCP, 2015. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/32092.pdf>. Acesso em: 01/02/21.

SANDEL, Michael J. **Contra a perfeição**: ética na era da engenharia genética. Trad. Ana Carolina Mesquita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SINGER, Peter. **Ética prática**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

TAYLOR, Sunaura. **Beasts of Burden**: animal and disability liberation. Nova Iorque: The New Press, 2017. Livro digital formato Kindle. Acesso em: 01/02/21. Não paginado.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, 1994.

BIODIAGNÓSTICO E A MEDICALIZAÇÃO: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Adriana Barroso de Azevedo*²⁸

*Airton Rodrigues*²⁹

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Em atendimento a proposta dada na disciplina: Educação, Direitos Humanos e Inclusão, inserida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, ministrada pela Professora Doutora Cristina Myiuki Hashizume, quanto a escolha de um tema apresentado e discutido em sala de aula para a elaboração de um artigo e por entender que a temática comporta extrema relevância no atual cenário educacional e também compõe um dos tópicos que pretendo apresentar na minha tese doutoral, trago neste trabalho algumas considerações sobre os Biodiagnósticos e a Medicalização como identificação/classificação e o tratamento de algumas patologias e como essas apresentam os reflexos relacionados ao uso desses fármacos em relação ao comportamento dos seus usuários, em específico, crianças na fase inicial de escolarização.

28 Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, Brasil (2002); pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, Brasil.

29 Doutorando em Educação pelo Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

A análise ora apresentada tem como base teórica o artigo publicado no livro *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*, organizado por Cecília Azevedo Lima Collares,³⁰ Maria Aparecida Affonso Moysés³¹ e Monica Cintrão França Ribeiro³² de autoria de Luciana Vieira Caliman,³³ com o título “Os BioDiagnósticos na Era das Cidadanias Biológicas”.

Na referida obra, a autora nos provoca inicialmente a refletir sobre a fala do prêmio Nobel de medicina conquistado em 2000, Dr. Eric Kandel³⁴, neurobiólogo austríaco, naturalizado norte-americano, concedida em entrevista num importante jornal brasileiro, no ano de 2011, intitulada “Psiquiatria está em crise por falta de provas científicas”, por ocasião de sua vinda ao Brasil para participar do Congresso Brasileiro de Psiquiatria.

A entrevista motivou a autora a proposição de sua escrita, e que aqui utilizamos como referência reflexiva, na qual, Dr. Kandel menciona que: “*uma das razões da crise psiquiátrica é que aos psiquiatras faltam os chamados “Marcadores Biológicos”*” (CALIMAN, 2013, p.110).

Ao fazer referências sobre doenças psiquiátricas das quais não se é possível um diagnóstico mais apurado devido à não existência de lesões no cérebro, ele destaca que é necessário recorrer à narrativa do paciente, considerando para tanto a necessidade de um olhar para o contexto histórico, econômico e cultural em que este indivíduo se situa, para buscar desse modo identificar a/as patologia(s). Assevera ainda de forma explícita em seu discurso os seguintes argumentos:

Se você diagnostica diabetes ou hipertensão, pode usar medições objetivas, independentes. Não precisa se basear apenas naquilo que o paciente lhe conta. Nós psiquiatras **ainda** temos que recorrer

30 Livre-Docência em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

31 Livre-Docência em Pediatria Social na Faculdade de Ciências Médicas da (UNICAMP).

32 Doutora em Psicologia pelo Programa Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo (USP).

33 Pós-doutorado pelo Centro de Estudos Sociais (CES) de Coimbra e pelo Instituto de Psicologia da (UFRJ).

34 Agraciado, juntamente com o sueco Arvid Carlsson e com o estadunidense Paul Greengard, com o Prêmio Nobel de Medicina em 2000.

a história do paciente. (KANDEL 2011, apud CALIMAN 2013, p.109, grifo nosso).

Mas, como destaca a autora, essa fala carrega em si a conotação de um lamento feito pelo palestrante, pois o fato de recorrer à história do paciente significaria um distanciamento da ciência, ou seja, a história de vida do paciente, as considerações acerca do contexto social, econômico e cultural estariam relacionadas a um campo não contemplado na medicina. Mesmo ciente de que fatores ambientais, como falta de saneamento básico, por exemplo, podem dar causas a diversas patologias.

Não obstante esse entendimento expressado pelo Dr. Kandel, veremos mais adiante que a medicina não se furta à prescrição medicamentosa, mesmo ciente de que diagnósticos podem não ser conclusivos exatamente pelos fatores por ele explicitados. Na fala do eminente cientista, podemos evidenciar a contraposição exercida dentro da própria medicina, onde para doenças diagnosticáveis por exames laboratoriais, como no exemplo citado acima, a diabetes, são prescritos medicamentos de forma objetiva ao passo que para doenças psiquiátricas, por não serem identificadas com exames laboratoriais seria necessário buscar na narrativa do paciente a possível causa da sua doença, mas a narrativa poderia ser considerada científica?

O destaque fica na observação feita pela autora sobre a necessidade de se alcançar um ponto em que a psiquiatria consiga identificar as marcas biológicas dos indivíduos, sem as quais identificar problemas de ordem psíquicas se tornariam uma tarefa inconclusiva. Desse modo ainda destaca que:

Para a bio-psiquiatria hoje em voga, um sofrimento só é sofrimento, uma doença só é uma doença, um diagnóstico só é um diagnóstico quando este for bio-diagnóstico, tudo mais é psicológico e, portanto, menos real. Uma patologia só é realmente real quando sua existência biológica é comprovada (CALIMAN, 2013, p.110).

Olhando para a escola e mais especificamente para alunos estudantes nas séries iniciais, como proposto na introdução, no atual contexto social, no qual uma série de novas síndromes surgem a cada dia e que são apre-

sentadas por diagnósticos variados apontando para causas em que a aprendizagem e suas dificuldades estão relacionadas ao comportamento do aluno que não corresponde a uma “expectativa” no seu desenvolvimento educacional, pensar a relação de causa/efeito (medicamentos e aprendizagem) se apresenta, creio, como um importante ponto de reflexão.

A chamada medicalização na educação, fenômeno recorrente na atualidade, nos propõe buscar compreender o que a autora discorre para chamar a nossa atenção quando pergunta: “O que produz um biodiagnóstico?” (CALIMAN, 2013, p. 111). Este questionamento apresenta a necessidade premente de entender dois movimentos que são objetivados com um biodiagnóstico, sendo o primeiro deles compreender a causa pela busca de um fator originário, seja genético ou adquirido, de determinada característica que o indivíduo possui e se esta característica se apresenta como uma doença; e em segundo, após a obtenção desse resultado/descoberta representado por um laudo, ou seja um enquadramento, uma classificação, emitido por um profissional médico, quais seriam os efeitos legais e sociais que dele se podem alcançar.

Afinal, como bem descrito: “o ato de classificar produz efeitos” (CALIMAN, 2013, p. 111). Sobre os efeitos, podemos apresentar os significativamente observáveis, um deles que corresponde ao primeiro objetivo acima mencionado guarda relação direta com a representação social que a característica registrada no laudo traz como um modelo de “salvo conduto”, o que quero dizer com isso é que após uma conclusão originada por um Biodiagnóstico, todo um comportamento adotado pelo indivíduo “classificado” dentro do código internacional de doenças pode ser justificado.

Se estamos falando de um indivíduo diagnosticado com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade), como no exemplo citado no texto pela autora, este terá justificada qualquer ação individual que corresponda ao que a medicina classifica como resultados comportamentais de um indivíduo com o chamado “TDHA”, dessa forma a sociedade tende a compreender como justificadas atitudes as quais, sem o diagnóstico, sofreriam julgamentos, comportamentais e morais. Dessa forma, o indivíduo após ter um diagnóstico busca justificar todas as ações anteriores por ele praticadas como sendo causadas pelo transtorno ou doença que ele possui e caso incorra em alguma atitude não aceita socialmente, que

pode ser comportamental por exemplo, ele tem o seu “salvo conduto”, pois terá uma explicação médica para tal ou tais comportamentos, ficando isento inclusive de punições.

O outro efeito que exerce forte apelo na busca de um diagnóstico tem um viés jurídico-político. Com a classificação internacional de doenças apontando para um resultado em que o indivíduo seja considerado deficiente, amparado na Lei nº 13.146,³⁵ de 6 de julho de 2015, ele terá direito ao Benefício de Prestação Continuada, conhecido pela sigla (BPC) instituído pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica de Assistência Social, sendo esse direito uma garantia constitucional presente no artigo 203, inciso V da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Não podemos deixar de considerar em nosso contexto social brasileiro que a concessão de um salário-mínimo, prescrita no artigo 20 da referida lei (LOAS), exerce um grande papel de auxílio a um número representativo de famílias que por vezes não alcança esse valor com a soma dos salários percebidos pelos seus membros.

Dessa forma, para muitas famílias o benefício concedido tem um caráter de auxílio na subsistência daqueles a quem a lei alcança, pois podemos observar que se o indivíduo for adulto esse valor servirá como sua renda para seu sustento, já no caso do beneficiário ser uma criança, o auxílio financeiro concedido tem o caráter de ajuda à família, que muitas vezes a mãe, pai ou responsável não podem buscar um emprego em virtude da assistência que essa criança necessita, ou seja, os cuidados dispensados são necessários em tempo integral, inviabilizando que se busque emprego no mercado de trabalho.

Creio importante destacar que em ambos os casos, adultos ou crianças beneficiadas pela legislação acima apresentada, após a emissão do laudo, caberá apenas uma revisão periódica junto ao Instituto de Previdência Social, a qual é determinada pela própria equipe responsável pela emissão do documento para manutenção da concessão, uma vez que o quadro anteriormente indicado permaneça inalterado. E isso representa também a manutenção da intervenção medicamentosa prescrita em relação ao consumo do fármaco indicado no tratamento, e é sobre esse tópico que dedi-

35 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

co as próximas reflexões, apontando especificamente as crianças em fase inicial da vida escolar

As consequências resultantes de um biodiagnóstico que apontam para a necessidade de uso frequente de medicamentos que são indicados para o tratamento da (CID) confirmada, podem levar seu usuário a uma experiência por vezes complexa em relação às questões do processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que todos os medicamentos podem apresentar e na maioria dos casos apresentam efeitos colaterais, muitos deles em relação à eficácia que pode ser esperada em determinado aspecto, mas que em outros podem causar efeitos perturbadores.

Objetivando uma abertura no questionamento feito pela autora, ainda proporia mais dois tópicos que considero importante questionar na intenção de buscar maior compreensão sobre o tema neste trabalho proposto.

1) A quem convém a indicação de fármacos chamados Nootrópicos³⁶ comumente também conhecidos como “intensificadores de memória”, “drogas inteligentes”, ou “Estimulantes Cognitivos”? 2) Por que observamos um aumento significativo do consumo de medicamentos indicados às crianças em fase inicial da vida escolar como um auxílio positivo/eficaz no aproveitamento do aluno, relacionados aos aspectos cognitivos no ambiente escolar?

Essas importantes abordagens e questionamentos podem também nos direcionar a um caminho para nos provocar a pensar sobre a medicalização na educação, quando aponta para um sentido de análise do indivíduo como um ser psicológico, dentro de uma perspectiva histórico-cultural a qual está sujeito as influências externas ao cotidiano escolar, as quais refletem diretamente na qualidade do aprendizado. Essas influências, sabemos, são parte de uma realidade e impactantes no desenvolvimento intelectual dos alunos. A dinâmica das relações sociais estabelecidas entre a escola e família é fator que contribui efetivamente para que prejuízos de ordem cognitiva apareçam de forma bastante significativa no rendimento escolar dos estudantes.

Relacionamento familiar, moradia, alimentação, transporte, por exemplo, são fatores externos que exercem forte significação no compor-

36 *Nootrópico* (do grego *vouç nous*, mente, *τρέπειν trepein*, dobrar) é o termo usado para descrever uma classe de compostos que supostamente aumentam o desempenho cognitivo no ser humano.

tamento do aluno, que muitas vezes é visto apenas como resultado de questões atreladas à saúde, surgindo dessa forma como descrito pela autora as “cidadanias biológicas” (CALIMAN, 2013, p. 112).

Os indivíduos, então, geralmente são encaminhados a um tratamento em áreas da medicina comportamental e são submetidos ao consumo de medicamentos. A esse movimento podemos denominar como o processo de medicalização como bem descreve:

Entendemos por medicalização o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo (MEIRA, 2012, p.136).

Se pensarmos situações da vida cotidiana experienciada pelo estudante, as quais podem trazer alguns prejuízos na capacidade de compreensão em relação as propostas educacionais, como por exemplo: o fato de o indivíduo ter uma alimentação inadequada seja por qualquer razão e isso o faz ter uma qualidade do sono comprometida, pode parecer no dia a dia da escola algum desvio de ordem clínica apresentado no comportamento desse estudante que não consegue ficar atento às informações que o professor está trabalhando.

Mas na realidade não comporta nenhuma relação com a capacidade de aprendizagem desse indivíduo, há uma predisposição de justificar o comportamento percebido no aluno apontando para o biológico como problema, e nesse sentido Caliman descreve:

Nosso sofrimento psíquico, nossos medos, angústias, comportamentos e emoções, sejam eles normais ou anormais, devem necessariamente, ser de origem e causa biológica, caso queira ser considerado reais e legítimos” (CALIMAN, 2013, p. 112).

Em um importante artigo denominado “Sobre Crocodilos e Avestruzes”, publicado no livro *Diferenças e Preconceito na Escola*, a Professora Lígia Assumpção Amaral destaca a fala do antropólogo Gilberto Velho, que nos diz: “A patologização, pode mediante circunstâncias/contingên-

cias peculiares, voltar-se ora para o social, ora para o individual” (AMARAL, 1995 apud VELHO, p. 15).

Uma observação superficial feita pelos professores(as) em sala de aula em relação ao comportamento do estudante pode levá-los a crer que essa criança tenha algum problema de ordem psicológica, pois o aluno fica desatento durante as atividades, mas essa desatenção pode ser fruto apenas de noites mal dormidas.

A medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios do sono e depressão), vem provocando uma verdadeira epidemia de diagnósticos (WELCH; SCHWART; WOLOSHIN, 2008, p. 136.).

Essa “epidemia” a qual os autores descrevem foi corroborada pelo mais proeminente estudioso no Brasil sobre os transtornos apresentados no Espectro do Autismo, o Professor Doutor José Salomão Schartzman³⁷ (Schartzman, 2018) em entrevista dada a TV Estadão em 24 de maio de 2018, na qual ele confirma que alguns laudos – diagnósticos, são dados de acordo com o “humor” do médico.

Parece estarrecedor, mas como dito por ele, os pediatras seriam os melhores especialistas no diagnóstico de distúrbios de aprendizagem, mas sabidamente não estão preparados para isso. Desse modo, se os atores inseridos na escola não estiverem atentos ao contexto em que esse aluno convive, ou seja, aspectos culturais, étnico-raciais, religiosos etc., pode passar despercebido o real motivo do comportamento distante/desatento assumido pelo aluno em sala de aula.

Uma observação que creio seja importante e não podemos deixar de destacar é que existe uma forte influência da indústria farmacêutica nesse cenário, onde também descreve “tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista” (MEIRA, 2003, p. 136). Esse registro aponta de

37 Doutorado em Medicina – Neurologia pela Universidade Federal de São Paulo, (1987). É professor titular no curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP – Coordenador do Laboratório TEA MACK. Na mesma instituição.

forma bastante crível resposta ao questionamento sobre o crescente interesse no aumento do consumo de medicamentos apontados na introdução e que a indústria farmacológica promove junto à sociedade. Como bem assevera:

De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa dos usuários de medicamentos – IDUM, nos últimos anos o consumo do metilfenidato³⁸ aumentou em 1616%. Em 2000 foram vendidas 71 mil caixas e em 2008 esse número chegou a 1.147.000 (um milhão e cento e quarenta e sete mil) caixas³⁹ (MEIRA, 2003, p. 138).

Não raro observamos um número cada vez maior de alunos fazendo uso de remédios com forte apelo em “aumento” do “FOCO”, com a utilização de medicamentos que promovem uma melhora significativa na atenção e memória que seu usuário passa a experimentar com o uso indicado via prescrição médica.

A representação social que a medicina exerce junto à sociedade faz com que se aceite indicações médicas sem a possibilidade de questionar as benesses farmacológicas, apontadas como soluções reais para problemas relacionados à dificuldade na aprendizagem, assim:

Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas, sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no senso comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de solução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos (MEIRA, 2012, p. 136).

Podemos, em relação a aumento do consumo de drogas farmacológicas entender que fatores externos à vida escolar são de fato geradores de resultados que apontam para índices que contribuem para o aumento do Fracasso Escolar, principalmente com o uso indiscriminado de medicamentos.

38 'Metilfenidato' é uma substância química utilizada como fármaco, estimulante leve do sistema nervoso central, estruturalmente relacionado com as anfetaminas.

39 Esses dados estão disponíveis no site www.idum.org.be.

Importante compreender que a relação existente entre comportamento/medicamento, pode apresentar disfunções no desempenho do indivíduo que são percebidas na reação a determinados medicamentos como aparecem claramente nos efeitos colaterais descritos pela indústria farmacêutica:

Na bula da *ritalina*⁴⁰, bastante extensa, constam várias informações importantes, entre as quais destacamos: “o medicamento pode provocar muitas reações adversas; seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado e o mecanismo pelo qual o *multifenidato*⁴¹ exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central; [...] O diagnóstico correto requer a investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; **pode causar dependência física ou psíquica** (grifo nosso, p. 138).

O fato de termos a própria indústria declarando os riscos pelos quais os usuários de determinados medicamentos estão sujeitos e experimentar em seus efeitos colaterais torna a discussão sobre a temática emergente e necessária.

Assim, recaem sobre os educadores, mais uma vez, pensar, discutir e apontar desvios de finalidades, mais uma vez a Escola e seus agentes buscam caminhos para entender o real papel social que a Escola deve desempenhar e todos os obstáculos que deve superar, os internos e externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto que dá origem a esse trabalho, traz o Biodiagnóstico como uma importante discussão quando aponta para questões relevantes no que se refere à identificação/classificação de patologias e o uso de medicamen-

40 A bula pode ser consultada no site www.bulas.med.br.

41 É uma substância química utilizada como fármaco, estimulante leve do sistema nervoso central, estruturalmente relacionados com as anfetaminas.

tos indicados como auxiliares coadjuvantes no processo do ensino e da aprendizagem de crianças em fase inicial da vida escolar.

A relação de causa e efeito nos leva a considerar interesses outros que estão mais associados a movimentos de políticas públicas com claro viés capitalista, na qual a indústria farmacêutica representa forte influência nesse contexto, demonstrando mais interesse comercial do que a preocupação com o desenvolvimento educacional propriamente dito.

Pensar as questões postas permite a todos os agentes envolvidos nos processos educacionais ampliar as percepções e sentidos sobre fatores externos que estão diretamente ligados à vida do aluno que é caracterizado muitas vezes como um indivíduo cuja singularidade parece não alcançar um padrão da chamada “normalidade” e assim buscar associar seu comportamento a problemas de saúde, parece necessário uma causa biológica para tudo justificar.

Ao passo que pensar o aluno como um indivíduo repleto de experiências e que estas são significativas e que fazem parte de um todo, incidentalmente pode levar aos profissionais da educação e da saúde como um todo e que atuam junto a esse indivíduo a observar apenas uma face do seu comportamento e que isso leve a indicações incorretas para auxílio nos processos educacionais. Acredito ser de grande importância considerar a fala do indivíduo bem como também considerar todo o contexto em que ele está inserido.

Ciente de que ainda estamos num processo inicial de discussão, creio ser relevante essa reflexão, pois muitas são as circunstâncias que afetam a relação de ensino e de aprendizagem, não só em fases iniciais como no decorrer de toda a vida acadêmica. A educação, creio, deva ser observada sob todos os aspectos e pensar as influências externas as quais tem ressonância em seu processo seja de extrema importância para alcançarmos a compreensão do que pode ser melhor para a escola e quem está nela.

REFERÊNCIAS

CECÍLIA, A. Lima Collares; MARIA Aparecida Affonso Moysés, MÔNICA Cintrão França Ribeiro (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

- MARTINS, J. S. **A Sociedade Vista do Abismo – novos es, estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.
- MEIRA, Marisa Eugênia Melilo. Construindo uma concepção criativa da Psicologia escolar: contribuições da pedagogia Histórico Crítica. ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (orgs.). **Psicologia Escolar Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.
- WELCH, G.; Schwartz, L.; Woloshim, S. O que está nos deixando doentes, é uma epidemia de diagnósticos, **Jornal do Cremesp**, p. 12, 2007. Texto publicado no **The New York Times**, tradução de Daniel de Menezes Pereira.

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

*Carlos Augusto Almeida de Jesus*⁴²

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência passaram por diversas situações excludentes no decorrer dos séculos, no entanto, os países vêm se preocupando em promover a igualdade de direitos destas pessoas. Desta forma, a inclusão das pessoas com deficiência deve abranger também o direito à educação e efetivá-lo em igualdade material. As pessoas com deficiência necessitam desta igualdade para se sentirem incluídas na sociedade brasileira, assim questiona-se: o que é uma pessoa com deficiência? Qual o panorama internacional e nacional dos direitos destas pessoas? Como deve ocorrer a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes escolares?

As pessoas com deficiência sofreram em demasia no passado porque tinham alguma limitação (física, visual, auditiva ou mental), assim eram excluídas pela sociedade, sendo que, na contemporaneidade, em razão da preocupação mundial com direitos destas pessoas e o modelo de direitos humanos, os países têm promulgado algumas leis para ocasionar isto. No entanto, no Brasil, não tem tido a efetividade necessária para inclusão, sendo imprescindível a ampliação desta efetivação das leis para, por exem-

42 Acadêmico do IX período do curso de Direito no Centro Universitário AGES – UNIAGES.

plo, a oferta de educação bilíngue e o oferecimento de materiais didáticos em braile.

A partir desta pesquisa, objetiva-se, de forma geral: Entender o panorama dos direitos das pessoas com deficiência, levando em consideração o direito à educação destas. Especificamente, objetiva-se: compreender quais características tornam uma pessoa com deficiência; analisar o panorama de direitos da pessoa com deficiência na esfera nacional e internacional; e entender os mecanismos previstos na efetivação do direito à educação.

A pesquisa desenvolvida se torna: atual, em razão do Estatuto da Pessoa com Deficiência ser relativamente novo e ainda não ter tanta efetividade; pertinente, tendo em vista que faz uma análise dos direitos das pessoas com deficiência; e necessária por promover a deliberação de uma temática imprescindível em um país como o Brasil.

O trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica, pois foi reunida uma gama de material contido em livros, artigos, legislação, tornando a pesquisa mais completa e abrangente. Antonio Carlos Gil (2008) disserta que a pesquisa qualitativa se efetiva a partir da coleta de dados para descrever certos fenômenos a partir de pontos de vista e opiniões divergentes, assim foram coletados artigos disponíveis no Google Acadêmico, leis do planalto e livros, a exemplo do Curso de Direitos Humanos de André de Carvalho Ramos.

1. PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PRIMEIRAS PALAVRAS

A pessoa com deficiência vem ganhando cada vez mais a efetivação de direitos e garantias no Brasil, sendo isso corolário da Constituição Federal e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Desta maneira, tais regramentos promoveram uma ampliação e singela inclusão social para as pessoas com deficiência, no entanto, torna-se necessário compreender o que é, realmente, esta pessoa.

A Lei nº 13.146/2015 traz em seu artigo 2º a conceituação de pessoa com deficiência, *in verbis*:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou

sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

André de Carvalho Ramos (2019) complementa trazendo a conceitualização de deficiência não sendo um conceito médico, mas sim um conceito social em evolução, resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras que são geradas no decorrer do dia, podendo ser tanto por atitudes quanto pelo ambiente em que impede a plena participação em igualdade das pessoas sem deficiência. Dessa forma, evidencia-se que a pessoa com deficiência é aquela que tem algum impedimento a longo prazo, podendo este ser físico, mental, intelectual ou sensorial, assim as barreiras que surgem no decorrer do dia da pessoa com deficiência terminam por ocasionar uma supressão de direitos e negando a igualdade material, imprescindível em um Estado Democrático de Direito.

Jesus (2021, p. 188) pontua que

As pessoas com deficiência perpassaram por um passado de muita exclusão, eliminação e de invisibilidade, pois a sociedade as considerava descartáveis e sem utilidade. Entretanto, com o passar dos séculos e com a mudança de panorama, esse grupo de pessoas foram consideradas como qualquer outra, sendo necessário promover a verdadeira inclusão social.

A história das pessoas com deficiência é pautada em exclusão, eliminação e luta por dias melhores, uma vez que, no pretérito, este grupo de pessoas não era bem aceito pela sociedade, pois considerava que existia um defeito, sendo necessário curá-las. No entanto, Ramos (2019) pontua que no modelo de direitos humanos, a pessoa com deficiência é vista como um ser humano em que existe um gozo de direitos, sem discriminação alguma.

Ricardo Fonseca (2012) evidencia que, culturalmente, prevalece a ideia de que a pessoa cega, surda, parapléctica, tetrapléctica ou com qualquer destes e outros impedimentos, foge dos padrões instituídos pela sociedade e que tem um problema, um defeito, sendo necessário romper com isto. Desta maneira, percebe-se que, embora o modelo de direitos humanos paute em deixar de lado a ideologia de que a pessoa com de-

ficiência tem um defeito, ainda não foi possível alcançar este objetivo, já que a sociedade ainda reluta que estas pessoas precisam de tratamento para serem curadas e voltem a ser padrão.

2. O PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na esfera internacional existem algumas Convenções que refletem diretamente no ordenamento jurídico brasileiro. *A priori*, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, datada de 9 de dezembro de 1975, mostrou-se relevante por influenciar o termo “pessoa portadora de deficiência”, usada da Constituição Federal de 1988. Deste modo, tal declaração definiu que “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou mentais” (ONU, 2010) seria considerada como uma “pessoa deficiente”, sendo que tais contribuições foram importantes para a época, pois, atualmente, o termo correto é pessoa com deficiência, veja-se:

Quando tratamos do tema pessoas com deficiência é muito importante atentarmos-nos à evolução dos termos para que se difunda o emprego correto. Lembre-se:

Deficiente significa incapacidade e define a pessoa por algo que é apenas uma de suas características.

Portador de deficiência também já não é mais utilizado, pois as pessoas não portam deficiências. Portar dá uma ideia de carregar consigo, como quem porta os seus documentos, por exemplo.

Portador de necessidades especiais não define o grupo de pessoas com deficiência, pois todos nós temos necessidades especiais, de acordo com a idade, sexo, situação de saúde etc.

Sendo assim, devemos utilizar a expressão: PESSOA COM DEFICIÊNCIA. E se a pessoa não tem deficiência? PESSOA SEM DEFICIÊNCIA (BAHIA, 2019, p. 8).

Por outro lado, a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra pessoas com deficiência foi assinada pelo Brasil em 1999 e devidamente promulgada por meio do decreto nº 3.956/2001, ocasionando a incorporação ao ordenamento jurídico, bem como promovendo uma ampliação da proteção a este grupo, embora tal Convenção não tivesse uma finalidade específica (ARAÚJO, 2007).

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo foi assinado em Nova Iorque no dia 30 de março de 2007, sendo acordadas uma série de disposições para promover uma ampliação de direitos fundamentais à pessoa com deficiência em todo o mundo.

No Brasil, a Convenção foi promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, sendo que o propósito de tal regramento era ocasionar a promoção, proteção e assecuração ao exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência, promovendo respeito e dignidade humana. Deste modo, os países que assinaram e promulgaram a Convenção se coagiram a algumas obrigações, sendo estas:

Artigo 4 1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a: [...] b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência; c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência; [...] i) Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos.

Percebe-se, com todas estas Convenções, uma preocupação dos países na promoção e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência,

levando em conta a união de todos estes, internacionalmente, para prever direitos fundamentais ao ser humano, sendo este um primeiro passo da longa escada da inclusão social.

No Brasil, dois regramentos merecem ser trazidos a pauta, tendo em vista a mudança de paradigma provocada por estes dois. A Constituição Federal trouxe em seu artigo 5º a igualdade entre pessoas, independentemente de qualquer distinção, seja de gênero, cor, orientação sexual ou se tenha ou não deficiência, por exemplo, assim constata-se uma intenção do legislador em ocasionar uma igualdade material na sociedade brasileira.

O artigo 3º, IV, da Constituição Federal traz como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil: “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ou seja, deve a república brasileira promover o bem de todos os seus cidadãos de maneira a inexistir discriminação de qualquer natureza.

A Constituição Federal traz em diversos artigos disposição para promoção dos direitos da pessoa com deficiência, a exemplo do direito à educação, *in verbis*:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Seguindo a mesma ideologia, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) traz uma série de direitos à pessoa com deficiência com o fito de fazer com que esta se sinta realmente incluída na sociedade brasileira e tenha igualdade de oportunidades, bem como trazendo que nenhuma pessoa com deficiência sofrerá espécie de discriminação. O artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência traz o direito à educação, sendo

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvol-

vimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora a legislação internacional e nacional objetive ocasionar uma ampliação de direitos e igualdade de oportunidades, estas acabam se tornando apenas leis, sem a efetividade necessária para esta ampliação tão necessária em um país como o Brasil, que é demasiadamente desigual e necessita promover melhorias para seus cidadãos e cidadãs.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O direito à educação está pautado em todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento para o desenvolvimento físico, psíquico, moral e intelectual da pessoa (CARVALHO, 2019), sendo um direito fundamental (a Constituição Federal trouxe o direito à educação como um dos direitos sociais previstos no artigo 6) e um direito humano.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (2021) declarou que toda pessoa tem o direito à educação, devendo esta ser gratuita no tocante, pelo menos, ao ensino fundamental, sendo este ponderado como obrigatório, enquanto o ensino superior deve, levando em conta o DUDH, ser aberto a todos em igualdade de condições

O Estado, aqui compreendido seu gênero, deve promover a educação em igualdade de condições a todas as pessoas, no entanto, não é isso que vem ocorrendo, pois de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, desde o ano 2000, as pessoas com deficiência não têm acesso à escola, transporte público, trabalho e demais atividades do dia a dia (FONSECA, 2012), demonstrando um verdadeiro descaso.

Segundo dados do Censo 2010, quase 46 milhões de brasileiros (24% da população brasileira), declarou ter algum grau de dificuldade em enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus ou possuir alguma deficiência mental ou intelectual. Tais dados demonstram a urgência de promover políticas públicas para este grupo de pessoas, pois chega a um quarto da população brasileira, praticamente.

De acordo com Relma Carneiro (2012), a história da educação de pessoas com deficiência é de total exclusão, visto que eram institucionalizados e moravam bem longe do convívio social, sendo que a participação em ambientes comuns era somente possível quando existisse um processo de normalização.

Embora no passado a escola inclusiva fosse pautado em ideologias que terminavam por excluir ainda mais a pessoa com deficiência por finalizar normalizar o sujeito para os ditos “normais”, a escola inclusiva atual:

[...] tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (CARNEIRO, 2012, p. 83).

Constata-se uma mudança de paradigma tal visão do ambiente escolar, sendo demasiadamente importante uma mudança significativa dos profissionais da educação, pois se torna imprescindível que a comunidade escolar colabore entre si, bem como a colaboração de todos os envolvidos em ocasionar uma inclusão social da pessoa com deficiência (SILVA, 2011), sendo que

A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado (CARNEIRO, 2012, p. 90).

André de Carvalho (2019) ressalva que as pessoas com deficiência devem ter acesso ao ensino primário (em igualdade de condições, qualidade e gratuito), sendo necessário realizar adaptações que sejam imprescindíveis para uma necessidade individual com o objetivo de facilitar a efetivação da educação, adotando medidas de apoio individuais e efetivas para que seja efetiva a inclusão plena.

No entanto, não é isto que ocorre, haja vista que a presença de um estudante com deficiência nem sempre é bem-vinda por causa da ausência de experiência da escola e dos profissionais da educação, sendo imprescindível a formação contínua dos professores, haja vista que, embora não resolva tudo, muitas questões podem ser resolvidas com outro olhar, assim os estudantes não ficaram remetidos às próprias dificuldades (SILVA, 2011). Desta forma, estratégias de formação como, por exemplo, análise de necessidades e investigação-ação tornam-se facilitadoras de novo olhar sobre o ambiente escolar inclusivo.

Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços escolares ocasionem igualdade de condições, sendo isto possível, por exemplo: com a presença de livros em braile nos espaços escolares; ambientes com acessibilidade; e que as pessoas saibam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo interessante existir uma disciplina para que todos conheçam e tornem o lugar mais incluso (MANTOAN, 2003), efetivando o disposto no artigo 28, IV, da Lei nº 13.146/2015, já que traz a oferta de educação bilíngue, sendo a de Libras como a primeira língua. Assim sendo, serão trazidos alguns tipos de deficiência e um exemplo de medida a ser implementada.

3.1. A DEFICIÊNCIA VISUAL E O USO DO BRAILE NAS ESCOLAS

A pessoa com deficiência visual é aquela pessoa cega ou com baixa visão, sendo que a definição escolar conceitua estas pessoas que não têm visão suficiente para aprendizagem e leitura e tinta, necessitando usar de outros mecanismos, a exemplo: tato, audição, olfato e gustativo (BRUNO, 2006). Desta feita, as crianças, independentemente de deficiência, necessitam de afeto, cuidado e interação para que ocorra a inclusão tanto no meio social quanto cultural.

No Brasil, as principais causas para a cegueira na população adulta são as doenças de glaucoma e a retinopatia, sendo que a região Sudeste e Nordeste são as que mais têm casos de deficiência visual (PIMENTEL, 2019):

Segundo dados do IBGE de 2010, no Brasil, das mais de 205 milhões de pessoas com alguma deficiência visual:

- 126.524 pessoas são incapazes de enxergar (cegas);
- 828.514 pessoas possuem baixa visão ou visão anormal (grande e permanente dificuldade de enxergar).

Outros 29 milhões de pessoas declaram possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes.

Pessoas com deficiência visual por região	Total	% população local
Norte	574.822	3,6
Nordeste	7.192.418	4,1
Sudeste	2.108.187	6,1
Sul	806.096	3,2
Centro-Oeste	481.357	3,2

Sobre deficiência visual no mundo

Segundo dados do World Report on Disability 2011 e do Vision 2020, a cada 3 segundos, 1 pessoa se torna cega.

Ativar o Windows
Assistir a uma apresentação sobre o Windows

Em razão destes dados, torna-se necessário pensar em meios para incluir a pessoa com deficiência visual nos ambientes, principalmente quando se fala em crianças e adolescentes. Um dos primeiros métodos criados foi o “Barbier”, por Charles Barbier de La Serre, consistindo em um conjunto de códigos formados por traços e pontos registrados no relevo sobre o papelão, assim quando Braille teve contato com este método, adaptou-o e o deixou com mais facilidade de leitura, tendo em vista que era mais complicado distinguir uma letra da outra no método anterior (PIMENTEL, 2019).

A aprendizagem do braille se torna importante no processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência visual pelo fato de favorecer e tornar mais dinâmico o desenvolvimento deste procedimento, assim o braille é o mecanismo que promove o liame da pessoa com deficiência ao mundo do conhecimento e informação (BALSANELI; TREVISIO, 2015).

Embora exista o braille como um mecanismo de inclusão social, as pessoas com deficiência necessitam que existam mais livros, obras, disponíveis em formato braille, uma vez que a leitura é essencial na vida de todo ser humano, seja para uma informação do dia a dia ou para uma leitura prazerosa (PIMENTEL, 2019).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) a educação inclusiva é tratada como necessária, bem como a existência do braile nas escolas para a educação das pessoas com deficiência visual:

Para alunos com deficiência visual: Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: sistema Braille, tipos escritos ampliados, Maquinas Braille, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado etc. Material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão em Braille e relevo para os cegos; Braille para alunos e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema (PCNS, 1998, p. 45).

De acordo com Jéssica Pimentel (2019), no entanto, o número de escolas e faculdades que disponibilizam o braile é demasiadamente pouco, uma vez que a maioria utiliza PDF (Portable Document Format) em razão de ser mais fácil a reversão para áudio, sendo que existem programas e aplicativos que fazem isto.

Os audiolivros chegaram ao Brasil em 1980 e são um forte aliado para as pessoas com deficiência visual, uma vez que promove a escuta dos livros e pelo fato da existência de uma distribuição gratuita destes por meio das instituições educacionais e sites específicos, por exemplo. Desta forma, o audiolivro tem como pontos positivos: auxílio na obtenção de conteúdo; economia de tempo; e passagem de informação, bem como promove a escuta de pessoas que são analfabetas (PIMENTEL, 2019).

3.2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E A ACESSIBILIDADE

O Decreto nº 3.298/1999 traz um rol de quais condições a pessoa é considerada que tem a deficiência física, *in verbis*:

Artigo 3º I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo,

membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

A partir da leitura do excerto dispositivo, constata-se que muitas são as situações em que uma pessoa é considerada como uma pessoa com deficiência física, sendo imprescindível observá-las, principalmente no tocante a crianças e adolescentes, pois é necessário ocasionar acessibilidade para estas pessoas e igualdade de condições. O artigo 3º da Lei nº 13.146/2015 traz o conceito de acessibilidade, sendo esta a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Dessa forma, percebe-se que as pessoas têm o direito de conseguir acessar um espaço de maneira igual, sem existir dificuldades, nem medo de cair, assim estabelecimentos públicos e privados devem oferecer um ambiente acessível para as pessoas com deficiência, uma vez que elas têm o direito à liberdade de ir e de vir e, caso o espaço não esteja/seja acessível, seu direito é cerceado.

No tocante ao direito da pessoa com deficiência física à educação, constata-se que o ambiente educacional deve ocasionar a acessibilidade de todo o espaço, a exemplo das salas, pátios e banheiros. Desta maneira, torna-se imprescindível a criação, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação de medidas por parte do poder público para tornar o sistema educacional inclusivo, independentemente do nível educacional (artigo 28, I, da Lei nº 13.146/2015).

Enfim, torna-se imprescindível que o poder público promova: o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições a jogar e atividades de recreação; e acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação (a exemplo: criação de rampas; implantação de elevadores; ampliação dos espaços para que as pessoas com deficiência física possam

circular; banheiros grandes; e disponibilização de recursos adaptados para estas pessoas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa com deficiência é aquela que tem algum impedimento a longo prazo, podendo ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, podendo ter sua participação plena obstruída por uma ou mais barreiras, tornando necessária a promoção da igualdade de condições com as pessoas sem deficiência.

Este grupo vulnerável perpassou por diversas discriminações e exclusões sociais no decorrer dos séculos, no entanto, os países têm se preocupado em promover direitos e garantias fundamentais, tendo existido algumas convenções envolvendo uma gama de países, a exemplo: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra pessoas com deficiência; e A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo.

No Brasil, existem algumas leis que objetivam promover a efetivação de direitos e garantias fundamentais, sendo as principais a Constituição Federal e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma vez que em ambas a pessoa com deficiência é considerada um ser humano e, portanto, deve ter seus direitos devidamente efetivados, sendo vedada a discriminação deste grupo. No entanto, mesmo a legislação internacional e nacional objetivando ocasionar uma ampliação de direitos e igualdade de oportunidades, estas acabam se tornando apenas leis, sem a efetividade necessária para esta ampliação tão necessária em um país como o Brasil.

Especificamente, o direito à educação, previsto no artigo 7 e 205 da Constituição Federal, está pautado em todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento para o desenvolvimento físico, psíquico, moral e intelectual da pessoa em todos os níveis educacionais, sendo um direito fundamental e humano.

A pessoa com deficiência visual é aquela pessoa cega ou com baixa visão, sendo que a definição escolar conceitua estas pessoas que não têm visão suficiente para aprendizagem e leitura e tinta, necessitando usar de outros mecanismos, a exemplo: tato, audição, olfato e gustativo. Desta

maneira, tornou-se necessário pensar em formas para promover a inclusão das pessoas com deficiência visual, quais sejam: o braile e os audiolivros, porém os estabelecimentos educacionais não têm ocasionado livros desta maneira, provocando ainda uma certa exclusão.

Por outro lado, a pessoa com deficiência física está relacionada à alteração completa ou parcial de um dos segmentos do corpo da pessoa, ocasionando certo comprometimento da função social e se apresenta a partir da paraplegia, paraparesia e tetraplegia, por exemplo. Desta forma, torna-se imprescindível que o Estado promova o direito à educação às pessoas com deficiência física em igualdade de condições, a exemplo: acessibilidade dos locais; ampliação dos espaços de circulação; e a implantação de elevadores.

Por fim, fica evidenciado que a escola é um local capaz de ocasionar divergentes concepções sobre o outro, uma vez que cada ser é único no mundo, assim devem o preconceito, a discriminação, a desigualdade e o estigma ser deixados de lado porque todos somos diferentes, todos viemos de lugares divergentes e todos merecemos respeito e igualdade. Desta maneira, embora tenhamos progredido na proteção dos direitos da pessoa com deficiência, torna-se necessária a construção de um ambiente escolar inclusivo e afetuoso.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luiz Alberto David. Em busca de um conceito de pessoa com deficiência. In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Org.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 11-23.
- BAHIA, Defensoria Pública do Estado da. **Direitos das Pessoas Com Deficiência / Defensoria Pública do Estado da Bahia**. Salvador: ESDEP, 2019.
- BALSANELI, Heloisa Monteiro; TREVISIO, Vanessa Cristina. Crianças com deficiência visual e o braile. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 2, p. 155-168, 2015.

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

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949 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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Pessoas com Deficiência. **IBGE Educa**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.62 p

BRASIL. UNICEF. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/bra>

zil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 03 fev. 2021.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8 n.12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da Fonseca. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. **Revista do TRT da 2ª Região**. São Paulo, n. 10/2012, p. 37-77 45. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/78834/2012_fonseca_ricardo_novo_conceito.pdf?sequence=. Acesso em: 03 fev. 2021.

JESUS, C. A. A. O novo panorama de tratamento da pessoa com deficiência: da exclusão social a adoção de políticas públicas. In: SALLES, Denise Mercedes Lopes; SILVA, Rogerio Borba da; TREMEL, Rosângela; PEREIRA, Thiago Rodrigues (organizadores). **Perspectivas sobre políticas públicas**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021, p. 172-191. v. 1.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PIMENTEL, Jéssica Cabede. **Do braille à tecnologia**: um estudo do mercado editorial em prol dos deficientes visuais. Rio de Janeiro:

Universidade Federal do Rio de Janeiro 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12636/1/JPimentel.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SILVA, Maria Odete Emygídio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 19, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008. Acesso em: 3 out. 2021.

SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA PARA A AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*Luciana Rodrigues*⁴³

INTRODUÇÃO

Até o final da década de 1980, o Brasil não tinha muitas ações efetivas para as Pessoas com Deficiência (PCD), e as existentes eram esporádicas, desarticuladas, sem continuidade e centradas na educação, isto é, não haviam políticas universais nas áreas de saúde, educação, trabalho etc. (BORGES; PEREIRA, 2016). Foi somente a partir de normas legais, como Constituição Federal de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99 que os direitos das PCD começaram a ser defendidos. Esses documentos nacionais, junto a outros, como as Leis n. 10.048 e n. 10.098 de 2000 e o Decreto nº 5296/2004, tangem sobre a acessibilidade, e ganharam força com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos

43 Professora da Rede Estadual RJ; licenciada em Letras, certificada com Aperfeiçoamento em Audiodescrição, Graduanda em Pedagogia.

da Pessoa com Deficiência (2006), ratificada pelo governo brasileiro em 2008 (BORGES; PEREIRA, 2016).

Diante disso, um dos recursos criados e que disponibiliza acesso às pessoas com deficiência, em especial aquelas com deficiência visual é a Audiodescrição (AD). Conforme Borges (2016), este recurso teve sua gênese nos Estados Unidos na década de 1970. Nos anos 1980, expandiu-se para a Europa. No Brasil, a AD foi regulamentada pela Lei nº 5.296/2004, a Portaria n. 310/2006 e a Portaria n. 188/2010.

Para melhor entendê-la, Motta e Filho (2010) afirmam que a Audiodescrição é um recurso que transforma o visual em verbal:

Transfere imagens da dimensão visual, por meio de informação verbal e sonora, ampliando, desta forma, o entendimento e provendo o acesso à informação e à cultura, possibilitam que pessoas com deficiência visual assistam a peças de teatro, programas de TV, filmes, exposições e outros, em igualdade de condições com as pessoas que enxergam, o que nos remete a ideia de acessibilidade cultural. A Audiodescrição assim, amplia o entendimento não só das pessoas com deficiência visual, como também de pessoas com deficiência intelectual, com dislexia e pessoas idosas (MOTTA; FILHO, 2010, p. 57).

Portanto, o público-alvo da AD, além das Pessoas com Deficiência Visual (cegueira e baixa visão), inclui as PCD intelectual, auditiva, pessoas com déficit de atenção, com comprometimentos cognitivos, problemas neurológicos, dificuldade de memorização, entre outras. Sua relevância é proporcionar autonomia, independência, acesso à informação, à arte, à cultura e ao conhecimento em geral.

Dessa maneira, Lima (2010), citado por Motta (2016), afirma que a AD pode ser aplicada em vários contextos, tais como peças de teatro, exposições de arte, programas de TV, espetáculos de dança, filmes, eventos sociais, passeios turísticos, livros didáticos, revistas, jornais, sites, charges, tabelas, mapas, fotos, gráficos, na descrição de ambientes, arquitetura de prédios, passeios turísticos etc. Comumente, pessoas com deficiência visual são excluídas do direito ao lazer e à educação, devido às barreiras comunicacionais que impedem o pleno acesso às imagens e às artes visuais.

A Audiodescrição é um instrumento que possibilita desconstruir essas barreiras (MOTTA, 2016).

Ademais, a Audiodescrição é de utilidade na escola como ferramenta de ensino e aprendizagem, a qual tanto o professor quanto os alunos podem fazê-la. Em relação à cegueira, “Vygotky aponta como fonte de compensação, o desenvolvimento da linguagem, a apropriação dos significados, a construção de conceitos e o exercício da abstração, mais que o próprio desenvolvimento do tato e o refinamento da audição” (MOTTA, 2016, p. 7). Para ele, a linguagem verbal é o instrumento de mediação social, cultural e afetiva, que proporciona o desenvolvimento pleno da criança cega (MOTTA, 2016).

Consoante Glat e Fernandes (2005), a educação de alunos com necessidades educativas especiais que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, a partir da segunda metade da década de 1990, voltou-se para a Educação Inclusiva. Por sua vez, a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar prioritariamente como suporte ao sistema regular de ensino no recebimento deste alunado (GLAT; FERNANDES, 2005), como defendido no artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, uma vez que na educação inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade (GLAT; FERNANDES, 2005).

Dessa forma, os atuais desafios da Educação Inclusiva é uma questão mais complexa, indo além da formação de professores, pois há muitos outros elementos envolvidos, como a acessibilidade arquitetônica e atitudinal da comunidade escolar ou o acesso aos materiais adaptados para alunos com deficiência. Apesar da AD ser desconhecida por muitas pessoas, inclusive professores, ainda assim ela pode ser utilizada como ferramenta pedagógica ou técnica assistiva (MIANES, 2017). O docente pode promover oportunidades de interação e socialização, tendo a AD como meio,

incentivando também os colegas e os alunos a serem mediadores na tradução das imagens em palavras (MOTTA, 2016).

Este trabalho objetiva sensibilizar e informar alunos sem deficiência sobre o que é a Audiodescrição, sua relevância e como ela pode ser aplicada em atividades escolares, neste caso a imagens estáticas, a fim de que eles mesmos possam sentir como é ter acesso a uma imagem através dos olhos de alunos videntes por meio da AD. Para tanto, foi escolhida uma escola estadual de ensino médio no Rio de Janeiro, cujo grupo focal foi formado por 6 alunos sem deficiência com idades entre 14 e 16 anos. O número reduzido do grupo deu-se pelo fato da atividade ser aplicada em horário extraclasse, tempo este que não era disponível pela grande maioria dos alunos.

A justificativa para a aplicação dessa atividade é que com o advento da Educação Inclusiva, vários são os alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino básico, porém, muitos desistem de estudar por não conseguirem acompanhar as aulas. Com isso, os alunos sem deficiência precisam ser sensibilizados a respeito dos recursos que podem ser usados para facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência, no qual não só o professor, mas os próprios alunos sem deficiência podem auxiliar nesse processo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Motta (2016), as imagens não são apenas decorativas; elas ilustram, provocam reflexões e emoções, estimulam, motivam, promovem a curiosidade e completam o entendimento do texto. Por essa razão, a descrição é tão significativa e diferencia-se de uma narração, conforme explica Motta (2012, p. 10):

A descrição é a tradução de imagens em palavras, é a construção de um retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões a respeito. Enquanto uma narração faz progredir uma história, a descrição consiste em interrompê-la, detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar, etc.

É possível descrever, ou melhor, audiodescrever vários tipos de conteúdos imagéticos, tanto em movimento quanto os estáticos, tais como: filmes, documentários, programas de televisão, desenhos animados, desenhos, pinturas, gravuras e esculturas (obras de arte), peças de museus, fotos, gráficos, esquemas, mapas, infográficos, imagens de livros didáticos e paradidáticos, entre outros.

Para Motta (2016, p.2), “aprender a ler imagens pode colaborar para a formação de alunos mais críticos, mais capazes de compreender os aspectos culturais, históricos e sociais contidos nas informações visuais”, apresentando um impacto na leitura do próprio texto. Segundo a autora (2016), no contexto escolar, filmes, cartazes, eventos, os livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos, fazem parte da rotina pedagógica. Em suas palavras:

Tanto as imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as aulas mais atraentes, mas também para complementar o entendimento do texto, do tema em estudo e torná-los mais facilmente compreendidos ou assimilados. Por isso, há a necessidade de fazer a leitura e traduzi-las em palavras, considerando principalmente a diversidade de alunos em sala de aula e as possíveis barreiras comunicacionais (MOTTA, 2016, p. 1-2).

Nesses casos, como regra geral da AD, alguns elementos precisam ser mencionados para orientar o audiodescritor e seu ouvinte, conforme listados no quadro 1.

Quadro 1 - Elementos orientadores da Audiodescrição

nomear / identificar	o que, quem
localizar / situar	Onde
qualificar	como (adjetivos)
ação	faz o quê, como (advérbios)
tempo	Quando

Fonte: Adaptado de MOTTA, 2016.

Esta leitura minuciosa da foto e dos elementos imagéticos permitirá que o audiodescritor conheça as especificidades da imagem. Em seguida, ele passa para a tradução visual, na qual procura ser objetivo sem dar a sua interpretação, mas usando o conhecimento que adquiriu sobre a imagem (MOTTA, 2016).

Este artigo enfatizará a Audiodescrição de imagens estáticas. Portanto, para realizá-la, alguns aspectos precisam ser considerados. Na opinião de Motta (2016), é preciso:

- a) Resumir, evitando o excesso de informações desnecessárias e não traduzir opiniões pessoais;
- b) Organizar os elementos descritivos em um todo significativo;
- c) Mencionar cores e outros detalhes;
- d) Quando houver pessoas na paisagem, organizar o texto a partir do sujeito da ação;
- e) Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez que aparece determinado elemento ou pessoa, e usar artigos definidos quando já forem conhecidos;
- f) Usar o tempo verbal sempre no presente;
- g) Mencionar as imagens de fundo e outros recursos gráficos que completam o significado e traduzem a intenção do autor;
- h) Na descrição de paisagens, é importante diferenciar paisagens urbanas das rurais, campestres, marítimas e selvagens; as paisagens naturais das humanizadas, mencionando os elementos característicos de cada uma delas;
- i) Nas paisagens urbanas, focar na arquitetura, construções, pavimentação das ruas, vestuário dos transeuntes, carros, bondes e ônibus, pois são detalhes que marcam épocas históricas, hábitos culturais e regionais.

Afinal, os livros didáticos estão repletos de imagens de todos os gêneros. Elas exercem funções diversas, desde ilustrar ou complementar o conteúdo dos textos escritos até servir como a principal fonte de informação para a resolução de questões ou apresentação de tópicos. O grande

desafio é proporcionar aos alunos com deficiência uma maior apropriação do objetivo comunicacional das imagens, o que lhes permitirá uma maior autonomia no exercício do conhecimento subjetivo (SILVEIRA; BONILLA, 2019).

Entretanto, como o professor pode despertar a AD entre os alunos como um procedimento pedagógico na sala de aula? Pelo uso de perguntas como instrumentos de mediação, sensibilizando assim os alunos videntes a fazerem a leitura de imagens para os alunos com deficiência visual.

2. METODOLOGIA

A fim de promover a sensibilização, a informação e a prática da AD, foi escolhida uma escola estadual de ensino médio no Rio de Janeiro, com grupo focal formado por seis alunos sem deficiência com idades entre 14 e 16 anos. Esses alunos foram escolhidos por mostrarem-se abertos ao novo e sensíveis às questões humanas e sociais, por exemplo, a inclusão. Para tanto, os materiais utilizados como recursos foram o livro intitulado *O Livro Negro das Cores* de Cottin e Faría (2010), escrito em braile, que possui figuras em alto relevo, assim como o livro infantil *Elefante toma banho na banheira?* de Ehrlich (2008). O período de aplicação foi entre 27 de maio e 07 de junho de 2019. A figura 1 mostra os dois livros usados nas atividades.

Figura 1 – Livro Negro das Cores e Elefante toma banho na banheira



Fonte: Cottin e Faría (2010) e Ehrlich (2008).

A primeira fase foi realizada no dia 28 de maio de 2019, com o livro de Cottin e Faría (2010), em que foi proposta uma experiência para três alunos sem deficiência. Com seus olhos vendados e através do toque nas imagens em alto relevo de tal livro, eles tentaram descobrir que imagens eram. Todos acharam difícil desvendar suas imagens sem vê-las.

Na segunda fase, entre os dias 29 e 31 de maio, os mesmos alunos que participaram da anterior foram apresentados à Audiodescrição, sua importância e como fazê-la. Praticaram verbalmente a AD com algumas figuras do livro infantil de Ehrlich (2008), como mostra a figura 2. A escolha pelo livro infantil foi por ele ser lúdico, ilustrativo, colorido, com imagens estáticas e conter pouco texto, que não influenciasse a Audiodescrição que seria feita pelos alunos.

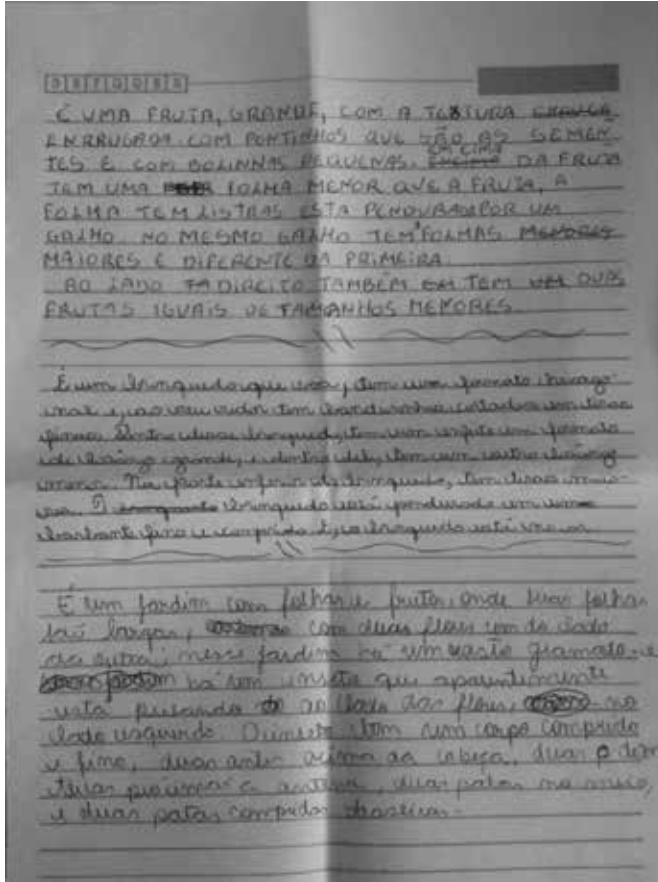
Figura 2 – Livro “Elefante toma banho na banheira?”



Fonte: Ehrlich (2008)

Dessa forma, os alunos conseguiram compreender como funciona a Audiodescrição e como fazê-la inicialmente. Então, passando para o livro de Cottin e Faría (2010), os alunos escreveram a AD de três páginas, conforme é mostrado na figura 3.

Figura 3 – Audiodescrição de três imagens do Livro Negro das Cores feita por três alunos.



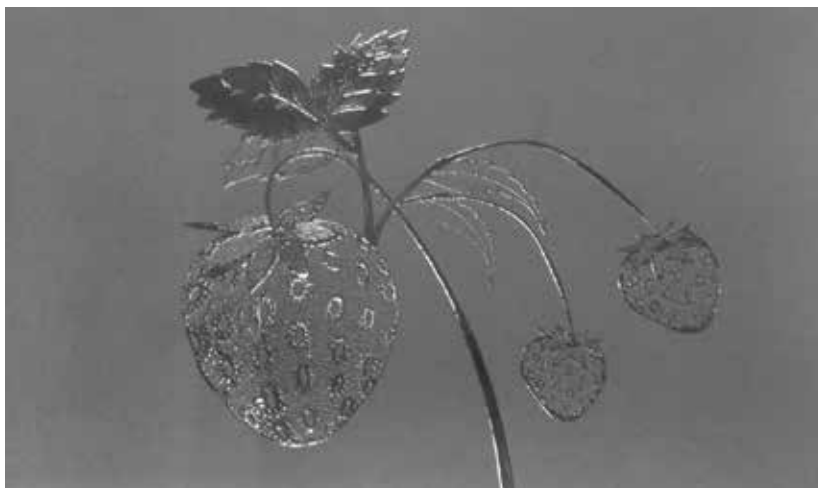
Fonte: Autoria própria (2019)

Na terceira fase que aconteceu nos dias 04 e 05 de junho, estavam os mesmos alunos que participaram da primeira e segunda etapas e outros três novos alunos. Todos eram pessoas sem deficiência. Primeiramente, os três novos alunos, com os olhos vendados, puderam sentir a imagem do livro de Cottin e Faría (2010) em alto relevo através do tato. Tiveram alguns minutos para tentarem descobrir as imagens por si só. Depois, os três alunos das fases anteriores leram suas Audiodescrições para os colegas de olhos vendados, ao mesmo tempo que estes continuavam a tocar as imagens para, enfim, tentarem descobrir qual era a imagem de cada um. Assim, três alunos ficaram responsáveis pela AD (cada um com uma ima-

gem diferente) e outros três, cada um com sua imagem, deveriam “descobrir” qual era a sua.

Nas figuras a seguir expõe-se as três páginas do livro em braile e alto relevo de Cottin e Faría (2010), que foram usadas em todas as fases.

Figura 4 – Morangos em alto relevo



Fonte: Cottin e Faría (2010)

Figura 5 – Pipa em alto relevo



Fonte: Cottin e Faría (2010)

Figura 6 – Morangos, inseto e flores num jardim em alto relevo



Fonte: Cottin e Faría (2010)

A avaliação de resultados foi feita pela observação direta com apontamentos da professora, pelas anotações da AD dos alunos e pelos relatos dos participantes, que serão apresentados na sequência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, na primeira fase, dois alunos com olhos vendados não conseguiram identificar que imagem era. Somente um terceiro aluno, que faz desenhos, explorou meticulosamente a sua imagem e foi o que mais se aproximou da real imagem do livro. Foi uma atividade de sensibilização. Os alunos gostaram muito da experiência de sentirem as figuras pelo tato e sem visão, apesar da dificuldade em identificá-las. Disseram que deve ser muito difícil ser uma pessoa com deficiência visual andar nas ruas sem ver.

Na segunda fase, os alunos acharam interessante saber sobre a Audiodescrição e sua relevância. Não a conheciam. Foram ensinados sobre alguns elementos básicos da AD, por exemplo, a necessidade de expressar: o que, quem, onde, como, faz o quê, quando. Para exemplificar isso, a professora elaborou a AD de uma figura do livro infantil de Ehrlich (2008). Após, cada aluno escolheu uma página do mesmo livro e fez improvisadamente a sua Audiodescrição. Eles acharam estimulante e divertido. Ao vê-los sentirem-se mais confiantes, a professora pediu para que escrevessem a AD de uma imagem em alto relevo do livro de Cottin e Faría (2010),

mas sem explicitarem o nome da imagem. Acharam complicado descrever sem falar o que era a imagem. No entanto, todos foram bem-sucedidos, sendo alguns mais detalhistas que outros.

Na terceira fase, os alunos que participaram da primeira e segunda etapas estavam ansiosos para verem as respostas dos novos colegas antes e depois da AD. Os alunos novos, aqui serão chamados de aluno 1, aluno 2 e aluno 3. Com os olhos vendados, sentiram a imagem em alto relevo de sua página com os dedos.

O aluno 1 tocou a figura 4 por alguns minutos e disse não ter ideia de que imagem era. Então, outro aluno leu a sua Audiodescrição e o aluno 1 arriscou dizer que era um maracujá, mas não tinha certeza. Todavia, tratava-se de um morango.

O aluno 2 tocou a figura 5 e disse ser difícil e não saber. Achou que havia um círculo na sua imagem e que podia ser um camarão. Outro aluno leu sua Audiodescrição. Após isso, o aluno 2 disse parecer um chocalho de bebê que fica pendurado sobre o berço. Entretanto, a imagem era de uma pipa no ar.

O aluno 3, antes de ouvir a Audiodescrição, conseguiu compreender a figura 6 de forma similar à imagem da página, haja vista que nesta figura há morangos, um inseto e flores, respectivamente, da esquerda para a direita, em um jardim gramado. Ele disse que se tratava de: “*Chão de mato. Acho que tem flor e um bicho em cima da flor. O bicho é um passarinho. Na esquerda, acho que é algum animal. Então, é flor, passarinho e animal*” (ALUNO 3, 2019). Já com a leitura da AD da figura 6, ao mesmo tempo que tocava a imagem, o aluno 3 arriscou mais uma vez para identificar as figuras: “*uma libélula. Eu imaginei aqui o gramado que falei, aqui são as flores largas que eu falei também (na direita). O inseto acho que é tipo uma libélula porque é um animal que tem asas embaixo... e aqui não sei o que é (na esquerda)... achei que fossem flores...*”. Este aluno foi o que mais aproximou-se da real imagem do livro.

Diante da observação direta da experiência, notou-se que os alunos tiveram mais dificuldades em distinguir as imagens **antes** da Audiodescrição. Eles não tinham ideia do que poderiam ser, exceto pelo aluno 3, que ainda nesse momento alcançou maior proximidade à figura do livro. No entanto, **após** a AD, percebeu-se que ficou um pouco mais fácil, embora os alunos 1 e 2 não falaram exatamente qual era a imagem, mas conseguiram

ram chegar a um nome para a sua figura, que pelas características audio-descritas tinham alguma semelhança com a real imagem do livro.

Em suma, os alunos gostaram da atividade e a consideraram importante para chamar sua atenção para as dificuldades e necessidades das pessoas com deficiência visual, conforme os relatos que seguem:

Aluno que escreveu e leu a AD da figura 4:

Foi uma atividade muito interessante. Vivi uma experiência super legal. Fiquei surpresa por eles identificarem as coisas sem estarem vendo e só senti-las. A pesquisa realizada pela professora foi de extrema importância, pois as pessoas que são cegas, só possuem o tato para ler [...].

Aluno 1, que teve olhos vendados para a figura 4:

Eu achei que foi uma experiência bem legal porque pude perceber o quão difícil é não enxergar. Se eu achei difícil ficar sem enxergar por menos de 5 minutos, eu não consigo imaginar viver assim todos os dias... Gostaria de fazer mais experiências como essa.

Aluno que escreveu e leu a AD da figura 5:

A atividade é muito interessante, visto que fez com que nos sentíssemos no lugar de uma pessoa com deficiência visual e pudéssemos perceber o quanto a vida deles é complicada. A pesquisa realizada pela professora é de suma importância, pois essas pessoas sempre são excluídas da sociedade de alguma forma. Vivenciar isso foi muito importante para que eu pudesse desenvolver mais empatia pelas pessoas cegas.

Aluno 2, que teve olhos vendados para a figura 5:

Achei a atividade bem interessante. Confesso que foi meio frustrante não conseguir adivinhar a figura. Foi uma experiência bastante divertida e que nos mostra outras realidades diferentes da nossa. Gostei bastante de ter participado desse experimento.

Aluno que escreveu e leu a AD da figura 6:

Achei esse trabalho diferente, interessante e difícil. Me colocar no lugar de uma pessoa cega foi uma experiência que nunca tive. Tive dificuldades em entender as imagens, porém consegui identificar alguns elementos. O único sentido que usei foi o tato e este não estava bem aguçado. Como sempre trabalhei minha visão, percebi que este era um dos sentidos mais evoluídos em mim, e o tato, infelizmente é um dos últimos. Enfim, fiquei curiosa.

Aluno 3, que teve olhos vendados para a figura 6:

Eu achei a atividade muito interessante pelo fato de nos mostrar um pouco os obstáculos que pessoas cegas passam todos os dias, mesmo que de uma forma resumida. Causa uma empatia que é extremamente necessária nos dias de hoje. A atividade nos mostra também o quanto a ajuda de alguém facilita as coisas. Fico feliz de ter participado de algo tão impactante, que eu tenho certeza que vai mudar a forma como eu enxergo as coisas.

Esses testemunhos foram feitos por todos os alunos participantes, de maneira individual e espontânea, evidenciando que houve uma resposta positiva à Audiodescrição, como instrumento metodológico educacional para a acessibilidade de alunos com deficiência, aceito pelos alunos sem deficiência e dispostos a executá-la para ajudar o professor no ensino e os colegas cegos na aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Audiodescrição é um recurso de acessibilidade que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, sendo não só direcionado ao público com deficiência visual, mas podendo também beneficiar outras deficiências e idosos (FREITAS, 2018).

Com o direito adquirido à Educação Inclusiva na rede básica regular de ensino, é fundamental que o aluno com deficiência usufrua da Au-

diodescrição o mais cedo possível, sendo a escola o espaço propício para esta vivência, garantindo-lhe, desde o início de sua escolaridade, sua efetiva inclusão cultural (MORAES; LOPES, 2015). Portanto, a AD pode ser considerada como um instrumento pedagógico inclusivo. Para isso, ela pode ser utilizada por professor e alunado, para auxiliar na inserção de alunos com deficiência nas atividades educacionais. Contudo, devido ao desconhecimento de ambos sobre esse recurso, é necessário que haja informação e sensibilização deles para que a AD seja uma ferramenta presente no processo de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, esse trabalho buscou informar e sensibilizar alguns alunos sem deficiência sobre a Audiodescrição, sua significância e aplicação em atividades pedagógicas com imagens estáticas, proporcionando àqueles alunos a oportunidade de experienciar o acesso a uma imagem através dos olhos de alunos videntes pela AD, e também abrindo suas mentes para se dispuserem a audiodescrever imagens toda vez que uma pessoa com deficiência visual estiver por perto.

Por fim, entende-se que os objetivos deste trabalho foram alcançados, tendo em vista os depoimentos dos alunos participantes, tal como este:

Foi uma atividade extremamente interessante. Uma experiência diferente e uma perspectiva diferente. Enxergar o mundo através da imaginação e mesmo por alguns minutos, colocar-se no lugar do outro, o que era fácil, tornou-se difícil. Acho que depois dessa atividade, tenho o seguinte pensamento: aqueles que para nós não enxergam são as pessoas que mais têm sorte, pois enxergam o mundo com o poder da imaginação (ALUNO 1, 2019).

Com esse estudo inicial, espera-se ter contribuído para a disseminação da Audiodescrição, em especial, para os alunos da escola investigada, tendo a certeza de que a semente da acessibilidade atitudinal fora plantada, e que ela poderá ser espalhada e colhida, dando bons frutos à educação e à inclusão.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Amaro de Souza. Audiodescrição e Educação Ambiental: Diálogos Políticos e Pedagógicos. *In*: REUNIÃO CIEN-

TÍFICA REGIONAL DA ANPED. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. UFPR: Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo17_JORGE-AMARO-DE-SOUZA-BORGES.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

BORGES, Jorge Amaro de Souza; PEREIRA, Andreia Colares Cabral. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 67, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1132>. Acesso em: 05 fev. 2021.

COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. **O livro negro das cores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010, 28p.

EHRlich, Fred. **Elefante toma banho na banheira?** São Paulo: Panda Books, 2008, 24p.

FREITAS, Fernando. O que é audiodescrição? *In: Fundação Dorina Nowill para Cegos*. 14 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/blog/o-que-e-audiodescricao/>. Acesso em: 06 jun. 2019.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**. MEC/ SEESP, n. 1, 2005. Disponível em: <http://forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MIANES, Felipe Leão. Audiodescrição: te contando o que os olhos não podem ver. *In: youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gSDnCWeYIDE&feature=youtu.be>. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. **A Audiodescrição vai à sala de aula: do desconhecimento a uma formação docente inclusiva**. Universidade Luterana do Brasil, 2017.

MORAES, Ana Beatriz Lago de; LOPES, Ana Maura Araujo. **Áudio-**
-descrição na escola: uma proposta pedagógica inclusiva de acessi-
-bilidade cultural. *In:* EDUCERE. **XII Congresso Nacional de**
Educação. Paraná: PUC, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível
em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18770_9620.pdf.
Acesso em: 06 jun. 2019.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org.).
Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras. São
Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Esta-
do de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/livro>.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **O Uso da Audiodescrição na**
Escola. São Paulo: Secretaria Municipal de São Paulo, Dot – Edu-
cação Especial. 2012. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/download/O-USO-DA-AUDIODESCRICAO-NA-ESCOLA1.pdf>. Acesso em 06 fev. 2021.

_____. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura**
de mundo. SP: Pontes, 2016.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina; BONILLA, Maria Helena Silveira.
Audiodescrição das imagens dos livros didáticos: uma proposta de
análise comunicacional. **Revista Educação Especial.** Santa Maria,
v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27720/pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE DE SURDOCEGOS

*Adriana Barroso de Azevedo*⁴⁴

*Elaine Gomes Vilela*⁴⁵

INTRODUÇÃO

O presente texto surge a partir das reflexões das aulas na disciplina Educação, Direitos Humanos e Inclusão, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, ministrada pela Professora Doutora Cristina Myiuki Hashizume. A escolha do tema foi realizada a partir da experiência com a exposição sobre Tecnologia Assistiva pela Professora Doutora Andrea Poletto Sonza, convidada a ministrar a aula do dia 03 de novembro de 2020.

44 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015); doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002); mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993); pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo; coordena o Grupo de pesquisas Formação docente e uso de Tecnologias digitais de informação e comunicação (CNPq).

45 Doutoranda e mestre em Educação; pedagoga; pós-graduada em docência do Ensino Superior e Tradução e Interpretação, Libras – Português; professora dos cursos de Licenciatura da Unisantanna e Coordenadora da Pós em Libras; professora do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Libras na Universidade Uninove; guia-intérprete pela Ahimsa.

As aulas como um todo trouxeram contribuições valiosas para o exercício da profissão docente, relacionando-a aos direitos humanos e à inclusão. A temática da educação foi abordada em todos as modalidades de ensino e suas diversas perspectivas. Em especial a aula ministrada pela professora Andrea trouxe possibilidades incontáveis de utilização da Tecnologia Assistiva no intuito de promover a inclusão de pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, trazemos neste artigo a relação desse tema com a pesquisa de doutorado que conta com o atendimento e efetiva inclusão de surdocegos em diversos espaços sociais. Sendo assim, a Tecnologia Assistiva traz em seus conceitos todas as possibilidades de inserção e permanência de surdocegos, tanto em espaços escolares, como em espaços não escolares.

O texto aborda as definições conceituais básicas da Tecnologia Assistiva, suas categorias principais, a função da Tecnologia Assistiva na educação e no atendimento educacional de surdocegos. Explanaremos possibilidades na explanação desse tema com o auxílio de alguns autores como: Galvão (2010), Bersch (2006/2008), Eustat (1999), Sonza (2003) e Sartoreto (2010).

1. A TECNOLOGIA ASSISTIVA

No contexto social, a tecnologia pode ser entendida como uma ampla gama de recursos sofisticados e com alto nível de complexidade. Na contramão deste entendimento, a Tecnologia Assistiva, pela sua amplitude, torna-se simples e acessível, sendo possível pensá-la como um instrumento leve e acrescido de possibilidades únicas às pessoas carentes de alguns sentidos sensoriais, como no caso dos surdocegos, que têm a isenção da visão e audição.

A mediação humana é parte integrante da Tecnologia Assistiva, categorizada pelos serviços prestados às pessoas que a utilizam. Também é representada com os recursos e equipamentos utilizados nesse atendimento. Assim, Tecnologia Assistiva circunda o surdocego em todas as esferas.

No Brasil, a terminologia foi definida pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria n. 142, de 16 de novembro de 2007 propondo o seguinte conceito para a Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007c, p. 3)

A Tecnologia Assistiva favorece as pessoas com deficiência, possibilitando o desenvolvimento de autonomia e independência, propondo a melhora substancial na qualidade de vida. Nesse sentido, conforme Radabaugh (1993 apud GALVÃO FILHO 2002, s/p), “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Podemos depreender da citação acima que para pessoas com os sentidos sensoriais preservados, a tecnologia as ajuda na comunicação com pessoas que estão distantes geograficamente. Para um surdocego, isento da audição e visão, tal comunicação só poderá ser efetivada por meio de dispositivos que transportam essas informações para o braile em relevo.

Diante da relevância acerca da Tecnologia Assistiva para os surdocegos, se faz necessário elucidar alguns conceitos. A Tecnologia Assistiva, segundo Bersch e Tonolli (2006), é dividida em duas esferas: recursos e serviços.

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006, p.1).

O arsenal de serviços citado faz parte do contexto de profissionais engajados na promoção da inclusão, independência e acesso das pessoas com deficiência. Esses profissionais são capacitados para definir quais recursos podem ser utilizados neste percurso. Sartoretto e Bersch (2017) definem os serviços da seguinte forma:

São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Os serviços de Tecnologia Assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas (SARTORETTO e BERSCH, 2017, p. 2).

Os recursos estão relacionados aos objetos desenvolvidos/produzidos em série ou individualmente, com a finalidade de auxiliar uma pessoa com deficiência, segundo suas necessidades, partindo do mais simples para os mais elaborados:

Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente (SARTORETTO; BERSCH, 2017, p. 2).

A promoção dos recursos disponibilizados pela Tecnologia Assistiva possibilita a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços que frequentam, contribuindo na adaptação, no acesso e permanência nestes ambientes, como também autonomia em atividades diversas, acesso à comunicação e demais atributos.

Sartoretto e Bersch (2017) definem algumas categorias de Tecnologia Assistiva essenciais para a inclusão de pessoas com deficiência. A seguir, trazemos a descrição daquelas relacionadas ao surdocego, incluindo aqueles que têm resíduos visuais e/ou auditivos, visando ao acesso à informação e comunicação além de locomoção:

- Comunicação Aumentativa (Suplementar) e Alternativa (CAA ou CSA) – são recursos de comunicação que permitem aos usuários realizarem a comunicação expressiva e receptiva, seja ela por

aparelhos eletrônicos ou não. São, geralmente, utilizados por pessoas que possuem dificuldades na linguagem oral. Na surdocegueira são utilizadas letras ampliadas e em relevo.

- Projetos Arquitetônicos Para Acessibilidade – são modificações na estrutura física com a finalidade de amenizar as barreiras de acessibilidade a espaços e de utilização dos mesmos, são elas: rampas, elevadores, pisos, banheiros, corrimãos, entre outros.
- Adequação Postural – são adaptações em cadeiras, uso de almofadas, posicionadores e/ou contentores, sempre com a finalidade de manter o corpo em uma postura confortável, fazendo a distribuição da pressão na pele. Na surdocegueira muitas vezes utiliza-se almofada para o surdocego (posicionada nas costas) durante o período de interpretação. O guia-intérprete realiza revezamento, mas o surdocego permanece muito tempo na mesma posição.
- Auxílio para cegos ou com visão subnormal – são recursos específicos para essa necessidade, incluindo lentes, lupas, equipamentos com síntese de voz, *display* em braile, regletes, máquinas de escrever em Braille, telas com imagens ampliadas entre outros.

Na sequência, apresentamos a função da Tecnologia Assistiva no âmbito educacional abordando os setores específicos ligados à sala de aula e suas contribuições essenciais para o acesso e permanência do aluno juntamente com seu pleno desenvolvimento.

2. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

A Tecnologia Assistiva é permeada por algumas categorias, dentre elas, duas estão no centro da inclusão educacional de surdocegos nos espaços escolares e possibilitam o acesso à socialização e comunicação de conteúdos e informações. São as categorias de recursos pedagógicos adaptados e adaptações de jogos e brincadeiras/ recreação. De acordo com o parecer CNE/CEB número 17/2001:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que

requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001, p. 14).

Devido às isenções sensoriais, os alunos surdocegos apresentam necessidades singulares. Todavia, a privação dos sentidos sensoriais não delimita o potencial cognitivo. Mediante oferta de adaptações e recursos específicos são capazes de alcançar os mesmos níveis de entendimento dos demais alunos.

O Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), no *Portal de Ajudas Técnicas Para Educação*, no volume terceiro, define algumas diretrizes. A divisão dos volumes está organizada em: o primeiro, *Recursos Pedagógicos Adaptados*, de 2002; o segundo, *Recursos Para Comunicação Alternativa*, de 2006; o terceiro, *Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*, de 2006. Este último cita as categorias de Tecnologia Assistiva relacionadas a seguir:

- Recursos pedagógicos adaptados (fascículo 1 do Portal de Ajudas Técnicas);
- A Comunicação Alternativa (fascículo 2 do Portal de Ajudas Técnicas);
- Recursos de acessibilidade ao computador (fascículo 3 do Portal de Ajudas Técnicas);
- Recursos para as atividades de vida diária;
- Adaptações de jogos e brincadeiras - recreação;
- Equipamentos de auxílio para pessoas cegas e com baixa visão;
- Equipamentos de auxílio para pessoas surdas ou com perdas auditivas;
- Controle de ambiente;
- Adequação postural;
- Mobilidade alternativa;
- Órteses e próteses;
- Projetos arquitetônicos para acessibilidade. (BERCH, 2006, p.7)

Dessas 13 categorias mencionadas, algumas delas são utilizadas por surdocegos, e outras favorecem um grande número de pessoas com im-

pedimentos de longo ou curto prazo, que são contempladas na inclusão e acessibilidade. Portanto, todas elas são de suma importância.

3. A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE SURDOCEGOS

A Tecnologia Assistiva é essencial para o atendimento aos surdocegos. Ela proporciona possibilidades incontáveis; por meio dela é possível o acesso à comunicação e recursos táteis que tornam os conceitos apreensíveis. Bersch (2006) evidencia o papel da Tecnologia Assistiva no atendimento educacional.

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. [...] É prover meios para que o aluno possa desafiar-se a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2006, p. 89).

As colocações da autora auxiliam no entendimento da importância e benefício da Tecnologia Assistiva no âmbito escolar, fazendo com que o aluno seja participante do seu processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo desse acesso pelo surdocego está na categoria de serviços prestados pelo profissional guia-intérprete na medição e utilização do braile. Também é importante evidenciar o trabalho arquitetônico no intuito de facilitar a orientação e mobilidade do surdocego, entre outros âmbitos pedagógicos.

A autora Bersch (2006) menciona o quão importante é promover a autonomia e a socialização. O aluno necessita ter experiências pessoais e coletivas que são construídas a partir de objetivos propostos por educadores. Sonza (2003) relata a importância do professor no processo de

inclusão do aluno, que embora ele tenha disponível outros recursos tecnológicos, o professor é essencial no processo.

Podemos salientar que o computador, aliado a uma prática pedagógica comprometida com a formação de cidadãos, é uma poderosa ferramenta para o processo ensino-aprendizagem, contribuindo fortemente para propiciar o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo das PNEEs. Contudo este recurso é apenas um mediador do processo que deve estar associado a outro mediador como por exemplo ao professor, aos sistemas simbólicos, entre outros que favorecerão esse desenvolvimento. (SONZA 2003, p. 9)

É essencial ressaltar que antes da produção de qualquer recurso, o professor necessita realizar uma avaliação das necessidades do aluno, para que ele se desenvolva de maneira plena. É evidente que a internet proporciona informação de maneira facilitada e rápida, e por esse motivo muitas pessoas não se aprofundam em pesquisas nas especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais que atendem. No que tange o atendimento de surdocegos, Vilela (2018) relata uma experiência de uso da Tecnologia assistiva,

[...] fez plaquinhas com a escrita em Braille e português. Escreveu as conduções que precisava para ir ao seu destino, e as orientações para a volta. Ele lê o Braille e verifica para onde quer ir. Essa mesma plaquinha que tem a escrita em português, ele mostra para qualquer pessoa que estiver próximo a ele. Ao ler, a pessoa o guia para onde ele precisa ir. É uma medida simples que proporciona autonomia. (VILELA 2018, p. 89)

Sobre esses recursos simples mais primordiais, Galvão (2009) emoldura com sua explanação sobre o tema:

Porém, embora todas as tecnologias convirjam, cada vez mais, para uma relação direta com as tecnologias de informática, não se pode deixar de estar atento às pequenas soluções artesanais do dia-a-dia, utilizadas em casa ou numa sala de aula, por exemplo, que, embora

simples, muitas vezes têm o poder de solucionar problemas concretos e complexos. Soluções simples e artesanais que, frequentemente, apresentam um alto grau de eficiência e funcionalidade. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 157)

Pensando nessa relação de processos de produção de Tecnologia Assistiva tendo em vista a acessibilidade do surdocego, algumas possibilidades podem ser compartilhadas.

Na obra de Vilela (2020), alguns recursos produzidos pela autora são compartilhados juntamente com as produções da profissional guia-intérprete e surdocego ao qual ela observou em uma escola bilíngue de educação para surdos. Esses recursos foram produzidos a partir de experiências significativas entre professora, guia-intérprete e aluno surdocego. Sobre este aspecto, Eustat (1999) ressalta:

Nesta perspectiva, as TAs têm excelentes hipóteses de êxito se forem apropriadas, ou seja, eficazes (em relação às tarefas previstas, realizam o que delas se espera), contextuais (bem adaptadas ao meio e contexto de utilização) e consonantes (consistentes com o modo de vida e personalidade do utilizador). Seria redutor efetuar as escolhas sobre TA com base numa mera análise de tarefas (recursos pessoais vs. atividade a realizar), como se os indivíduos estivessem isolados do mundo; com efeito, o contexto e uso desempenha um papel fundamental, visto definir o mundo de relações do indivíduo. (EUSTAT, 1999b, p. 19)

No contexto da surdocegueira, é essencial que o profissional contextualize a função do material produzido. A autora Vilela (2020) evidencia a sequência didática trabalhada pela profissional guia-intérprete.

Com a palavra “bala”, por exemplo; foi realizada uma sequência didática significativa com o aluno surdocego (observado 1). A bala embalada foi colocada em sua mão (1), ele cheirou (2), descascou (3), colocou na boca (4) e degustou (5). Outra bala embalada foi colocada em sua mão (6), o objeto foi relacionado à palavra digitada pelo alfabeto datilológico (7), as letras do alfabeto datilológico foram associadas à escrita da Língua Portuguesa (8), a segunda bala

foi colada no papel com ajuda da professora (9), abaixo foram coladas as letras referentes à escrita (10) e ao lado foi colado a imagem referente ao sinal em Libras (11). (VILELA 2020, p. 86)

Depois de evidenciada essa sequência didática, foi criada uma página do caderno de Língua Portuguesa do aluno, onde ele podia verificar a aprendizagem dessa palavra e seu conceito. Essa sequência e o material resultante dela podem ser apreciados na imagem a seguir.

Caderno de Português com objeto de referência – bala



Fonte: VILELA 2020, p. 87.

Nas atividades relacionadas à aula de Língua Portuguesa, a autora Vilela (2020) observou que quando o aluno surdocego precisa montar as palavras relacionadas ao objeto proposto, ele segue um ritual: toca a letra, coloca na boca, gira sobre a língua até chegar à posição certa e depois realiza a montagem da palavra. Nesse sentido, na surdocegueira, é imprescindível promover a autonomia do aluno com a utilização do material produzido com ele e para ele. Bersch (2008) evidencia que:

Um atendimento completo de TA só ocorre quando é oferecido ao usuário um seguimento adequado. Este seguimento envolve ajustes, treinamentos, adequações, personalizações, adaptação ao crescimento e à mudança da condição física, e busca por novas oportunidades de atividade pessoal, que por sua vez geram novas

necessidades, as quais podem ou não requerer novos recursos tecnológicos. (BERSCH, 2008, p. 16)

Para tanto, é necessário avaliar a eficácia e progressão dos materiais utilizados para promover desafio e estimular o desenvolvimento do aluno surdocego. Nesse contexto, Sonza (2003) menciona o papel do professor:

A entrega do conhecimento "digerido" é então substituída por desafios, que levam em conta a realidade do aluno, seus desejos, necessidades e vontades. Desta forma, o sujeito do aprendizado passa a ter condições de exercer sua criatividade, de "liberar sua mente". (SONZA 2003, p 9)

As formas de avaliação para a produção de recursos pedagógicos adaptados dentro da Tecnologia Assistiva são evidenciados a partir de um documento produzido pelo MEC em 2010, destinado aos recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Este documento aponta indicadores por meio de perguntas norteadoras que são:

Quem é o aluno?

Quais as principais habilidades manifestadas pelo aluno e/ou relatadas por seus familiares?

Quais as necessidades específicas deste aluno, decorrentes da deficiência ou imposta pelo ambiente escolar?

Como a família resolve os problemas decorrentes destas necessidades no ambiente familiar?

Que tipo de atendimento na área da saúde ou da educação o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos neste atendimento?

Qual a impressão do professor da escola comum sobre o aluno?

Como está organizado o plano pedagógico do professor comum e quais são os objetivos educacionais e as respectivas atividades que ele propõe à sua turma?

Quais as necessidades relacionadas a recursos pedagógicos ou de acessibilidade apontadas pelos professores para atingir os objetivos propostos para o aluno?

Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma da escola comum? Ele participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

Quais barreiras existem à participação e ao aprendizado do aluno nas tarefas escolares e que poderão ser eliminadas com a utilização de recursos pedagógicos acessíveis?

Quais as condições de acessibilidade física da escola? Há rampas, banheiros adequados, sinalizações, entre outros?

Há auxílio de mobilidade para o aluno, tais como cadeira de rodas simples ou motorizadas, bengalas, corrimões nas escadas, auxílio para transferência da cadeira de rodas?

Os materiais pedagógicos são adequados? Há lápis e canetas ajustados à condição do aluno, alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computador, teclados e mouses especiais, acionadores, órtese de mão funcional para escrita e digitação, ponteiras de boca ou cabeça? (SARTORETTO, 2010, p. 4-5).

Essas informações auxiliam o professor da sala de aula regular o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o guia-intérprete e todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão do aluno. Algumas características são requisitadas dos professores para a produção de recursos pedagógicos. O Artigo 18 da Resolução 2/2001 registra:

- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- Avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo;
- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 5)

Este artigo menciona as habilidades e práticas profissionais essenciais para o atendimento e inclusão educacional desse aluno com a perspectiva de avaliação contínua na promoção do desenvolvimento, que só é possível por meio da Tecnologia Assistiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tecnologia Assistiva favorece o surdocego em todas as esferas de produtos e serviços a que se propõe. Essas duas vertentes caminham juntas para proporcionar acessibilidade dos surdocegos em espaços sociais que eles frequentam. Todas as possibilidades trazidas pela Tecnologia Assistiva evidenciam possibilidades incontáveis de inclusão. A mediação humana é essencial para o surdocego e o contato social favorece a construção da identidade. Portanto, o trabalho dos profissionais que atendem o surdocego precisa estar devidamente ajustado quanto à avaliação de possibilidades ao mesmo tempo que desafia e propõe o desenvolvimento.

A atividade de Língua Portuguesa e a sequência didática explicitada aqui nos apontam possibilidades e exemplos de como trabalhar pedagogicamente com surdocegos de maneira significativa. Sendo assim, deixamos esse exemplo de trabalho consistente na construção do conhecimento.

Existem muitas barreiras e dificuldades na inclusão de surdocegos, por serem pessoas ímpares com necessidades únicas, porém com a atuação de profissionais competentes e o uso da Tecnologia Assistiva, há evidências de que esse atendimento torna o processo de inclusão efetivamente possível.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de Ajudas Técnicas para Educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. Secretaria de Educação Especial. Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2006, Fascículo 3.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Brasília, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

CAT. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007c. Disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

EUSTAT. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores.** Disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>. 1999b. Acesso em: 10 dez. 2020.

EUSTAT. *Empowering Users Through Assistive Technology*. Disponível em: <https://www.independentliving.org/docs1/eustat99.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas.** Recurso Eletrônico, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo A; DAMASCENO, Luciana L. **As novas tecnologias e a Tecnologia Assistiva:** utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. Fortaleza, Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2002. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/Programa_InfoEsp_2009.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: MEC-SEE, 2010.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é Tecnologia Assistiva.** Assistiva: Tecnologia e Educação, 2017.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. **Ambientes Virtuais:** Acessibilidade aos Deficientes Visuais. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13637/7715>.
Acesso em: 10 dez. 2020.

VILELA, Elaine Gomes. **Educação de Surdocegos**: Perspectivas e Memórias. Editora Appris, 2020.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos**: os mediadores e a Tecnologia Assistiva. Dissertação de Mestrado. UMESP, 2018. 183p.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E ADULTOS MENOS FAVORECIDOS À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Trícia Bogossian

INTRODUÇÃO

O ensino da Educação a Distância (EAD) é uma prática educativa que passou por vários períodos na sua história e tem como objetivo alcançar a todos, com finalidade de promover a aprendizagem em diferente tempo e espaço pelo qual o aluno poderá estudar em qualquer momento e lugar que possibilite seu desempenho, com essencial relação entre professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente para chegar aos resultados esperados.

O presente trabalho busca destacar de que forma os processos de educação a distância têm concedido aos estudantes uma oportunidade de desenvolvimento educacional, assim como expandido ainda mais o alcance dos processos educativos junto ao território nacional. A motivação para esse trabalho surgiu do seguinte questionamento atrelado a essa nova realidade de ensino: quais são as vantagens e desvantagens do ensino a distância no Brasil no atual período de pandemia?

Dito isto, o presente trabalho objetiva discutir a importância da inclusão social das crianças e adultos pertencentes a classes menos favorecidos

à educação a distância. Trata-se de estudo relevante, pois, com o advento da pandemia da Covid-19 (que já dura 1 ano e 3 meses), as crianças e professores entraram em um processo de isolamento social, não havendo previsão para o retorno às aulas presenciais.

As escolas precisaram se reinventar e adotar a sistemática de aulas online a fim de reduzir o prejuízo educacional dos alunos. Esta prática tem logrado êxito, no entanto, tem servido também como instrumento de exclusão social, pois as pessoas de classe social menos abastada não têm como acompanhar as aulas online e nem de enviar suas tarefas escolares por falta de computadores, *smartphones* e acesso à internet. Assim, importa conhecer a atual realidade da EAD no Brasil e ponderar seus pontos positivos e negativos no atual período pandêmico.

Como metodologia, para a realização deste artigo, foi empregada a pesquisa bibliográfica em livros e artigos que se dedicam ao estudo da EAD como instrumento de inclusão e exclusão social no Brasil.

1. EAD NO BRASIL: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

De acordo com Alves (2009), a Educação a Distância no Brasil iniciou no ano de 1904. No Brasil, as conhecidas escolas internacionais que eram escolas privadas proporcionavam cursos que eram pagos e por correspondência, tinham como objetivo qualificar pessoas que almejavam trabalhar nos setores de comércio e de serviço. Seguindo o desenvolvimento de tecnologia de informações e comunicações (TIC), Alves (2009) divide em três momentos o histórico da EAD no Brasil: O primeiro foi definido pelos cursos através de correspondência e a utilização do rádio, que se constituiu como uma decisão inovadora na época. A primeira experiência com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi em 20 de abril de 1923, criado pelos pesquisadores Henrique Morize e Roque Pinto, como intuito de crescimento ao acesso à educação. A Rádio teve uma história de décadas de apoio à educação, através de inúmeros programas por ela produzidos e veiculados. No ano de 1936 a rádio foi doada para o Ministério da Saúde, e logo no ano seguinte foi criada a radiodifusão pelo governo federal do Ministério da Educação. Assim se inicia um momento histórico e revolucionário para Educação em EAD, dando a oportunidade

para que grande parte pudesse participar dos cursos e ter as informações na sua hora de folga em qualquer lugar.

Segundo Alves (2009), os destaques foram: a Escola Rádio Postal, com a “A Voz da Profecia”, programa inaugurado pela Igreja Adventista no ano de 1943, e teve por objetivo fornecer cursos bíblicos aos ouvintes. Em 1959, a Igreja Católica, através da Diocese de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, criou as rádios escolas, dando início ao Movimento de Educação de Base. Em 1941, foi o segundo momento de experiência no Brasil como dois institutos universal que ofereciam o ensino na modalidade EAD, usando material impresso por meio do correio com cursos de capacitação de pessoas para o mercado de trabalho. Foram eles: Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, este último ainda está em funcionamento, oferecendo cursos profissionalizantes, supletivos, técnicos e preparatórios para se adequar às novas demandas do mercado de trabalho (GUAREZI, 2009).

O terceiro momento é determinado pela criação de organizações para ativar a prática e o desenvolvimento de projetos em Educação a Distância em todas as suas modalidades, garantindo a qualidade dos cursos disponibilizados, tem como exemplo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 1995) e o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE, 1973). É neste momento que a televisão e a internet passam a ser utilizados como principal ferramenta de cursos a distância.

A televisão, assim com o rádio, foi um canal de comunicação de grande marco para a história da Educação a Distância. O primeiro programa televisivo brasileiro EAD foi ao ar em 1961 através da TV Tupi. Em 1980, começou a ser transmitido curso para jovens e adultos, com telecurso de primeiro e segundo grau que ao logo passaria a se chamar telecurso 2000. Esses cursos eram ofertados para quem desejava cursar o ensino fundamental e médio. O primeiro episódio foi ao ar em 16 de janeiro de 1978 e teve fim em 28 de novembro de 2014 (GOMES, 2014). Com isso, a televisão ajudou a dar impulso nas ofertas de curso a distância. “A possibilidade da transmissão de imagem e som por meio da tecnologia da TV foi, sem dúvida, uma inovação na área educacional” (GOMES, 2014, p. 41).

Silva (2015) usa os conceitos de Garrison e Bates para demonstrar a organização da história da educação a distância em três gerações. Para ambos, a primeira geração é determinada como a educação a distância,

onde o material impresso é o meio de comunicação e os alunos aprendem isoladamente. A próxima geração conta com mais de um meio de comunicação, o que faz das telecomunicações o destaque da atualidade. A terceira geração é caracterizada pelo uso de computadores que permitem a comunicação bidirecional e a interação direta entre professor/ aluno/tutor.

Moore e Kearsley (2008) revelam que a história da educação a distância deve ser dividida em cinco gerações, conforme demonstrada na tabela a seguir:

Tabela 1 – Cinco gerações de EAD

Cinco gerações da Educação a Distância		
Geração	Período	Forma, recursos instrucionais e tecnológicos básicos.
Primeira	1880	Ensino por correspondência: destaque para os materiais impressos, como livros e apostilas.
Segunda	1920	Educação por rádio e televisão
Terceira	1960/1970	Universidades abertas: estas utilizam fundamentalmente os materiais impressos, TV Rádio, telefone e fitas cassetes.
Quarta	1980	Teleconferência: o telefone e os satélites
Quinta	1990	Educação por meio da Internet (web): esta geração utiliza recursos digitais, tendo como destaque os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2008, p. 26).

As cinco gerações propostas por Moore e Kearsley (2008) mostram os avanços tecnológicos que teve ao longo dos anos e sua expansão e desenvolvimento em cada etapa de ensino, mostra também que as experiências anteriores não eram descartadas e serviam de completo para os experimentos futuros, a exemplo da matéria impressa que foi utilizada na primeira geração e está em uso até hoje, pois é um material indispensável.

Para Michael Moore e Greng Kearsley (2008), a educação a distância é uma aprendizagem organizada que normalmente acontece em um local diferente do local de ensino que requer: técnicas especiais para criar o

curso e a instrução; comunicação por meio de várias tecnologias; e disposições especiais organizadas e administrativas.

Os autores também apontam cinco características consideradas essenciais para definir a Educação a Distância:

1. Separação física e geográfica entre professor e alunos;
2. Preparação e planejamento e de material didático por uma organização educacional;
3. No processo de ensino e aprendizagem, apoios que permitam e promovam a autonomia dos alunos são importantes para fomentar a intenção entre eles e contribuir para a aprendizagem;
4. A aprendizagem é planejada e não acidental;
5. A comunicação decorre através de diferentes tecnologias e diferentes meios de comunicação.

Na década de 1990, com os avanços tecnológicos, a EAD adquiriu novas estratégias oferecendo cursos para outras finalidades. Segundo Mugnol (2009), é nessa fase que são criados programas oficiais e formais na EAD, e são regulamentados sob a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os projetos de EAD veiculados em mídia impressa, rádio e televisão se somam aos projetos realizados desde meados da década de 1980, voltados ao uso de recursos informáticos para a formação e qualificação de professores, não apenas para a criação de grupos técnicos de desenvolvimento de cursos presenciais, mas também a distância.

Essa foi uma das iniciativas elaboradas após a constituição do Ministério da Educação, da secretaria de Educação a distância (SEED), Secretaria da Educação e do Esporte, que ainda se encontra em funcionamento até os dias de hoje. A mesma está assegurada pelo artigo 80 da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996.

1.1 APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

O livro **Aprendizagem a distância** de Fredric M. Litto, lançado em São Paulo no ano de 2010, expõe para a sociedade a necessidade e os pontos positivos da aprendizagem a distância. Por isso, o renomado professor da Universidade de São Paulo e presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância oferece às pessoas que não tiveram a oportunidade de se aperfeiçoar por terem necessidades especiais de acesso ao conheci-

mento e certificação profissional, ou por residirem longe de grandes centros de estudos, ou por não terem condições econômicas de viver. Assim, ter a oportunidade, sem sair de casa, de estudar com professores de destaque das mais conceituadas instituições acadêmicas do mundo, é uma das muitas vantagens que a educação a distância oferece.

Antigamente o ensino era restrito para a população detentora de poder aquisitivo (elite), com o tempo ocorreu a massificação da educação. Assim, baseado no desejo de estender a oportunidade de autoaperfeiçoamento a todos que quisessem aprender, surgiu a educação a distância. Pois quando lembramos que cerca de uma em cada dez pessoas sofre de necessidades especiais (surdez, cegueira, incapacidade física de se locomover, entre outras limitações), além das que não podem sair de casa pelo compromisso de cuidar de seus pais idosos avançados ou crianças, o papel da inclusão social por meio da educação a distância é muito claro, sendo de extrema importância para a sociedade. A educação a distância surgiu por volta de 1850 em vários países europeus, durante os primeiros cinquenta anos a educação a distância era feita por correspondência, onde o sistema de transmissão de conhecimentos em educação era material impresso, trazido ao aprendiz pelo correio. A instituição que ministrou o curso recebeu e devolveu os exercícios acadêmicos corrigidos produzidos pelo aluno. Com o advento do cinema no século XX, a comunicação passou a usar essa tecnologia para educação a distância, escolas, universidades e empresas criaram cursos abrangentes de cinema. Logo em seguida, nas terceira e quarta décadas do século XX, o rádio passou a ser utilizado para o ensino em todo o seu território, e na década de 1950, a televisão.

Na segunda metade do século XX, o audiocassete e o videocassete começaram a ser utilizados para a aprendizagem. Mas a aprendizagem a distância teve seu avanço significativo com o advento do computador, pois é uma máquina multimídia que permite registrar palavra, imagens e sons e também é uma máquina de comunicação, permitindo mandar e receber mensagens. Portanto, é de extrema importância, pois é interativo e permite o diálogo entre o usuário e o programa em execução no computador, dando instruções e fazendo perguntas, além de receber e responder perguntas.

A educação a distância tem resultados positivos na aquisição de conhecimento, pois todo o curso é sempre elaborado por uma equipe de

especialistas, onde cada um contribui com a sua experiência e talento para produzir um produto organizado nos mínimos detalhes para atingir o sucesso planejado. Enquanto a educação presencial conta apenas com o professor e sua imaginação, energia e inspiração na hora da aula. Outra vantagem da aprendizagem a distância é oferecer os cursos híbridos, ou seja, parcialmente presencial e a distância.

Segundo Litto, “Em abril de 2006, a Secretaria Estadual de Educação de um dos Estados norte-americanos mais populosos regulamentou a obrigatoriedade de todo aluno do ensino médio cursar pelo menos uma disciplina via internet antes de se formar” (LITTO, 2010, p. 95). Os resultados foram extremamente satisfatórios, cerca de 7% dos alunos realizaram o ensino superior a distância, e em uma pesquisa do Consortium Sloam com 500 empresas que mais geram empregos para as pessoas nos EUA, 52% constataram que não havia diferença significativa entre os dois métodos.

Em nosso país os processos de educação a distância tanto na educação básica como na graduação buscam facilitar a vida das pessoas que apresentam certa dificuldade de locomoção ou mesmo por questão de tempo. Tendo em vista que muitos alunos de graduação ou pós-graduação apresentam uma rotina muito inconstante e cansativa, acredita-se que a educação a distância pode ser uma forma dos mesmos alcançarem seu desenvolvimento educacional.

Ao longo da implantação dessa prática educativa muitas pessoas que antes não tinham acesso ou mesmo uma oportunidade de realizar o desenvolvimento educacional acabaram conseguindo não somente concluir seu ensino básico como obter o diploma acadêmico. Em geral a Secretaria de Educação busca promover essa prática de ensino para pessoas que se encontram em áreas de difícil acesso e para pessoas com certa dificuldade de tempo para buscar uma rede de ensino convencional.

Grande parte dos alunos a distância na parte da graduação procura o procedimento educacional pela facilidade e comodidade que o mesmo possui, uma vez que os alunos só precisam comparecer nas entidades de ensino alguns dias da semana, sendo todos os processos de avaliação e conteúdos obtidos por sites ou ferramentas tecnológicas, algo considerado por muitos como uma das melhores implantações realizadas pelo governo brasileiro.

Litto (2010) informa que a educação a distância é um recurso extremamente importante para atender às altas demandas dos alunos de forma mais eficaz do que outras modalidades e sem o risco de redução da qualidade do ensino. No entanto, em algumas situações, o ensino a distância é utilizado com fins lucrativos, o que cria preconceitos sobre esse método de ensino.

Conclui-se assim que a visão política e social relacionada à implantação da educação a distância diz respeito principalmente ao número de pessoas que podem ser alcançadas por tal procedimento, vindo dessa forma o país aumentar sua taxa de alfabetização e conceder uma melhor oportunidade a pessoas com certas dificuldades para uma educação convencional.

2. AS LEIS QUE REGULAMENTAM A EAD

No Brasil, a EaD teve seu início a partir do século XX, com o apelo dos trabalhadores rurais, tendo em vista que essa forma de ensino permitiria o não deslocamento até centros urbanos para realização de cursos de formação profissional (LOPES et al., 2017). Em nosso país os processos de educação a distância tanto na educação básica como na graduação buscam facilitar a vida das pessoas que apresentam certa dificuldade de locomoção ou mesmo por questão de tempo. Tendo em vista que muitos alunos de graduação ou pós-graduação apresentam uma rotina muito inconstante e cansativa, acredita-se que a educação a distância pode ser uma forma dos mesmos alcançarem seu desenvolvimento educacional.

Pode-se considerar que nas práticas de educação a distância se realizou alguns procedimentos primordiais ao desenvolvimento da educação. Na mesma foi onde se promoveu e desenvolveu alguns ajustes dentro dos métodos adotados pelos professores e instituições de ensino de promoverem suas atividades educativas, alguns estudiosos consideram que com o surgimento de novas tecnologias e certa relação entre algumas áreas sociais e as mesmas a visão sobre o desenvolvimento das atividades educativas foi expandido e passou a verificar-se como promover uma interação entre tecnologia e educação, algo que vem se tornando cada vez mais comum e ganhando cada vez mais espaço (OLIVEIRA, 2014).

As dimensões brasileiras, as enormes demandas em termos de formação da mão de obra nacional, em particular dos professores da educação

básica, e as potencialidades das novas tecnologias têm possibilitado considerar a modalidade EAD como uma contribuição metodológica para enfrentar os desafios da aceleração da educação. Processo técnico. Tal como nas aulas, embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos alunos, não podemos esquecer que aí os conteúdos são selecionados, o prosseguimento dos estudos é orientado e são oferecidas aos alunos atividades para resolver os mais complexos, ou problemas interessantes. Portanto, os programas de EAD contêm uma proposição didática que destaca a necessidade de construir, trocar e disseminar o conhecimento na atualidade (TAKAHASHI, 2000).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), tem atuado como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo a integração das tecnologias de informação e comunicação e técnicas educacionais aos métodos pedagógico-pedagógicos a distância. Além disso, tem promovido pesquisa e desenvolvimento, visando a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

No Brasil, a base legal para a modalidade de educação a distância foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, publicado no DOU de 20/12/2005 (que revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998) com normalização definida no decreto ministerial n. 4.361, de 2004 (que revogou o despacho ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução nº 1º, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as regras para o diploma de graduação lato e stricto sensu.

O Decreto nº 5.622 de 2005, em seu Art. 1º, caracteriza a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Por meio desse decreto, comprova-se que a educação a distância busca conceder uma interação direta entre as tecnologias e os procedimentos de ensino aplicados dentro dos ambientes educativos, observando as formas e os métodos mais eficazes no que se refere ao alinhamento de tecnologia e educação. Algo que vem sendo apresentado como uma relação muito eficiente e produtiva, tanto para as instituições de ensino como para os alunos.

A realidade da EAD no Brasil, mais proximamente, segundo informações apontadas pelo Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil do Censo EAD.BR (2019), todas as regiões do país tiveram aumento na educação a distância. Na região Norte teve aumento de 8,13%, na região Nordeste teve 21,08%, na região Sudeste teve 44,71%, na região Sul teve 16,75% e no Centro-Oeste teve 9,32% de aumento.

2.1. AVANÇOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Segundo o blog ludos o Brasil alcançou mudanças tecnológicas com o uso da internet, pois ela vem contribuindo qualitativamente nas mudanças metodológicas e sócias. Na área educacional e profissionalizante, centros universitários, faculdades, escolas privadas e até mesmo empresas buscam, cada vez mais, aprimorar conhecimentos trazendo oportunidades para as pessoas que não tinham tempo, recursos ou por até mesmo morarem longe dos centros universitários e tecnológicos e que não tinham como se dedicar aos estudos.

A internet trouxe a todos a oportunidade de estudar sem sair de casa com profissionais altamente qualificados, com a aprendizagem focada no aprendiz, podendo ter a interatividade com grupos de estudos para adquirir novos conhecimentos nos seus estudos ou no trabalho intensificando a capacidade individual. Essa modalidade se tornou importante por que faz a junção de uma única tecnologia, os meios usados antigamente separados, como textos, sons e imagens, e ainda pode alterar o tempo e espaço para o uso dos mesmos de forma sincrônica, permitindo atravessar fronteiras em questão de segundos, pois quem escolhe onde estudar é o aluno e tudo é estabelecido em tempo real.

Com professores e tutores que preparam o plano de ensino com a prevenção de cada erro futuramente que possa ocorrer ao longo de todo semestre. O aluno aprende por meio das leituras feitas com o material de apoio impresso e videoaula, além disso, a aprendizagem online conta com a participação de grau de interatividade, dos educandos e incentivo para aqueles que querem ter uma formação de sucesso. Antes de começar o ensino a distância pesquise bem sobre a instituição na qual se interessa para que assim se torne um excelente profissional que sempre esteja buscando conhecimento.

Para essa modalidade de ensino, entende-se que a capacidade e saberes de diferentes naturezas exigem um esforço maior por parte do aluno, pois em situações de dúvidas, na hora das aulas e leitura no seu processo de desenvolvimento ele não receberá de imediato o apoio necessário, pois os educandos não ocupam o mesmo lugar físico que os educadores, tornando a mediação interrompida naquele momento em que ocorreu a dúvida e talvez essa não seja saciada. Sendo assim, o aluno precisa organizar uma forma na qual realizará sua programação de estudos e discursos com outros alunos para obter o resultado esperado.

3. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA EAD

A aprendizagem a distância, segundo Fredric M. Litto, reúne características típicas de aprendizagem com grandes chances de obter mais resultados positivos no conhecimento do que as presenciais, pois nessa modalidade as matérias são preparadas por uma equipe especializada que ministra as aulas, ela deve pensar nos mínimos detalhes, especificar o máximo possível os conteúdos, fazendo com antecedência, pois o aluno não terá o educador na mesma hora para saciar sua dúvida. Com essa modalidade de ensino a instituição oferece aos alunos a liberdade e opção de acesso, pelo qual o aluno poderá estudar em qualquer momento e lugar que possibilite seu desempenho.

O conceito de semestre na EAD é realizado de forma diferente, dando a opção do aluno se matricular em qualquer mês do ano desde que obtenha o número de alunos para fechamento de turma, podendo assim atender qualquer parte do Brasil, quanto maior o número de pessoas matriculadas para qualquer curso, menos o custo para os mesmos. Outros

aspectos positivos da educação a distância é a estrutura de cursos online, oferecendo muitas oportunidades para atividades sociais educativas, como o reforço de bons comportamentos comunicacionais e a prática de crítica construtiva na avaliação do trabalho de um colega, como ser receptivo à crítica de colegas com relação ao seu trabalho. Assim, percebemos que são múltiplos os benefícios da educação a distância.

No que se refere às desvantagens da metodologia a distância pode-se destacar uma dificuldade em verificar se os alunos estão realmente utilizando seus conhecimentos para executar determinadas atividades, assim como uma baixa observação da evolução efetiva do conhecimento. De acordo com Vianney (2008), os alunos que utilizam a educação a distância podem se utilizar de determinados recursos para obter uma pontuação maior ou realizar suas atividades, algo que não pode ser observado atentamente pelos professores.

Analisando as instituições que utilizam os recursos a distância no Brasil, pode-se observar que grande parte dos instrumentos avaliativos consistem em trabalhos ou pesquisas, esses métodos podem ser considerados de baixa qualidade na busca por uma verificação do conhecimento efetivo, uma vez que alguns recursos podem ser utilizados, não sendo o mesmo totalmente feito pelos alunos.

Ainda apontando as desvantagens relacionadas à educação a distância pode-se destacar: falta de convivência ou interação entre alunos e professores, baixo nível de procedimento avaliativo, comprometimento na verificação exata do desempenho do aluno. Esses pontos são os que mais chamam a atenção por parte dos profissionais e gestores educacionais, uma vez que todos os processos aplicados nas rotinas da educação têm por base o desenvolvimento eficiente do aluno.

3.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E LEIS QUE REGULAMENTAM O ENSINO

A acessibilidade é um tema novo no Brasil. Segundo pesquisas feita pelo autor Mauro Pequeno (2018) junto a CENSO EAD.BR/ABED, desde 1988 a lei vem assegurando pessoas com necessidades especiais, porém essa lei foi regulamentada em etapas, foram passadas pelo decreto federal

no ano de 2 de dezembro de 2004 até se concretizar na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como LBI. A LBI assegura que todas as pessoas com deficiência tenham acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho, entre outros direitos. Nos arts. 28 a 30, faz um detalhamento das providências a serem tomadas para que a inclusão seja efetivada e aponta os pontos mais importantes na educação de forma concreta. O Censo EAD.BR (2018) fez diversas análises nas instituições de ensino que ofertam o curso na modalidade a distância, observando se possuem estruturas e aptidão para oferecerem esses cursos com qualidade e integridade a pessoas com deficiência, de modo que haja uma garantia efetiva e eficaz ao acesso.

Os resultados que obteve sobre esse levantamento foi que 18,5 % não põem em prática as ações que promovem a inclusão na EAD, e 20,7% oferecem atendimento de intérpretes de libras nas aulas on-line. Os resultados contarão que é muito baixo o nível de aceitação e inclusão desses alunos na modalidade EAD e que as instituições não estão preparadas para aceitar a inclusão de pessoas com deficiência (CENSO EAD.BR, 2018).

Mesmo com todo esse apoio regulamentado por lei, vemos que as instituições não estão 100% adaptadas para receberem esses alunos. Segundo as pesquisas feita pelo Censo EAD.BR 2018, o nível de adaptação vinda de atividades, aulas, recursos, ou qualquer atividade que inclua formação e conclusão dos cursos ofertados é muito insignificativa pelo porcentual de alunos adquiridos, eram calculados 0,21% de alunos matriculados totalmente a distância (RIBEIRO, 2014).

Com a ordem oficialmente publicada de acessibilidade pela LDB em 19 de dezembro de 2000, a mesma busca ao longo de seus tópicos conceder maior acessibilidade aos indivíduos que apresentam necessidade especial aos ambientes educativos. Segundo Brandão (2010), essa medida foi de extrema importância para o desenvolvimento da educação inclusiva junto à sociedade, concedendo as pessoas com algumas limitações uma oportunidade de desenvolvimento educativo.

Ao decorrer de quase 20 anos do marco, segundo o Censo Escolar 2018 esses números aumentaram para 33,2% de alunos matriculados regularmente na modalidade a distância nos últimos 5 anos, considerando-se o universo da escolar regular. Os espaços de aprendizagem físicos ou virtuais para receberem os alunos com necessidades especiais se intensi-

ficaram, mas os dados deste Censo revelam que ainda é preciso melhorar muito esse atendimento. Por fim, foi constatado que 20% das instituições afirmaram que não oferecem nenhum recurso de acessibilidade (CENSO EAD.BR, 2018).

3.2. OS IMPACTOS PROVOCADOS PELA PANDEMIA NA ROTINA ESCOLAR

Pode-se considerar que a pandemia provocou profundos impactos dentro do ambiente social e suas rotinas, com destaque principalmente para a educação. Devido às medidas de segurança adotadas pelos governantes, as escolas juntamente com os profissionais docentes precisaram alinhar as metodologias de ensino e promoveram alguns ajustes quanto às rotinas, parte financeira e carga horária aplicada junto ao ambiente escolar.

Na visão de Presse (2020), uma das bases mais alteradas no período de pandemia junto aos profissionais e organizações de ensino consiste na metodologia, uma vez que com os procedimentos buscando manter um distanciamento entre os indivíduos, tanto os professores como as instituições escolares precisaram verificar a melhor forma de promover aos alunos o estudo necessário. Vale ressaltar que muitos aspectos psicológicos precisam ser observados ou mensurados para que sejam estabilizados os pontos ou procedimentos de aprendizagem dos alunos. Ainda segundo Queiroz (2018), a aplicação da educação a distância em algumas situações foi algo muito positivo para o desenvolvimento desse método por algumas instituições, buscando dessa forma conceder aos alunos todas as condições e todos os meios necessários para uma aprendizagem contínua.

Outro impacto bem evidente promovido pela pandemia consiste nos salários e na carga horária dos profissionais de educação, algumas escolas promoverem ajustes quanto aos valores que devem ser pagos aos professores, observando que alguns pais ou responsáveis promoveram o cancelamento ou solicitaram o congelamento dos valores das mensalidades, destacando que os valores pagos nas mensalidades se referiam à ida dos seus filhos às escolas e às despesas que as mesmas teriam em promover suas atividades, algo que não ocorreu na visão dos mesmos ao longo do período de isolamento social (SANTOS, 2020).

Uma das maiores preocupações por parte dos profissionais e gestores educativos se refere à avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos quanto aos conteúdos apresentados, uma vez que os alunos passaram a não ter uma supervisão direta por parte dos professores quanto às respostas e à forma como as mesmas foram obtidas.

Na visão de alguns profissionais o processo avaliativo durante a pandemia e isolamento social consiste no mais frágil, uma vez que os docentes não têm controle sobre as ações dos estudantes quanto à forma de obter as respostas. Assim como a internet pode ser algo extremamente contrário ao processo de ensino e aprendizagem se utilizado incorretamente. Por conta disso, algumas instituições de ensino desenvolveram processos avaliativos com prazo de resposta, ou mesmo instituindo um tempo máximo para que os alunos apresentem as respostas das avaliações (DOS ANJOS, 2007).

Ainda no que se refere aos impactos provocados por conta da situação vivida no país e no mundo, pode-se destacar a necessidade de compreensão e utilização dos recursos digitais por parte dos profissionais docentes. Os mesmos tiveram que aprender a realizar vídeos explicativos, assim como utilizar as plataformas eletrônicas para apresentação dos seus conteúdos, algo que alguns nunca tinham realizado antes (COSTA, 2017).

Vale ressaltar que o conhecimento do uso de aplicativos, plataformas e demais dispositivos voltados para o ensino não são muito utilizados por parte dos profissionais, algo que evidencia a importância dos órgãos e instituições de ensino promover essa especialização.

No entanto, a carência que ficou mais em evidência foi a exclusão social das crianças pertencentes às classes mais empobrecidas com o advento da EAD, pois apesar dessa modalidade de ensino ter ficado em evidência com a pandemia da Covid-19, foi grande também o número de crianças que não puderam acompanhar as aulas online ou fazer suas tarefas por não terem computador e acesso à internet.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos conteúdos apresentados pode-se verificar que a educação a distância consiste em um procedimento realizado a fim de conceder aos indivíduos uma oportunidade melhor de desenvolvimento educacional,

a mesma passou a ser considerada um método muito positivo e eficiente dentro do contexto educativo a fim de consolidar a inclusão educacional.

As reflexões discutidas neste artigo buscaram apresentar questões evidenciadas na EaD pública que a tornam diferenciada em relação à educação presencial. Ou seja, a EaD, embora não ofereça uma educação presencial, seus pressupostos de igualdade e acessibilidade a todos estão preconizados na Constituição Federal.

A oferta da EAD em educação superior, a partir de parâmetros de oferta, financiamento e práticas pedagógicas diferenciadas, significa a construção de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, repercutindo sobre uma alternativa para as camadas populares. Os procedimentos educativos devem buscar sempre estabilizar ou consolidar os processos de educação mais acessíveis e eficientes para uma aprendizagem eficiente dos alunos.

Diante dos conteúdos apresentados pode-se verificar que a EAD é atualmente uma das principais medidas adotadas pelo governo e órgãos de educação para conceder aos indivíduos uma oportunidade de formação ou escolaridade dentro da sua realidade, avaliando que muitos apresentam uma rotina complexa e, muitas vezes, têm dificuldades em realizar a educação normal ou padrão. O desenvolvimento e implantação da EAD é algo muito positivo para os alunos, dando aos mesmos uma boa oportunidade de desenvolvimento educativo por meio da interação entre educação e tecnologia.

No entanto, ainda é necessário buscar-se alternativas para que alunos carentes tenham acesso à EAD, já que grande parte da camada mais empobrecida da população não tem computador e nem internet, o que os coloca em condição de desigualdade com relação a outros alunos que têm acesso às TICs.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.R.M. **A história da EAD no Brasil**: Educação a Distância o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

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: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRANDÃO, S. B. et al. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, 2010.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018** [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaber, 2019. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 7 fev. 2021.

COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Eletrônica do Centro Universitário do Rio São Francisco**. Paulo Afonso, n. 12, p. 59-74, 2017.

DOS ANJOS, J. **Educação e tecnologia: uma aliança necessária**. Salvador-BA, 2007.

FREDRIC, M. L. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. 96 p.: il.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M.M. **Educação a Distância sem Segredos**. 2009.

LOPES, M. C. L. P.; DORSA, A. C.; SALVAGO, B. M. et al. O processo histórico da educação à distância e suas implicações: desafios e

- possibilidades. In: JORNADA DO HISTEDBR, VII, 2007, Campo Grande. **Anais...** CAMPINAS: UNICAMP, 2017.
- MAIA, C; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a Educação a Distância hoje. São Paulo: Pearson. 2007.
- MOORE, M.G; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NEDER, M. L. C. A Orientação Acadêmica na EAD: a perspectiva de (re) significação do processo educacional. In: PETRI, O. (Org.). **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2018.
- NUNES, I. Noções de Educação à distância. **Revista Educação à distância**. Instituto Nacional de Educação à distância. p. 7-25, 2014.
- OLIVEIRA, M. S. A história da educação a distância e contexto atual. In: Francisco José Figueiredo Coelho; Andréa Velloso (Org.). **Educação a Distância**: história, personagens e contextos. Curitiba: CRV, p. 15-35, 2014.
- PEQUENO, M. **EaD é o futuro do ensino**. Entrevista ao Tribuna do Ceará. 2018. Disponível em: <https://portal.virtual.ufc.br/index.php/2018/05/23/ead-e-o-futuro-do-ensino-ressalta-prof-mauro-pequeno-diretor-da-ufc-virtual-em-entrevista-ao-tribuna-do-ceara/>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- PRESSE, F. **Unesco**: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- QUEIROZ, D.M. Educação como direito fundamental de natureza social. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 3, n. 11, dez., 2018.
- RIBEIRO, R.A. **Introdução à EaD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SANTOS, B.S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra. Portugal: Edições Almedina, S.A., 2020.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/livro-verde/download. Acesso em: 5 fev. 2021.

A INCLUSÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH

Trícia Bogossian

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se uma ampla discussão sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH, no ensino regular. A legislação é clara em se tratando de obrigatoriedade de matricular e acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças.

Cada vez mais professores estão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica. Partindo desse ponto, faz-se necessária uma análise da formação do professor que, a partir da inserção do paradigma inclusivo na educação brasileira, passou a trabalhar com a inclusão no contexto da sala de aula.

Este artigo objetiva discutir a inclusão e a aprendizagem do aluno com TDAH no ensino regular. O estudo se mostra relevante, pois a educação inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de todos os alunos à escola, ressaltando a responsabilidade da adequação das instituições de ensino às especificidades dos alunos. Esta pesquisa é importante no sentido de demonstrar que atitudes do professor, conhecimento, treinamento e apoio administrativo são componentes essenciais para ambientes inclusivos de sucesso. Assim, é importante identificar os fatores que podem influenciar

as taxas de inclusão e fornecer aos educadores algumas diretrizes para que possam trabalhar com alunos com TDAH.

A justificativa pela escolha do tema dá-se devido à importância da formação de professores conscientes e de Projetos Políticos-Pedagógicos inclusivos. Nesse contexto, a formação e a preparação dos profissionais da educação podem ser repensadas, levando em consideração as novas realidades e as exigências legais da atualidade.

A metodologia adotada para a realização da presente pesquisa é a revisão de literatura, realizada em livros, artigos e documentos nacionais e internacionais, que contém diretrizes aplicáveis à educação inclusiva.

1. A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um assunto de bastante relevância e vem ganhando um espaço cada vez maior em debates e discussões no âmbito social e no educacional. Esses debates explicitam a necessidade que a escola tem de atender às diferenças intrínsecas à condição humana, a exemplo das deficiências.

A concepção de inclusão está sustentada na ideologia de aceitar e reconhecer a diversidade e assegurar o direito de todas as pessoas às mesmas oportunidades, independentemente de suas dificuldades e especificidades (MANTOAN, 2006).

Portanto, falar em inclusão é buscar compreender um mundo que, para muitos, continua bastante desafiador, principalmente pelo fato de o termo “inclusão” ter emergido no cenário brasileiro de maneira restrita a deficiência, com uma proposta inovadora que buscava unificar as escolas de educação especial às de ensino regular (LOURENÇO, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) garante o direito de todo cidadão a ser reconhecido e aceito perante a sociedade com suas diferenças, abrindo espaço para que novos documentos normativos e leis fossem elaborados e colocados em prática para contribuir com a construção do processo inclusivo (MANTOAN, 2006).

A inclusão, embora primeiramente relacionada à deficiência, teve seu conceito ampliado, sendo empregada em textos e documentos a partir da noção da diversidade, conceito este mais relacionados a diferenças étnicas e de gênero. Além da sua base legal, o que incitou a luta pela inclusão foi,

sobretudo, a apresentação de dados alarmantes em diversos estudos sobre o fracasso escolar. Neste contexto, surgiram reivindicações civis que favoreceram uma nova visão de inclusão (LOURENÇO, 2010).

De acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013), o modelo de inclusão adotado atualmente, que visa “promover a criação de um ambiente favorável à aprendizagem do aluno [...] possibilitando que o currículo escolar reflita políticas educativas que garantam o direito à diversidade e à dignidade humana” (AKKARI; MARQUES, 2013, p. 65), padece com deficiências já que muitas escolas não dispõem de estrutura física, nem dos recursos materiais necessários à inclusão. Assim, o modelo de inclusão das instituições de ensino regulares precisa ser reformulado no aspecto estrutural e humano, para que haja condições de acolher as pessoas com deficiências, com características que fujam do padrão normativo.

As pessoas se encontram diante de várias discussões sobre a inclusão no espaço social, educacional e laboral. Esse termo vem recebendo conotações diferenciadas para o seu significado, dificultando a efetivação da ação desse processo inclusivo. Relata Mantoan (2006) que pensar em inclusão é pensar em acolher todos e conviver com suas diferenças.

Inclusão é um processo através do qual os sistemas sociais comuns são adequados para que passem a atender toda e qualquer diferença humana tendo a participação das próprias pessoas com deficiência quando da formulação e execução das adequações necessárias. A discussão sobre a inclusão está presente em todas as áreas, inclusive no contexto escolar. Em relação a esse contexto, o paradigma inclusivo ganhou força a partir dos princípios, práticas e políticas indicadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse apoio é considerado um avanço em relação aos paradigmas até então vigentes, integração e modelo médico da deficiência.

A educação no paradigma inclusivo deve ser planejada com o objetivo de beneficiar todos os alunos. Essa perspectiva leva a compreensão de que deve haver uma reestruturação nas escolas para que se atenda qualquer aluno pertencente a minorias linguísticas, étnicas, com necessidades educacionais especiais ou deficiências, partindo do modelo social da deficiência que desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade. Dessa forma, a deficiência passa a ser vista como uma expe-

riência da pessoa que para a sua inclusão necessita de uma reestruturação visando considerar a diversidade humana (CARVALHO, 2010).

O paradigma inclusivo implica uma adequação do sistema comum de ensino. Além disso, traz à tona questões como: ausência de infraestrutura nas escolas, pouco investimento na formação de professores e alunos, dentre outros. Essas questões precisam ser levadas em consideração, pois segundo o paradigma inclusivo, incluir é muito mais amplo do que permitir o acesso e a permanência de todos os alunos no mesmo espaço físico, embora essas sejam as suas duas premissas (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

Observa-se, portanto, que a proposta de educação inclusiva aparece como parte mais ampla de uma política de inclusão social. Considera-se o conceito de inclusão acima apresentado como legítimo, levando em conta o paradigma inclusivo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), implementada em 1994, fortaleceu os debates sobre o paradigma inclusivo na educação brasileira. Desde então, diretrizes e leis foram criadas para garantir os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiências que, em sua maioria, ainda continuavam matriculadas em contextos educacionais segregados (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011).

Existem outras publicações do Ministério da Educação, como: a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, a *Revista Inclusão* e a coleção *Indagações sobre o Currículo*. O Plano Nacional de Educação (doravante PNE) é uma exigência trazida na Constituição Federal e possui periodicidade decenal. Trata-se de documento que funciona como um articulador do Sistema Nacional de Educação, sendo financiado por um percentual do produto Interno Bruto (PIB). O PNE deve servir de base para que planos estaduais e municipais sejam elaborados.

Fortalecida pelos movimentos sociais e amparada pela legislação, a educação inclusiva assume espaço nos debates sobre os direitos das pessoas com deficiência não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. A partir das discussões e orientações de documentos nacionais e internacionais, há uma busca pela reorganização das escolas e dos sistemas escolares com o objetivo de atender à premissa do acesso de todos à educação.

A perspectiva inclusiva aponta duas premissas: o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas regulares de ensino e

a garantia de permanência desse alunado. É importante esclarecer que o conceito de necessidades educacionais especiais foi ampliado na Declaração de Salamanca (1994) e diz respeito a qualquer aluno que não se sinta beneficiado pela escola, inclusive alunos com alguma deficiência (MACE-DO; CARVALHO; PLETSCH, 2011).

A educação inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de todos os alunos à escola, ressaltando a responsabilidade da adequação das instituições de ensino às especificidades dos alunos. Como signatário de várias declarações internacionais, o Brasil tem assumido orientações baseadas na perspectiva inclusiva em sua legislação. Com a educação inclusiva sendo destacada na legislação nacional, houve um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, o mais recente disponível, mostra um crescimento expressivo na matrícula de alunos com deficiência na educação básica regular. Em 2007, o percentual de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino era de 62,7%. Os dados de 2013 revelam que da totalidade de matrículas realizadas aquele ano (843.342), 78,8% foram para as classes comuns, revelando um aumento significativo. Além disso, em 2013, 94% das matrículas de alunos com deficiência se concentram na rede pública de ensino (INEP, 2014).

Esses índices demonstram o cumprimento de uma das premissas da perspectiva inclusiva: o acesso às escolas regulares de ensino. Paralelo a essa constatação, é importante realizar a análise das reais condições desse acesso, com vistas a atender a outra premissa inclusiva: a permanência desse alunado nas escolas comuns.

1.1. ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Frutos da luta da sociedade civil na busca pela proteção dos direitos humanos, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são apontadas como as principais responsáveis pela inserção da temática inclusiva na legislação brasileira (VIDAL, 2016). O surgimento desses documentos internacionais influenciou as discussões acerca da inclusão educacional no Brasil. Aliados a documen-

tos nacionais, serviram como direcionamentos para atender ao objetivo de contemplar a diversidade.

No ano de 1990 – um período de marco histórico nas políticas públicas sobre inclusão – tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), implementada na cidade de Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência originou a Declaração Mundial de Educação para Todos, que tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todos aqueles que querem aprender. Esse documento acabou por influenciar a criação das políticas públicas da educação inclusiva, não só no Brasil, mas no contexto internacional, ressaltando e assegurando os direitos das pessoas que pertencem à categoria das minorias sociais. Naquele momento, a exclusão social foi colocada como algo de muita importância a ser discutido e combatido (VIDAL, 2016).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) garante a igualdade de acesso às pessoas que possuem deficiência, indagando o direito de todos a uma educação de qualidade. Sua construção foi discutida entre diversos países sobre os princípios norteadores de inclusão educacional.

Ainda na década de 1990, vale a pena mencionar a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais que aconteceu em 1994 na cidade espanhola de Salamanca com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. A Declaração de Salamanca foi adotada pela Assembleia Geral como uma resolução das Nações Unidas que destaca os princípios, políticas e práticas da educação especial (UNESCO, 1994). Essa declaração estabeleceu o compromisso com uma educação inclusiva, deixando claro o direito de igualdade das oportunidades para pessoas com deficiência e uma porta de acesso para diversidade. De fato, a Declaração de Salamanca é considerada o primeiro documento internacional, oficial, que tratou a questão da inclusão de maneira mais aprofundada (MALDONADO, 2002).

Mesmo após a Declaração de Salamanca, o ensino básico e a democratização escolar não foram alcançados de forma plena e permaneceram convivendo com altas taxas de evasão e repetência escolar; os alunos com deficiência, na maioria das vezes pertencentes às minorias sociais que deveriam ser inseridos no contexto socioeducacional, permanecem simplesmente ocupando um lugar em sala de aula (UNICEF, 2014).

A Declaração de Salamanca apresentou o retrato de uma escola pautada no respeito e na dignidade voltados para professores, alunos, pais e funcionários que formam essa instituição e contribuem para um maior acesso dos discentes das classes das minorias sociais. Esses agentes não somente devem estar dentro do espaço escolar, mas de fato devem se sentir parte dele. Contudo, essa imagem de escola e seu processo de construção não foram eficientes o bastante para assegurar a permanência desses sujeitos no espaço escolar (MALDONADO, 2002).

Em âmbito nacional, a primeira LDB, LDB n. 4024/61 (BRASIL, 1961), por exemplo, resguardava a educação das pessoas com deficiência em classes especiais, em instituições separadas das escolas regulares, demarcando de maneira direta as diferenças existentes entre os alunos de ambas as instituições. Dez anos depois, promulgou-se a segunda LDB, n. 5692/71 (BRASIL, 1971), que demarcou o tratamento especial aos excepcionais, a partir do que se obteve um número expressivo de alunos que não deveriam estar nas escolas especiais em virtude dos rótulos que demarcavam as suas limitações. Nesta época, foi oficializada a educação especial, e, com ela, as classes especiais, o que possibilitou a criação do Centro Nacional de Educação Especial.

O que marca esse período é o reflexo da separação entre os alunos ditos normais e aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência; no momento da criação destas LDB, o foco maior seriam as crianças e os jovens excepcionais. A inclusão surge então dentro de uma perspectiva menor, contrapondo-se ao significado apresentado na DUDH (ONU, 1948).

A DUDH (ONU, 1948) inspirou a própria CF-88, a maior lei da esfera nacional, que tem como principal objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3, Inciso IV). O documento assegura ainda, no Artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. É promovido e apoiado pela cooperação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do homem, sua preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

O Artigo 206 da CF-88 veio estabelecer a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Nele, o ensino é ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, estabelecendo condições de igualdade para todos os sujeitos e

reafirmando o que está assegurado pelo Estado, por constar como princípio básico de formação e direito inalienável de um cidadão (BRASIL, 1988).

A visão diante do contexto de inclusão relatada na CF-88 surge mediante um discurso pautado na igualdade e no princípio da inviolabilidade do direito à vida, sem nenhuma configuração de preconceito, tornando o acesso à escola como o direito de todas as pessoas e ratificando o significado de inclusão apresentado na DUDH (ONU, 1948). A ênfase dada na CF-88 ao processo de inclusão assegurou não somente os direitos aos sujeitos segregados socialmente, mas possibilitou a criação de outros documentos e leis que assumem a inclusão como objeto importante para o indivíduo.

As discussões sobre inclusão ganham cada vez mais espaço no âmbito social. A partir da promulgação da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), foi reforçado em termos legais o acesso a uma escola igualitária e de qualidade para todos, promovendo o pleno desenvolvimento do educando. O Artigo 3 desse documento enfatiza que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade e permanência na escola, focando no pluralismo de ideias e respeitando a liberdade pessoal e do outro considerando a diversidade étnico-racial. Essa lei traça o significado da inclusão como sinônimo de igualdade e enfatiza a diversidade como mecanismo de respeito a partir do pluralismo da ideia, valoriza o currículo e as práticas pedagógicas dentro da escola e promove uma prática inclusiva que garanta aos alunos o direito de permanência neste ambiente.

Em seguida, foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001), que contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos aqueles que precisam de um atendimento diferenciado em função das dificuldades de aprendizagens. Essas diretrizes trazem uma política inclusiva com foco no contexto educacional.

Na sequência foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que embasa a política pública para inclusão, levando em conta todos os movimentos, leis e documentos criados até o momento para firmar essa proposta inclusiva. Estipula a educação especial como modalidade de ensino que caminha entre todos os níveis de ensino e define o público que será atendido por essa

modalidade, complementando o ensino regular de cada aluno, levando em consideração as suas especificidades e enfatizando a acessibilidade de todos sem nenhuma discriminação (BRASIL, 2008).

Pouco depois, o decreto nº 6. 949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Esse decreto confere ao texto da Convenção o caráter de dispositivo constitucional brasileiro.

O Plano Nacional de Educação, por meio do Objetivo 4, pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, a frequência escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas competências ou talentos da rede regular de ensino” (BRASIL, 2011 , s.p.) Dentre as estratégias, destaca-se o duplo repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Capacitação de Profissionais da Educação (FUNDEB) para alunos incluídos, desdobrando mais salas de recursos multifuncionais; promover a formação de professores e expandir a oferta da ESA, manter e expandir o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; assegurar que o ensino regular e o AEE estejam articulados; e acompanhar o acesso à escola das pessoas que recebem o benefício de prestação continuada.

Por fim, existe a Lei nº 12. 764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8. 112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 2012).

2. A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH

Dentro do ambiente escolar se torna cada vez mais comum o surgimento de algumas dificuldades por parte dos alunos, seja no aprendizado como no desenvolvimento prático do que foi estudado em sala de aula. Por conta disso, os profissionais de educação são aconselhados a realizar um acompanhamento próximo e incisivo dos alunos, podendo compreender e colaborar para que as principais dificuldades escolares dos mesmos sejam superadas.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é um transtorno neurobiológico que tem início na infância e perdura por toda vida. Conforme pesquisas e observações realizadas em

escolas, o TDAH encontra-se entre as maiores demandas encaminhadas aos profissionais de saúde pela escola, tendo em vista que é um transtorno altamente impactante na vida social e acadêmica do indivíduo. Apesar dos sintomas se manifestarem em outros ambientes, é na escola que eles se mostram mais evidentes, há um comportamento diferente na criança que engloba hiperatividade, dificuldades de cumprir as tarefas acadêmicas propostas pela escola, desatenção, baixa capacidade de concentração, ou ações de impulsividade (BOLFER, 2009).

Conforme Gomes et al. (2007), o transtorno acomete aproximadamente 5% das crianças e permanece em aproximadamente 60% dos indivíduos na vida adulta, sendo responsável por diversos reflexos na vida financeira, familiar e social. Estudos sobre o TDAH mostram que os portadores manifestam alterações na região frontal bem como em suas conexões com as demais áreas do cérebro, ocasionadas por um distúrbio no funcionamento dos neurotransmissores, especialmente a dopamina e noradrenalina, responsáveis pela transmissão de informações entre os neurônios (PEREIRA, 2009).

Como descrito por Mietto e Machado (2015), o TDAH em crianças reflete uma alteração no funcionamento executivo, mais especificamente, um prejuízo na habilidade de inibir o comportamento adequado em determinadas situações. Entende-se que a falta do controle inibitório está relacionada à impulsividade, impaciência e se apresenta de uma forma mais frequente no TDAH (ASSEF; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007).

No transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), fazer o diagnóstico etiológico, se possível, e identificar os fatores agravantes ou desencadeantes, é importante para um planejamento terapêutico mais adequado. Atualmente, o diagnóstico é extremamente clínico, baseado em dados coletados em uma história médica minuciosa, e em cada contexto deve ser questionado sobre o comportamento do paciente em diferentes situações. A observação clínica, o exame neuropediátrico, as avaliações e ensaios nas áreas afetadas são dados fundamentais no planejamento do tratamento (GREENHILL, 1998)

O TDAH pode ser considerado um dos principais transtornos presentes nas instituições de ensino do Brasil e do mundo, os alunos precisam ser devidamente acompanhados e aos profissionais de ensino cabe verificar

de que forma eles podem promover o conteúdo dentro das salas de aula, de maneira que os alunos com tal distúrbio possam se sentir à vontade e sejam tratados como os demais alunos.

Outro distúrbio que pode ser encontrado dentro da sociedade e dos ambientes escolares é a dislexia. A dislexia é um distúrbio neurológico, e é na construção, identificação, ordenação e significado das palavras que o indivíduo encontrará várias dificuldades, ou seja, no seu primeiro contato com o mundo das letras e na formação das palavras. Esta dificuldade é observada com mais rigor após os sete anos de idade, já que nesta idade a criança já estaria alfabetizada, mas aos quatro anos já ocorre o domínio da percepção-motora e linguagem (NICO, 2011).

Vale destacar que grandes partes dos profissionais de ensino apresentaram dificuldades ao longo dos anos em como desenvolver as atividades escolares para que os alunos com esses distúrbios pudessem fazer parte dos procedimentos de ensino. A falta de informação é apontada como uma das principais dificuldades presenciadas pelos profissionais, assim como certos problemas em como promover atividades inclusivas. Esses pontos foram sendo desenvolvidos e trabalhados pelos órgãos de ensino, passando dessa forma os alunos com certos distúrbios comportamentais a serem acompanhados e trabalhados educativamente.

Dentro dos procedimentos criados e implantados pelos órgãos educativos para promover o desenvolvimento eficiente dos alunos com determinados distúrbios ou limitações de aprendizado se destaca a educação inclusiva, por meio da mesma os profissionais desenvolvem certas habilidades e conhecimentos de como promover a inclusão de alunos com determinados comportamentos dentro das rotinas escolares, se utilizando principalmente de uma metodologia de ensino diferenciada da empregada ao longo dos anos.

Para constituir a ideia de educação inclusiva, o Estado deve desenhar uma política pública que forme uma comunidade que respeite a diversidade e garanta o direito de todos à educação. O conceito de Inclusão está baseado na diversidade, diferença, universalização dos indivíduos dentro de um mesmo espaço, neste contexto, a escola (PAULON et al., 2005).

De acordo com Januzzi (2006), a educação é assegurada para todos desde a proposta da educação para todos que surge com a primeira Constituição do Brasil independente, em 1824. No entanto, segundo a auto-

ra, este “todo” não se estende aos deficientes (e nem para tantos outros excluídos, de dentro ou distantes da educação brasileira) e foram abertas classes e instituições especiais separadas da Educação regular. Dessa forma, podemos considerar que apesar de todo desenvolvimento e evolução presente em nosso país, ainda encontramos pontos necessitados de certos ajustes para que todos os cidadãos tenham seus direitos assegurados formando assim um país mais igualitário e solidário. A educação é um dos principais pontos a serem tratados e abordados de forma a proporcionar às pessoas uma oportunidade de melhorar de vida ou se desenvolver no mundo. Existem algumas atividades que podem ser incluídas dentro da metodologia de ensino buscando promover aos alunos com determinados transtornos uma estabilidade no seu desenvolvimento ou mesmo sua inclusão nas rotinas educativas.

Segundo Lourenço (2011), essas atividades podem ser jogos simbólicos que é apresentação corporal do imaginário como: a fantasia, casinha, brincando de circo etc. O Jogo popular, que é a ampliação dos conhecimentos que a criança já possui e dar a ela o acesso a outras culturas, que pode ser a amarelinha, pega-pega, peteca, esconde-esconde, roda pião, bolinha de gude, entre outras. Essas podem ser consideradas algumas das atividades que se desempenhadas de forma correta podem promover não somente a inclusão de um aluno com deficiência, mas proporcionar a ele uma oportunidade grande de interagir com o esporte ou certa aplicação física. Por meio desse contato o aluno poderá desenvolver algumas práticas em relação a sua limitação física e superar determinados problemas de autoestima por conta dessa limitação. A educação física pode ser apontada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de alunos com deficiência, mas motivados e capazes de enfrentar as possíveis barreiras de suas limitações.

A educação por meio de jogos, brincadeiras entre outros métodos tem se mostrado muito eficiente, principalmente no que se refere a problemas relativos à metodologia de ensino. Os alunos passam a observar as matérias ou conteúdo de uma forma diferenciada, o que pode melhorar o rendimento dos mesmos e sua compreensão sobre o que está sendo apresentado dentro da sala de aula. Em algumas disciplinas os métodos não convencionais têm sido muito utilizados, principalmente por meio de jogos, os alunos passaram a compreender de uma forma mais prática a aplicação ou

o desenvolvimento de alguns dos principais conceitos matemáticos, físicos e algumas linguagens como português e inglês. Algo que pode ser muito significativo para os alunos com TDAH, melhorando o seu rendimento e buscando por novas alternativas para que tais alunos consigam promover o seu ensino.

A pesquisa é importante, mas será mais útil para a aprendizagem se for estruturada de uma forma que incentive as conexões com as atividades práticas (manipular, observar, ouvir, movimentar as coisas), as coisas a fazer e o aprendizado que precisa acontecer com o aluno, diz Farrel (2008).

Segundo Teixeira (2011), outros procedimentos que podem ser realizados por parte dos professores no que se refere a alunos com TDAH são:

- Estimular a criatividade dos alunos por meio de exercícios onde os mesmos tenham que se utilizar da criatividade ou de inovação para apresentação do que foi compreendido de tal tema ou conteúdo abordado;
- Ajustar as lições para que as mesmas possam ser aplicadas de uma forma mais prática e com uma mistura entre as perguntas apresentadas, algo que motive o aluno a apresentar um conhecimento mais definido sobre os conteúdos apresentados. Em geral, os professores podem realizar uma mistura de questões abertas e fechadas, algo que promova aos alunos uma maior concentração na hora de apresentar as respostas;
- Motivar os alunos no desenvolvimento das atividades ou do estudo, por meio de materiais diversos, incluindo revistas, livros, entre outros que promovam uma concentração mais estimulada dos alunos para obtenção dos conteúdos apresentados.

Dessa forma os professores conseguem motivar os alunos e fornecer aos mesmos todas as condições ou mesmo ferramentas para o desenvolvimento educativo necessário. Vale ressaltar que a educação deve sempre estar alinhada as necessidades dos alunos, identificando e aplicando todos os procedimentos necessários para que os alunos consigam alcançar uma estabilidade no seu processo de educação.

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Cada vez mais professores estão se deparando com a tarefa de trabalhar com alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica. Partindo desse ponto, faz-se necessária uma análise da formação do professor que, a partir da inserção do paradigma inclusivo na educação brasileira, passou a trabalhar com a inclusão no contexto da sala de aula.

O impacto causado pela inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares de educação básica no Brasil, o despreparo profissional vindo da deficiência ou da falta de formação dos professores para atuarem junto a essa nova demanda, passa a ser uma das dificuldades mais expressivas apontadas pelos professores (SANTOS, 2010).

A formação do professor para atuar em escolas inclusivas é considerada por alguns autores como uma condição fundamental para que a inclusão escolar se processe. Pletsch (2009) afirma a necessidade de melhoria da formação de professores como condição para uma inclusão escolar eficaz. Além disso, cita que, de uma maneira geral, os professores não estão preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula.

Embora o autor ressalte a importância da formação do professor para a efetivação da inclusão na escola, ele não ignora o conjunto de condições que podem influenciar no seu trabalho (MARCHESI, 2004). A necessidade de uma formação de qualidade, aliada ao apoio institucional e governamental devem fazer parte das reflexões sobre o processo inclusivo nas escolas de educação básica. Para a análise da adequabilidade da formação docente na educação básica em uma perspectiva inclusiva, apresenta-se a sequência das políticas voltadas para esse tema, utilizando como base o ano de 1996 que, no plano legal, trouxe as indicações de formação com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Através das políticas apresentadas, é possível observar que a partir da LDB de 1996, que regulamenta a formação dos professores da educação básica, alguns programas e diretrizes foram criados enfatizando a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As informações contidas no quadro 1 permitem avaliar que a perspectiva inclusiva propriamente dita só constou nas regulamentações de formação dos professores a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Antes disso, a maioria dos programas de formação para

atender alunos com deficiência eram direcionados aos professores que atuavam nas escolas de educação especial, fato que nos mostra que a formação na perspectiva inclusiva ainda é muito recente no Brasil.

A inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares pode desafiar os professores a pensarem mais cuidadosamente sobre as escolhas oferecidas aos discentes, o formato da aula, as maneiras pelas quais é possível que os alunos em todos os níveis de desenvolvimento participem das atividades em sala de aula e o conforto e engajamento de todos os alunos. Algumas estratégias que são mais importantes para professores que atuam em salas de aula inclusivas incluem estratégias comportamentais e de desenvolvimento, brincadeiras e seu papel vital no desenvolvimento infantil específico para crianças com autismo e táticas para construir a relação pais-professor (CAMARGO, 2016).

Alguns dos desafios para os educadores, segundo Cunha (2011), incluem: planejar lições que incentivem todos os alunos a participar; ajudar os alunos a alcançar seus objetivos individuais; apoiar o comportamento dos alunos de maneira sensível e positiva; fomentar amizades e relações sociais entre alunos com e sem deficiência; e adaptar o ambiente físico para alunos que podem ter maior sensibilidade a determinados fatores, a exemplo da temperatura, texturas, sons e cheiros.

A falta de formação para os professores atuarem na área é considerada por muitos autores como uma das barreiras para a efetivação da proposta inclusiva. Alguns estudos como Pletsch (2009), Santos (2010), Glat et al. (2011) mostram que embora muitos professores se sensibilizem com a proposta, poucos se apresentam como preparados para atuar junto a alunos com deficiência.

Embora a legislação brasileira seja avançada em relação à perspectiva inclusiva, no que diz respeito à formação do professor ainda existem pontos a serem trabalhados. Garantir o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares de ensino não garante a inclusão escolar. É necessário garantir a permanência e condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Para atender a este objetivo, ouvir o professor e garantir formação adequada são ações fundamentais. Estudos mostram que os professores não se sentem preparados para a atuação com a perspectiva inclusiva. Esse despreparo pode ser considerado como consequência de falhas na formação inicial, que no Brasil ainda segue uma linha tradicional,

voltada para uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Esse processo padronizado de ensino influenciou e ainda influencia a formação dos professores, principalmente a inicial. Além disso, reforça a divisão entre alunos normais e especiais; professores que irão atuar com alunos especiais e professores que irão atuar com alunos normais. Com o paradigma inclusivo, essa divisão deixa de existir, pois o professor e instituições de ensino devem estar preparados para atender a diversidade de alunos e a formação dos professores deve atender a esse princípio.

Legalmente, a formação dos professores já foi apresentada como importante na construção de uma escola mais inclusiva. A importância é notada nas políticas e programas de formação, embora haja ainda a necessidade de se fortalecer o viés inclusivo e mudar a forma tradicional como as qualificações para os professores ainda acontecem.

A importância de uma formação adequada à realidade docente e que permita uma reflexão inclusiva pode contribuir para a prática pedagógica do professor, além disso, é importante que as formações enfatizem uma mudança de significados em relação às deficiências. As políticas de formação para o professor inclusivo devem ir para além de indicações legais. É importante que os cursos de formação abordem discussões, reflexões e a troca de experiências. É preciso que os participantes dessas formações compreendam o conceito de inclusão, e que haja uma preocupação com a formação inicial desse professor também (MITTER, 2003).

Levando em consideração as indicações da perspectiva inclusiva, mais precisamente as indicações previstas em documentos como a Declaração de Salamanca e a LDB n. 9394/96, nossa compreensão é a de que todos os participantes da comunidade escolar devem colaborar no processo de inclusão de alunos com deficiência. O professor é um dos elementos fundamentais, mas as figuras do grupo gestor, dos demais funcionários, dos alunos e das famílias também atuam de maneira muito importante para a efetivação da perspectiva inclusiva.

4. CONCLUSÃO

Em reflexão final, foi possível perceber que o ato de incluir, em diversos momentos, é visualizado como um ato de exclusão nos aspectos edu-

cacionais. A partir do momento em que a escola não apresenta estrutura para receber os alunos com determinadas limitações, ou que demonstrem profissionais despreparados para atendê-los, estes atos são facilmente interpretados como ações de exclusão.

Educar por educar não é incluir. Os professores devem almejar alcançar objetivos com todas as práticas sancionadas em sala de aula, e não apenas conduzir ao cumprimento de carga horária em que esses alunos deverão estar nas escolas. Torna-se necessário, e fundamental, que os profissionais sejam preparados para esta demanda que se instaura nas escolas, que haja não somente cursos de formação, mas percepção da necessidade de irem atrás de novos conhecimentos.

E a soma dessas ações só manifestará em resultados positivos se a escola se apresentar apta a tais mudanças. A necessidade de uma estrutura melhor, adequada, de materiais que deem suporte aos professores, é exigência e direito para que haja uma educação inclusiva de qualidade, e não, uma educação que seleciona quais fatores irá consolidar em suas práticas. Desta forma, os docentes precisam se sentir seguros e preparados para receber alunos com TDAH, e esses não devem ser em hipótese alguma prejudicados no seu processo de ensino e aprendizagem nem tão pouco excluídos, ocorrendo de fato a inclusão do aluno no ambiente escolar e não apenas a integração.

REFERÊNCIAS

- ASSEF, E. C. S; CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F.C. Avaliação do controle inibitório em TDAH por meio do Teste de Geração Semântica. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 9, n. 1, p. 61-74, 2007.
- BOLFER, C.P.M. **Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e da Atenção em crianças com transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Medicina de São Paulo. São Paulo, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília/DF: MEC, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília/DF: MEC, 1971.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Direito à educação – necessidades educacionais especiais**: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 2 fev. 2021.
- CAMARGO, E.P. **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2016.
- CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- FARREL, M. **Dificuldades de Aprendizagem moderadas, graves e profundas**: guia do professor. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GLAT, R.; MASCARO, C.A.; ANTUNES, K.C.V.; MARIN, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. 2011. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/CIEE_texto_GLAT_et_all-versao_final_agosto_2011.pdf. Acesso em: 2 fev. 2021.
- GOMES, M. et al. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, 2007.

- GREENHILL, L.L. Diagnosing attention-deficit/hyperactivity disorder in children. **J Clin Psychiatry**, n. 59 (suppl 7), p. 31-41, 1998.
- INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O instituto, 2014.
- LEONARDO, N.S.T; BRAY, C.T; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.
- LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Ouro Preto: Autêntica Editora, 2010.
- LOURENÇO, M.S. **A Importância da Educação Física para a Inclusão Escolar**. [Monografia]. Brasília (DF): Universidade de Brasília/UNB, 2011.
- MACEDO, P.C; CARVALHO, L.T; PLETSCHE, M.D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M.D; DAMASCENO, A. **Educação especial e Inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.
- MALDONADO, V. Educação inclusiva: formação de cidadãos para uma vida plena. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 1, n. 1, p. 18-23, 2002.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCHESE, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C; MARCHESE, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MIETTO, V.L.S; MACHADO, V.L. **Um estudo TDAH e Controle Inibitório**. 2015. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, 29/09/2015.

- NICO, M.A.N. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.profala.com/art-dislexia4.htm>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- PAULON, S.M; FREITAS, L.B.L; PINHO, G.S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- PEREIRA, C.S.C. **Conversas e controvérsias**: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico nacional e educacional brasileiro. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2009.
- PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.
- SANTIAGO, M.C; AKKARI, A; MARQUES, L.P. **Educação Intercultural desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANTOS, G.C.S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8062>. Acesso: 2 fev. 2021.
- SILVA, Ana Beatriz Barros. **Mentes Inquietas**: TDAH – Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- TEIXEIRA, G. **Desatentos e Hiperativos**: manual para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.
- UNESCO. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: Ed. UNICEF, 2014.
- VIANA, L.M.M. **Preconceito contra pessoas com deficiência física**: uma análise das representações e práticas que permeiam o am-

biente organizacional. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, PB, Brasil, 2008.

VIDAL, E. **Entre silêncio e a hiperatividade**: o TDAH em sala de aula. Fortaleza: Premium, 2016.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: UM OLHAR ATRAVÉS DA ANTROPOLOGIA VISUAL E DA IMAGEM

*Denison Martins dos Santos*⁴⁶

*Patrícia Milena Silva Saldanha*⁴⁷

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito que as pessoas com necessidade educacionais especiais garantiram ao longo da história, na busca incessante da igualdade, e de espaços que favorecesse a verdadeira inclusão, onde as limitações existentes fossem substituídas por suas potencialidades.

No campo, essa tarefa é ainda mais árdua, pois além das barreiras que a própria inclusão engloba em seu contexto, o campo também traz consigo uma carga de “estigmas” que por muito tempo perduraram como “conceito universal” e o empurraram para longe do acesso escolar. Para tanto, a luta dos movimentos sociais foi de suma importância para o surgimento de legislações que garantissem o direito de acesso à educação

46 Assistente Social no Banco do Estado do Pará (BANPARÁ); mestre em Serviço Social na Universidade Federal do Pará (UFPA); doutorando no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/ (UFPA).

47 Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); mestre em Linguagem e Saberes da Amazônia/Universidade Federal do Pará (UFPA); doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social / UFPA.

do homem do campo em relação a sua vivência e a sua história, criando mecanismos educacionais segundo sua especificidade. Nesse sentido, tornou-se necessário realizar pesquisa bibliográfica para discorrer a história e a legalização da educação inclusiva e da educação do campo como aporte para esclarecer o contexto atual brasileiro e como, ao longo do caminho, as conquistas dos seus direitos foram fundamentais para a construção do novo cenário educacional. Outro fator a ser mencionado são os entrelaços que estão presentes na educação inclusiva e na educação do campo, e como eles se relacionam e se complementam, contribuindo para a eliminação das barreiras excludentes existente nas escolas.

Adiante faremos sintetização de alguns conceitos e elementos importantes da Antropologia Visual e da Imagem na produção etnográfica, demonstrando a importância da imagem como representação social.

A partir dessas perspectivas, surgiu o interesse de relacionar a Antropologia Visual e da Imagem no contexto da educação inclusiva do campo, com intuito de levantar sua relevância social, buscando a imagem como “essência” dos seus fundamentos para a inclusão social e a linguagem visual como um instrumento de propagação da igualdade, inclusive na esfera educacional.

1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM BREVE VIÉS HISTÓRICO E LEGAL BRASILEIRO

No Brasil, a educação para as pessoas com deficiência teve seus primórdios em 1717, através das Santas Casas de Misericórdia, que inicialmente atendiam crianças e pessoas abandonadas. Entre os séculos XVIII e XIX, as ideias liberais da época que defendiam a liberdade de todos os indivíduos na sociedade (Sandroni, 1999) influenciaram o surgimento de instituições específicas desta clientela.

Em 1857, foi inaugurado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo Jannuzzi (2004), o período era uma “balança desigual”, a concentração do poder econômico estava nas mãos de poucos, governo era vinculado à aristocracia rural que não tinha interesse algum em

promover a educação, durante muito tempo as tentativas de implantar a educação especial foram de maneira isolada e de pouca expressão.

Por volta de 1931, à deficiência foi caracterizada como trato de problema básico de saúde, os institutos escolares eram salas anexas aos hospitais psiquiátricos. Estudiosos da educação não se conformaram que a deficiência fosse apenas de ordem médica, que o processo pedagógico discorria muito, além disso. A primeira adaptação pedagógica para as pessoas com deficiência foi a escala métrica de inteligência de Binet e Simon. Ela classificava os deficientes, mediante os critérios de aproveitamento escolar. Mesmo com este método os profissionais da área ainda sentiam grande dificuldade de fazer o diagnóstico dessas pessoas, bem como as técnicas pedagógicas de aprendizagem. Em 1950, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), atualmente denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente, que tratava da reabilitação de criança e jovens com deficiência física, proporcionando a inclusão delas na sociedade (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Mazzota (2005), além da AACD, outras associações foram criadas para melhorar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais, destacamos o Instituto Pestalozzi (1935), a Associação dos Pais e Amigos do Excepcionais (APAE) em 1954, que até hoje é uma instituição de movimento comunitário de maior expansão no Brasil.

A legalização do direito da pessoa com deficiência proporcionou mudanças substanciais na área da educação especial, tendo como primordial o princípio da igualdade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) declara que as pessoas com deficiência têm garantia de igualdade quando no artigo I e VII respectivamente descreve,

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Para Mendes (2006), grande avanço mundial da educação especial foi a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu princípios e regras sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, na perspectiva inclusiva, abolindo as práticas no Brasil de “integração”

que perduravam desde os meados dos anos 1960. Ele destacou esta convenção como,

O mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganharam terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (p. 395).

A convenção de Guatemala em 1999 teve também grande expressão no cenário da educação especial, prevendo a eliminação de todas as barreiras de discriminação contra as pessoas com deficiência. A Convenção da ONU em 2006 definiu no artigo 24 o direito das pessoas com deficiência à educação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 no artigo 206 parágrafo primeiro prediz a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Dois anos depois, em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que preconiza e estabelece a proteção integral e oportunidades igualitárias para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Reiterando a mesma primícia, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destacou o princípio da igualdade de condições no ensino. Em 2002, o governo brasileiro cria a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outros recursos como meio legal de comunicação e expressão para surdos. Posteriormente, muitos outros documentos legais foram constituídos, dentre eles a Lei nº 10.098/00, que trata da acessibilidade. A Portaria n. 2.678/02 do MEC que institucionaliza o braille (SILVA, 2010).

A Política Nacional na Educação Especial com Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007) reforça o direito da pessoa com deficiência com oportunidades igualitária na educação, levando em conta suas diversidade e limitações. Sendo assim, a educação especial tornou-se um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, que abrange os diferentes níveis e graus no sistema de ensino.

Atualmente, as deficiências estão divididas em: Déficit Intelectual (DI), Deficiente Auditivo (DA), Deficiente Visual (DV), Deficiente Físico (DF), Conduta Típica (CT), Deficiência Múltipla (DMU) e Altas Habilidades/Superdotação. Por se tratar da diversidade de deficiências, a legalização trouxe um salto expressivo para o ensino e para garantia de seus

direitos, não só no âmbito escola, mas na vida em sociedade (FERNANDES, 2010). Silva (2010) ressalta que durante a história utilizaram várias terminologias para identificar os usuários na educação especial como: “incapazes”, “anormais”, excepcionais (este foi utilizado pela última vez em 1961), deficientes, portadores de deficiência, e atualmente pessoas com deficiência ou pessoas com necessidades educacionais especiais.

2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Para delinear a educação do campo, precisamos voltar ao passado, quando se utilizava o conceito educação rural. Segundo Fernandes (2009), a história do campo incorpora a luta contra o latifúndio e a valorização do homem do campo. A educação rural teve sua primeira expressividade nos Anais do Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, baseada em uma educação construída e padronizada de acordo com os moldes da classe patronal, estabelecendo cada vez mais o sentido de dominação e domesticação da classe trabalhadora rural que tinha na época acesso à escola. A Constituição de 1934 reforça a proposta anterior, e cita em seu contexto referência ainda simbólica sobre a educação no meio rural.

De acordo com Caldart (2009), a valorização legal da educação rural veio com a Constituição de 1988, que proclamou a educação como direito social para todos, tanto na área urbana quanto rural. Não podemos negar o papel relevante dos movimentos sociais na década de 1980 no processo democrático brasileiro, através de mobilizações de resistência contra os latifundiários, contra a forma de implantação do agronegócio, expropriação da terra, estruturação agrária, enfim, a “luta pela terra” e pela “vida no campo”. Dentre os movimentos sociais, destacamos a grande contribuição do Movimento Sem Terra (MST) na trajetória educacional do campo, que levantava e levanta até hoje a bandeira por políticas sociais de reforma agrária, que englobava o direito de acesso à educação que refletisse e valorizasse as vivências e a cultura do campo, em oposição aos latifundiários e às políticas sociais de manutenção da exclusão, então,

Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, [...]. Não mais como uma circunstância da vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: Somos Sem Terra do MST (CALDART, 2009).

A expressão *educação rural* foi substituída em 1998 na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, surgia nesse contexto debates e discursões sobre as políticas sociais segundo a realidade do campo e as novas reflexões a respeito do novo conceito a ser implementado.

A Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si uma perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira. (FERNANDES, 2009)

Diante deste novo olhar para o campo, em 2002 nasce os primeiros ensaios referentes ao termo Educação do Campo. A consolidação deste novo termo ocorreu na II Conferência Nacional, em 2004, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Roseli Caldart (2011) elucida este momento quando diz:

[...] a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas o princípio abstrato.

Caldart (2010) explica que em 2010 foi criado o I Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), espaço democrático criado para debater os avanços e recuos da educação do campo, a partir da articulação com as organizações sindicais, movimentos sociais e instituições, bem como as universidades e institutos federais, promovendo ampla discursão sobre as práticas escolares e a realidades do campo, vislumbrando os paradigmas entre a modernização e industrialização do campo através do agronegócio

e a marginalização dos movimentos sociais. Integrando e fortalecendo o panorama político. Ainda em 2010 o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assina em 04 de novembro o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no artigo 1º descreve o seguinte disposto:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (PRONERA, 2010)

O PRONERA surge como política social voltada à educação formal de jovens e adultos em locais de assentamento e de créditos fundiários, bem como à formação técnica e de aperfeiçoamento de professores das escolas assentadas ou das proximidades, que atenda esta clientela. O programa oferece alfabetização desde o ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior, pós-graduação, que inclui a ação de residência agrária. No ano de 2012 foi lançado no Brasil o Programa Nacional de Educação do Campo chamado (PRONACAMPO), com a finalidade de viabilizar assistência técnica e financeira à educação do campo, fortalecendo a proposta pedagógica de alternância com as instituições conveniadas ao sistema educacional de ensino de jovens e adultos vinculado com o PRONERA e Saberes da Terra (CALDART, 2012).

Apesar de todo amparo legal e das conquistas alcançadas, a educação do campo ainda precisa presumir um horizonte de educação “do campo” e “no campo”, discernindo seus principais protagonistas, sem renegar a história e a realidade por eles (pessoas do campo) construída e vivida, envolvendo todos os povos e grupos do campo,

A educação do campo destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas,

caízaras, indígenas e outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 1996).

3. OS ENTRELACES ENTRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Anteriormente, contextualizamos sucintamente a história e as bases legais que vislumbram a educação especial e inclusiva e a educação do campo, que contribuirão para a construção dos entrelaces entre elas. Na verdade, tanto a educação inclusiva e a do campo ainda perpassam por viés de discriminação que dificultam o acesso à escola e políticas públicas capazes de propiciar plano educacional que reflitam sua realidade. Para Caldart (2012),

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias; que enraíze sem necessariamente fixar pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, agir, de produzir; uma educação que projete movimentos, relações, transformações [...].

Segundo Aline Silva (2010), os dispositivos legais são insuficientes para alcançar o pleno desenvolvimento de inclusão, criando várias barreiras para o êxito escola. Para Pires (2006), a principal barreira, incluindo as práticas escolares do campo, é a própria característica da sociedade brasileira, que por um lado fabrica direito e valores que respeitam as diferenças, por outro, pratica a desigualdade. Além dessa, outras barreiras surgiram e fazem atualmente parte do cenário brasileiro da educação inclusiva. As escolas do campo em sua grande maioria não são adaptadas com estrutura física, recursos materiais e equipamentos para as pessoas com deficiência, precisa de formação técnica especializada dos professores, o número elevado de alunos por sala de aula etc. Rodrigues (2006) destaca que muito maior que o custo financeiro para a realização das práticas inclusivas, são “os custos morais, sociais e monetários da exclusão”. Não podemos negar a importante expressividade das bases legais que fortaleceram a engrena-

gem entre educação inclusiva e educação do campo, com intuito de corroborar o fortalecimento do direito social e igualdades de oportunidades no campo educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Podemos discorrer alguns documentos que fortaleceram a perspectiva educação especial e inclusiva do campo. A Resolução CNE/CEB de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas das Escolas do Campo, no artigo 2º enfatiza:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Outro documento importante é a Resolução nº 2 de 2008, que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, quando no artigo 1º parágrafo 5º descreve:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Podemos também citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que reforça a construção de projetos pedagógicos que englobem o campo e a inclusão.

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.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020) reitera a equidade educacional no âmbito urbano e do campo com recursos possíveis de implementação educação inclusiva:

Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

De acordo com Caiado e Melletti (2011), apesar das diversas conquistas no âmbito da educação inclusiva no campo, a fragilidade e a escassez de recursos seja de ordem material quanto humano especializado têm contribuído para a precarização das escolas do campo.

O cenário educacional inclusivo brasileiro é extremamente desafiador, e o campo reforça a conjectura excludente, apesar de todos os direitos sociais conquistados ao longo da história, através de lutas e reivindicações. A panorâmica da educação do campo perpassa por graves problemas relativos à estrutura física das escolas, à formação técnica e especializada de professores, materiais pedagógicos que reflitam a realidade do campo, equipamentos e recursos didáticos, o transporte escolar e o acesso as escolas. Tudo isso influencia o produzir e reproduzir da falta de oportunidades das pessoas que moram e vivem no campo, criando circunstâncias mais difíceis de implantação da educação inclusiva, transformando a tarefa da educação inclusiva do campo complexa e insuficiente diante das diversas barreiras que compromete o acesso e igualdades de oportunidade da pessoa com deficiência, impedindo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, impossibilitando o convívio social e de ser protagonista de sua realidade (CALDART, 2009).

Garcia (2009) realizou uma pesquisa na América Latina no ano de 2009, observou que as pessoas com deficiência que vivem no campo são as que menos têm acesso aos direitos básicos de saúde, educação e trabalho. Explicitando a dicotomia entre a realidade social urbana, que também apresenta dificuldades, em relação à do campo.

Nesses entrelaces da educação do campo e da educação inclusiva, estão presentes os estigmas excludentes que permeiam a sociedade brasileira, que ao mesmo tempo em que estabelece direitos de igualdade, preconiza e enfatiza a própria desigualdade (CALDART, 2009).

4. VISLUMBRANDO A ANTROPOLOGIA VISUAL E DA IMAGEM: UM BREVE ENSAIO

O conceito de antropologia visual e da imagem atualmente está relacionada à “imagem de si” através da arte, fotografia, cinema e outros recursos visuais. Algumas enciclopédias definem como “um ramo da antropologia cultural, aplicada ao estudo e produção de imagens para produção etnográfica”.

Para vislumbrarmos o assunto em questão, podemos delinear primeiramente o texto “Tecnologias Audiovisuais na Construção de Narrativas Etnográficas, um percurso de investigação”, de Rocha (1995), que trata a importância da imagem e do imaginário na produção de textos etnográficos para Antropologia. Para a autora, existe uma tarefa relevante no campo da Antropologia Visual referente à produção científica, que é de relacionar a narrativa e os fatos registrados, tendo a preocupação de não relacionar as imagens como mera “ilustração” do campo pesquisado, muito menos em torná-lo um processo mecânico distante da realidade vivida pelo antropólogo. Sua preocupação em retirar da conexão entre a narrativa visual e o vivido humano o campo “ficcional”, direcionando a busca contínua da semelhança do real e da vida, para que o espectador seja atraído pelo sentido de fato do “olhar antropológico”, “é enredar-se, novamente, numa operação fantástica com o real onde a imagem desempenha o papel de cópia autêntica e fiel da vida”, que reforça a imaginação criadora na produção / reprodução do conhecimento pelo pesquisador (ROCHA, 1995).

Em se tratando do termo espectador, podemos citar o livro *A Imagem*, escrito por Jacques Aumont (1993), que o define como o “sujeito que olha a imagem”, não como “simples sujeito”, mas como um sujeito com variados elementos: crenças, valores, relação com a imagem, sua capacidade receptiva, saberes, vivências, história, cultura, classe social a que pertence e o período histórico, todos estes influenciam diretamente a questão simbólica da imagem pelo espectador relacionando a realidade. Ele afirma que elas foram produzidas para certos fins, e um deles é o sentido simbólico que ela produz entre o espectador e o real. Nessa relação, Aumont (1993) utiliza a tricotomia de Arnheim (1969), o valor em três aspectos: o valor da representação “coisa concreta”, o valor do símbolo “coisas abstratas” e o valor de signos (representa um conteúdo que não reflete a imagem), este último valor mui-

to contestado por ele. Além do valor, Aumont (1993) destaca em sua obra a função da imagem, da relação do espectador com a realidade, divididos em três modos: o simbólico, este sentido é o primeiro contexto da imagem, ele exemplifica o simbolismo e a iconografia religiosa, e sua representação para o Ocidente; o epistemológico, “a imagem traz informações (visuais) do mundo”; e a estética, reflete o que agrada o espectador. Ele levanta a questão do papel do espectador, a partir da expressão “papel (parte) do espectador” de Gombrich (1956), para definir os aspectos perceptivos e psicológicos do espectador para conhecer e compreender a imagem, ou melhor, “fazê-la existir”. Em sua obra *Não há olhar fortuito*, Gombrich retrata o sistema de expectativas da inter-relação segundo a percepção visual e o construtivismo, ligado ao conhecimento prévio do mundo e das imagens, bem como “antecipamo-nos, abandonado as ideias feitas pela nossa percepção”. Para Aumont (1993), a noção do olhar infortúnio é um “mito”, mas reconhece a contribuição de Gombrich quando compara o ato de ver com a mensagem do aparelho visual. Sendo assim descreve:

Essa ideia pode parecer trivial, mas a insistência quase didática de Gombrich visa, no essencial, as teorias espontâneas formuladas no meio pictórico, em que esse mito do olhar fortuito resistiu por muito tempo. Em particular, no século XIX, o realismo de um Courbet, ou com mais evidência, o impressionismo, quiseram defender a ideia de que se devia pintar “o que se vê” (ou pintar “como se vê”).

Segundo Aumont (1993), o espectador possui tanto o sentido da ilusão total e parcial da imagem, para isso trouxe o exemplo da fotografia da abóbada de San Ignazio em Roma, uma pintura alegórica da obra dos Jesuítas, comanditários (1691-94), que proporciona os efeitos de ilusão óptica mais renomados da época, direcionando o espectador para várias direções da ilusão parcial.

A ilusão não é o primordial para Aumont (19), mas sim a representação real que a imagem tem para o espectador:

Um efeito de realidade suposto suficientemente forte, o espectador induz um “julgamento de existência”, sobre as figuras da repre-

sentação e atribui-lhes um referente no real. Ou seja, o espectador acredita, não que o que vê é o real propriamente, mas, que o que vê existiu, ou pôde existir, no real (OUDART, 1971).

Em outro documento textual, “Ver” e “dizer”, na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia”, Samain (1995) expressa indagações sobre como se relacionar com as práticas cognitivas e de comunicação secular com as novas e modernas produções visuais,

Deveríamos, enfim, preocuparmo-nos e nos perguntarmos o que vem a significar – em termos não apenas antropológicos, mas, ainda, heurísticos – o encontro e a mixagem de práticas cognitivas e comunicacionais seculares (visualidade, oralidade e escrita) com os mais recentes aparatos tecnológicos da verbo-visualidade contemporânea (som, fotografia, cinema, vídeo, informática).

De acordo com Samain (1998), a imagem é fundamental na Antropologia Visual, como base integrante para construção do texto etnográfico, estando também imbricada no cenário das ciências sociais. No texto “Questões Heurísticas no Uso das Imagens nas Ciências Sociais” (1998), trata os diversos meios de comunicação humana existente na sociedade, presentes na questão imagem, que vai desde a fala até a informática, mas alerta que a natureza depende dos meios que foram utilizados e o que se pretende obter. Segundo Samain (1998), na produção oral existe um leque de imagens regradas de “falas puras” e “falas simples”, que também aguça o imaginário humano, relacionado à sociedade indígena brasileira. Para outros meios da sociedade moderna para produzir imagens, Samain (1998) parte de Philippe Dubois, para quem existe a imagem fotográfica (um corte em determinado espaço de tempo), a imagem fílmica (uma imagem em trânsito, em relação à imagem fixa), a imagem televisiva/eletrônica (uma imagem “fantasmagórica”, desprovida da realidade concreta) e a imagem informatizada (imagens de síntese, um “real virtual”, considerada a realização concreta do imaginário humano em épocas anteriores). Para explicar a relação entre a linguagem oral e a linguagem visual, Samain (1998) parte do prisma funcional de Gombrich, para quem ambas têm funções de “expressar, despertar e descrever”. Voltando à linguagem informatizada, Samain (1998) emprega os estudos de Crary no século

XIX, sobre a nova cultura visual e novo modelo de observador. Crary não descarta a relevância e a existência das formas de produção da imagem mais antiga e conhecida na sociedade, mas alerta para a dominação das novas ferramentas de produção visual modernas informatizadas, reproduzindo a realidade que antes era do “olhar humano” para “olhar cibernético”. Para Samain, a antropologia como “ciência da observação” não pode perder sua essência, mesmo que sejam utilizados recursos da informática na produção etnográfica (SAMAIN, 1998).

Tacca (2005) esboçou a introdução das ferramentas tecnológicas na elaboração da imagem, esta por sua vez tornou-se técnica de mais, bem diferente de significações extraídas pelo discurso oral e pela outra forma “simples” de percepção da imagem, não negando seu legado histórico desde o século XX. A imagem e sua representação estavam presentes em seu discurso, principalmente por entender que a cultura permeia pelos usos distintos das imagens, seja de forma abstrata ou concreta, sendo que ela perpassa por duas experiências, uma é a natureza do funcionamento pelo organismo humano e a outra está imbricada ao contexto sociocultural, para se traduzir uma determinada pela realidade social,

[...] a realidade é construída por regras determinadas e a imagem como uma representação é interpretada de acordo com valores implícitos nos padrões culturais do olhar social (TACCA, 2005).

Tacca reforça que a apreensão da imagem estará sempre marcada pelos laços da cultura existentes em uma determinada sociedade, seja de maneira mental ou outras formas de produção.

5. ANTROPOLOGIA VISUAL E DA IMAGEM: SUA PERSPECTIVA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CAMPO

A partir do cenário educacional do campo na perspectiva inclusiva, a antropologia visual e da imagem é um elemento importante para produção da linguagem visual da imagem como realidade social, na qual estão inseridas as pessoas com necessidades educacionais especiais na edu-

ção do campo, segundo Rocha (1995), não como “mera “ilustração”, ou “demonstração” de acontecimentos” vivenciados pelas pessoas com deficiência, mas como conquistas e esforços para derrubar as barreiras do “preconceito” e dos “estigmas” que ainda carregam na sociedade brasileira (SILVA, 2010).

A linguagem visual é um aporte de veiculação social das expressões mais concretas da realidade e da vivência dessas pessoas no âmbito educacional brasileiro, seja na arte, na música, seja dança, no esporte, em qualquer área da sociedade, mostrando o potencial que em muitos casos, não é enxergado. Nesse sentido, a linguagem visual através da fotografia “representa” o cenário de inclusão (TACCA, 1995).

Antes de adentrarmos nas perspectivas de inclusão na educação no campo, é imprescindível mostrar através das imagens de fotografias os diversos setores da sociedade conquistados pelas pessoas com deficiência e os benefícios físicos, psicológicos e sociais que podem proporcionar às pessoas com deficiência. Podemos citar alguns espaços como: o esporte, a arte, a música, a dança, a escola, a igreja, até mesmo no mercado de trabalho (SILVA, 2010).

A representação social da imagem (Saiman) no contexto inclusivo reforça e demonstra para a sociedade que elas são capazes de fazer e se relaciona em qualquer esfera social, e o campo faz parte dele, retratando o verdadeiro sentido da inclusão social em todas as áreas da sociedade, expressando a “a essência de cada um” através da imagem. A fotografia como linguagem visual é um dos elementos-chave neste processo, com intuito de “expressar, despertar e descrever” (GOMBRICH, s/d) as condições existentes no cenário educacional do campo e da inclusão.

A contribuição da Antropologia Visual da imagem para a inclusão social das pessoas com necessidades especiais que estudam no campo “é chamar a atenção” da sociedade para essa questão. No Brasil, atualmente, apesar das conquistas no cenário da educação inclusiva, as escolas do campo apresentam inúmeras barreiras que impedem as pessoas com necessidades educacionais especiais desenvolverem seus verdadeiros potenciais (SILVA, 2010), e a linguagem visual trará consigo a representação da realidade (ROCHA,1995) vivida por esse público.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo através da pesquisa bibliográfica foi levantar os princípios históricos e legais da educação do campo e da educação inclusiva e apresentar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências no cenário educacional, e em outros setores da sociedade. O artigo ressalta que as bases legais contribuíram significadamente para o fortalecimento das propostas vinculadas à inclusão, tendo como princípios a educação para todos e a igualdades de oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Da mesma forma ocorreu com a educação do campo através dos movimentos sociais e movimentos de reforma agrária.

Uma das principais conquistas legais estabeleceu que o processo educacional do campo deverá atender ao caráter de igualdade e da especificidade do homem “do campo” e “no campo”, levando em conta suas vivências, suas culturas, suas crenças, ou seja, sua história. Ainda perduram no campo problemas extremos de estrutura das escolas, dos instrumentos pedagógicos, do transporte escolar, das estradas de acesso à escola. No que tange à perspectiva inclusiva, este panorama se agrava muito mais, principalmente pela ausência de acessibilidade, pelo “sentimento excludente”, que ainda perdura, bem como pela falta de formação técnica e especializada dos professores nesta perspectiva.

Apesar disso, já ocorreram vários avanços no processo de inclusão das pessoas com deficiências em vários setores da sociedade, bem como nas escolas do campo. Nesta conjuntura, a Antropologia Visual e da Imagem é a “representação do vivido”, com enfoque social de “expressar, despertar e descrever” (Gombrich) as pessoas com deficiências na inclusão, tanto nas escolas do campo, quanto nas relações sociais. Através da imagem das pessoas com deficiência, a Antropologia Visual e da Imagem demonstra para a sociedade que elas são capazes e têm potenciais que a sociedade brasileira não conhece ou ignora. E mostra também que mesmo depois de tantos direitos adquiridos tanto na educação do campo quanto na educação inclusiva, ainda encontramos o descaso e o não cumprimento deles. Sendo assim, a linguagem visual através da imagem trouxe o sentido “da essência” das pessoas com necessidades educacionais que vivem e fazem história no campo, mostrando que a inclusão no campo não é uma “uto-

pia”, e que o “descaso” ainda é uma ferramenta que impulsiona a máquina da “exclusão”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel e Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2006.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- FERNANDES, Elisângela. Desigualdades em Campo. **Revista Educação**. São Paulo, n. 163, p. 44-49, nov. 2010.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba, Ibpex, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- GUHAN, Milton. **Considerações sobre a construção e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica**. Rio de Janeiro, 2001.
- ROCHA, A. L. C. **Tecnologias Audiovisuais na construção de narrativas etnográficas, um percurso de investigação**. UFRGS, 2003.
- ROCHA, A. L. C. Antropologia das formas sensíveis: entre o visível e o invisível, a floração de símbolos. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, n. 2, 1995.

- SAMAIN, Etienne. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, n. 2, 1995.
- SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (orgs.). **Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.
- SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- TACCA, Fernando de. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 191-223, jan.-mar. 2011.
- TACCA, Fernando de; MENDONÇA, João. O fotógrafo Curt Nimuendaju: Apontamentos de antropologia visual no Brasil. **Revista Antropológicas**, ano 13, v. 10, 2009.
- TACCA, Fernando de. Imagem Fotográfica: aparelho, representação e significação. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 17, 2005.
- TACCA, Fernando de; SEVERI, Carlos. Palavra emprestada ou como falam as imagens. **Revista de Antropologia**, n. 2, 2009.
- TACCA, Fernando de. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Brasil: Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01/04/2015.
- TACCA, Fernando de. Educação Especial. **Revista Educação Especial**, n. 17, 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30/03/2015.

ARTIGO - EDUCAÇÃO NAS CIDADES

A ESCOLA DA ESCOLHA: A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR E SUPERVISOR EDUCACIONAL NA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

*Yago Bezerra Pessoa*⁴⁸

INTRODUÇÃO

A educação para a autonomia é o objetivo de grande maioria das escolas por todo o Brasil, não somente pelo fato de a autonomia ser um dos mais necessários níveis cognitivos a que deve chegar o indivíduo, mas porque ela reflete as singularidades e as formas de pensar e agir de cada sujeito, dentro de uma dinâmica sociointeracionista. Ser autônomo, portanto, é saber reconhecer habilidades e capacidades e usá-las em benefício de si mesmo e em harmonia com os aspectos socioculturais dos quais fazemos parte. Estamos imersos em uma dinâmica educativa que precisa de ânimo, fôlego e renovação, afinal, são graves e profundos os problemas que atingem os contextos escolares do novo século.

48 Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará; Aperfeiçoamento em Teorias e Técnicas de Avaliação pela Universidade do Oeste Paulista; Especialização em Supervisão e Orientação Pedagógica pela Universidade Cruzeiro do Sul; Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará.

As escolas precisam renovar suas metodologias, propostas curriculares, propostas de convivência e dinâmicas de aprendizagem. Precisam ouvir e sensibilizar-se com os anseios dos novos tempos, das novas formas de comunicação e das múltiplas experiências de contato com o conhecimento e suas experimentações nas novas gerações.

Neste artigo, conheceremos como a rede pública municipal de Fortaleza-CE conseguiu revitalizar a educação básica com atenção ao ensino de tempo integral e suas principais propostas de intervenção estabelecidas com esse modelo. A Escola da Escolha, como pode ser chamada, é o espelho de uma educação que se identifica com a autonomia do estudante e com os seus sonhos e projetos para a vida e para o futuro.

Compreendemos que a metodologia de trabalho assumida pelas Escolas de Tempo Integral do município de Fortaleza-CE contribui para o desenvolvimento de uma política pedagógica de orientação educacional, justificando toda essa análise. Quando a educação se localiza próxima do sujeito aprendente, tudo ganha novo sentido e significado.

Como melhorar os índices de aprendizagem e de permanência na escola pública? Para responder a esse questionamento central, podemos levantar alguns argumentos, dentre os quais aquele que estabelece o perfil pedagógico a ser desenvolvido pela rede municipal de ensino, através dos profissionais de orientação e supervisão educacional nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE, reconhecendo nesse profissional a capacidade de mudanças das realidades.

1. O PROJETO "ESCOLA DA ESCOLHA" NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO EDUCACIONAL EM FORTALEZA-CE

O modelo educacional Escola da Escolha surgiu na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, a partir da constatação de uma situação de precariedade, abandono e descrédito institucional e educacional que se arrastou durante algumas décadas. O Ginásio Pernambucano, nome oficial deste espaço escolar, foi durante muito tempo referência na educação de jovens e adultos da capital pernambucana, tendo contribuído para a evolução e o crescimento do conhecimento em escala estadual. Com o passar dos anos,

as práticas pedagógicas entraram em falência e comprometeram a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que até então eram praticadas.

O Ginásio tornou-se referência negativa nos aspectos educacionais e teve sua imagem de antes totalmente distorcida e esquecida. Com isso, todo o histórico de sucesso deu lugar ao fracasso, ao abandono escolar, ao baixo rendimento, à indisciplina, à violência e à instabilidade social oriunda dessa atmosfera caótica.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, percebendo a grave situação instalada, decidiu compor um grupo de trabalho para a aplicação de estratégias de trabalho que culminassem na recuperação e revitalização dessa tradicional escola de ensino médio, tendo sido eles: 1) Garantir acesso universal à educação, sem comprometer a qualidade do processo de aprendizagem; 2) Construção de pedagogia eficaz, aliada aos processos de gestão escolar, alcançando resultados verificáveis e sustentáveis.

O ICE precisou criar um instrumento para a consulta situacional da realidade institucional que permitisse identificar quais as reais necessidades e demandas, para que através dele fosse possível realizar as intervenções efetivas no contexto socioeducacional apresentado. Para isso, um marco lógico e sistêmico da situação foi delineado, estando este demonstrado em figura logo abaixo (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 7).

FIGURA 1 - MARCO LÓGICO E SISTÊMICO DA SITUAÇÃO



Fonte: ICE, 2015.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Governo do Estado de Pernambuco firmaram parcerias para o enfrentamento dessa realidade. E, segundo o ICE (2015), a primeira tarefa aconteceu entre 2000 e 2002, a partir de uma reforma estrutural que conseguiu restaurar o patrimônio físico e histórico das seculares instalações do Ginásio.

A segunda etapa constitui-se do processo de recuperação da qualidade de ensino, tendo como principais mudanças: as dimensões de conteúdo, método e gestão.

A partir dessas dimensões se construíram as bases do Modelo da Escola da Escolha. Constata-se, dessa maneira, que as bases desse novo modelo educacional não foram estabelecidas de forma meramente conceitual, mas sim a partir de uma vivência prática desafiante, na qual todos os esforços concentraram-se no resgate dos valores norteadores de uma política pedagógica que integrasse as diferentes partes do todo chamado escola. Não se pode entender uma política educacional que seja distante da realidade lógica, funcional e empírica dos espaços sociais de efetividade pedagógica, ou seja, não se pode pensar a escola sem que essa seja considerada integrante de todo o processo de renovação e revitalização.

Numa leitura atualizada à luz dos avanços sociais que impactam a escola, é possível afirmar que o Modelo – a partir dessas inovações propostas – carrega já em seu DNA os fundamentos de uma **escola inclusiva**, na acepção plena da palavra. Uma escola que atua de forma a garantir educação de qualidade para todos, independente de toda e qualquer circunstância que possa acometer a criança, o adolescente ou o jovem. Uma escola, que se vale de pesquisas para saber quem são as pessoas que compõem seu grupo. Direcionada à comunidade e parceira dos pais, atua de forma a atingir altos padrões de desempenho, ancorando-se em processos de colaboração e cooperação através da definição e, quando necessário, da mudança de papéis e responsabilidades, o que impulsiona o permanente desenvolvimento profissional de sua equipe técnica. Cuidando de suas pessoas, essa escola busca, também, garantir o acesso, o estabelecimento de infraestrutura de serviços adequados para o público com o qual atua, em ambientes educacionais flexíveis, valendo-se de novas formas de avaliação. (INSTITUTO DE RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 9).

Partindo do pressuposto de que a grande maioria da sociedade brasileira se sensibiliza com o que a juventude tem apresentado nos últimos anos, mediante tantos conflitos sociais, dos quais podemos destacar: casos de violência, baixos índices de aprendizagem, altos índices de evasão es-

colar e falta de perspectiva para com o futuro, indagamos: qual a saída para tal realidade? A partir dessa interrogação, o projeto para a construção de uma nova identidade escolar, aqui apresentado como Escola da Escolha, pôde ser criado, testado e aperfeiçoado em diferentes contextos escolares por todo o país. Inicialmente, como já dito, esse projeto surgiu na capital de Pernambuco, mas hoje está presente em outras cidades do Nordeste, bem como em outras regiões do Brasil.

A efetividade desse projeto comprova-se pela inovação, pelo cuidado, pelos interesses e preocupações para com os desafios educacionais apresentados à educação no século XXI. A educação do futuro carece de novas práticas e de novas metodologias, aliando aos conhecimentos de antes, as inovações dos conhecimentos de hoje, já que toda a humanidade se encontra mergulhada em uma realidade social do “conhecimento”.

O conceito de sociedade do conhecimento tem origem nas pesquisas de alguns autores do século XX, quando estes identificaram um novo paradigma de sociedade que valoriza a informação e a comunicação como bens geradores de riquezas, bem-estar e como promotoras de uma qualidade de vida. Todo o acesso a esse tipo de conhecimento torna-se uma questão primordial, pois é garantia de sobrevivência a todos os indivíduos.

O conhecimento pode ser caracterizado como o capital da humanidade, já que sem ele não se pode garantir a continuidade dos avanços alcançados e os ainda em curso. Todo o desenvolvimento econômico e social que possuímos depende diretamente da apropriação por parte de outros indivíduos. A escola assume o papel de promotora desse contato e ferramenta indispensável para o estabelecimento dessa aproximação por parte dos jovens que se encontram em idade escolar, em processo de formação acadêmica e cidadã.

As discussões contemporâneas para a educação do futuro evidenciam o desenvolvimento das competências intelectuais como sendo o objetivo maior da escolarização do novo século, afinal a sociedade globalizada precisa de recursos humanos com capacidades criativas e amplitude cognitiva. Devemos desconsiderar do processo de ensino e aprendizagem bases de um modelo tradicional de mecanização e tecnicismo dos jovens. Os jovens precisam ser preparados para agir e adaptar-se ao trabalho criativo, crítico, propositivo, colaborativo e flexível às novas demandas da socieda-

de e não somente serem preparados para a vida do trabalho em uma escala meramente fabril.

A juventude precisa aprender a conviver com os inúmeros desafios que a sociedade apresenta na atualidade e saber atuar em cada situação, com razão e autonomia na busca de soluções rápidas. O modelo Escola da Escolha começou a ser implantado na rede municipal de Fortaleza, a partir do ano de 2015, sendo resultado de muitos esforços por parte da Secretaria da Educação (SME) e da Prefeitura Municipal, em parceria com alguns organismos técnicos especializados em processos de gestão, coordenação, supervisão e orientação de espaços escolares, dentre os quais o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

Essa política educacional surgiu como resposta aos estímulos do Ministério da Educação (MEC) quanto à oferta de escolas municipais de tempo integral nas redes públicas de todo o país. O município de Fortaleza não apresentava registros históricos da oferta de ensino fundamental em tempo integral nas escolas públicas da rede municipal, sendo totalmente uma novidade na vida estudantil de muitos estudantes, bem como na conquista de horizontes educacionais de maior qualidade, com amplitude de oferta e diferencial curricular.

As escolas de tempo integral da cidade de Fortaleza-CE tiveram sua origem nos anseios do novo modelo educacional vigente, aquele no qual o aluno deve ser acompanhado, encaminhado e preparado para o mundo, através de mecanismos de ensino-aprendizagem que envolvem e contemplam os saberes da sociedade do conhecimento, tanto para o domínio das novas tecnologias, bem como das novas formas de relações sociais vigentes. Sabe-se que os desafios são múltiplos e desafiantes, tais como os de garantir a permanência dos alunos na escola, o rendimento da aprendizagem, a aprendizagem colaborativa e multifacetada, além de objetos de aprendizagem atualizados e pensados como conhecimentos que dialogam com a vida prática do aprendiz.

Nesse contexto, localizar a escola nesse debate não é uma opção, mas uma necessidade urgente. A humanidade enfrenta um dos seus desafios mais dramáticos e o melhor recurso é a educação. A função primordial do sistema educacional é ensinar a aprender, a pensar com lógica, a formular as perguntas certas, a buscar sozinho

respostas para problemas novos que surgirão ao longo da vida, mas tendo em vista que a lógica é apenas uma das múltiplas formas de pensamento. De acordo com educadora Maria Nilde Mascellani, é preciso “trabalhar o conhecimento a partir de uma pedagogia social, do homem comprometido com o seu tempo, e de metodologia facilitadora da formação de consciências amadurecidas no sentido crítico (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 15).

Ensinar para as múltiplas formas de pensamento é o caminho mais próximo da política de trabalho pedagógico das escolas de tempo integral, já que o aluno é reconhecido como centro de todas as discussões e nele enxerga-se o alvo de todos os esforços com a melhoria do trabalho docente e da partilha de conhecimento. Afirmamos que nesse modelo de ensino integral podem ser aproximadas as distâncias, já que a questão da presença é algo bem característico nas relações aluno-aprendizado, professor-aluno-aprendizado.

Um dos elementos pedagógicos de maior destaque dentro da conjuntura do modelo de educação aqui apresentado pode ser analisado no que chamamos de Projeto de Vida. O Projeto de Vida é uma metodologia de trabalho integrante da Escola da Escolha, pois diz muito sobre o que se deseja alcançar com o desenvolvimento escolar dos alunos. Esse projeto consiste em um autoconhecimento desenvolvido pelos profissionais da educação na vida escolar dos alunos, sendo os próprios, alvos desse projeto.

O Projeto de Vida é uma ferramenta de diversidade para a dinâmica escolar e para a sistematização do currículo, das múltiplas aprendizagens e das relações entre professores e alunos. Através dele a escola pode organizar toda sua rotina, funcionamento, visão de futuro e proposta pedagógica. Esse projeto é o coração do modelo educacional, pois investiga quais os anseios de cada jovem da unidade escolar, quais seus sonhos e projetos para o futuro. O aluno, ao entrar nas Escolas de Tempo Integral (ETI), precisa estabelecer quais são os objetivos pessoais que ele almeja alcançar com o conhecimento que apreenderá nesse contexto socioeducativo renovado e coerente com os novos desafios do futuro. Com o projeto em suas mãos, tanto o aluno quanto a escola somarão esforços para o alcance e a conquista de todos os desejos de futuro traçados pelo aprendiz.

Através da pedagogia de projetos a escola de tempo integral pode estabelecer um contrato didático-pedagógico entre os alunos e a comunidade escolar, podendo estar envolto nesse mecanismo de democratização do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem os profissionais da orientação e supervisão educacional, pois somente com a adoção de uma postura promotora da autonomia, conforme salientada por Freire (2013), é que os aprendizes poderão engajar-se nos sonhos e planos para o futuro, tendo na educação um alicerce seguro. Sabemos que o jovem deve ser motivado a sempre expressar-se, seja em textos orais ou escritos, seja fisicamente ou virtualmente sobre seus anseios para o futuro, pois isso o motivará a avançar nos estudos e na aprendizagem.

Assim sendo, toda uma rede escolar funciona como mola propulsora dos projetos de vida de todos aqueles que nela estudam. Muitas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais podem ser resultantes do reconhecimento que a escola dispense a cada um dos seus alunos, em seus projetos de vida. O Projeto de Vida é o documento no qual o aluno espelhará todos os seus objetivos, metas e encaminhamentos para uma mudança de realidade. Permitir que cada aluno interfira, manipule e aproprie-se do seu futuro é pedagogicamente libertador, afinal, o aprendiz precisa desenvolver habilidades e competências de autorrealização, autonomia e liberdade crítica. Conhecer a si mesmo e ter a vida como um projeto faz dos resultados verdadeiros frutos.

Não se trata de definir carreira; se trata, antes, de definir quem eles querem ser; que pessoas querem ser; que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas, ou seja, a vida pessoal, social e a profissional em que se inserem, dentre outras, a carreira que pretendem ter. Trata-se portanto, de pensar sobre o homem/mulher que se deseja, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 30).

As escolas de tempo integral da rede municipal de Fortaleza-CE estão em acordo com o que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de número 9.394/96, afinal possibilita que a esfera pública ofereça uma educação de qualidade na promoção de uma formação cidadã com plenitude. O diálogo aberto entre escola, família e sociedade segundo esse modelo, não somente capacita o aprendiz para a realidade, como também o estimula com o amadurecimento das responsabilidades e da construção de valores.

De acordo com Freire (2013), não podemos afirmar que alguém seja responsável pelo desenvolvimento da autonomia em outro alguém, ou mesmo que essa autonomia pode ser resultado de um incentivo externo ou atribuído a uma instituição específica. Segundo ele, o amadurecimento é um processo lento, paulatino, construído em pequenas doses e continuamente administrado em nossa formação.

Para entendermos a autonomia dos sujeitos, precisamos reconhecer que somente quando o processo pode ser iniciado é que o amadurecimento do “ser para si” concretamente acontecerá. Esse processo de vir a ser conta com a parcela de trabalho dos orientadores e/ou supervisores educacionais, sendo que esse detalhe não pode ser desprezado pela rede municipal de educação, afinal o Projeto de Vida pensado pela Escola da Escolha favorece nesse desenvolvimento e amadurecimento através das experiências possibilitadas de vivências e solidarizadas por todos os participantes da comunidade pedagógica dentro das escolas.

Nessa visão pedagógica de autonomia, as escolas de tempo integral da rede pública de Fortaleza-CE caracterizam-se por fomentar experiências de aprendizagem que envolve o indivíduo enquanto construtor do seu futuro, dos seus sonhos e de suas metas. A escola deve ser um espaço de constante debate, de maneira a permitir que o profissional da orientação e supervisão estabeleça todas as intervenções, pautadas dentro das diretrizes que norteiam o alcance de tais metas e projeções no contato com os alunos e professores.

Segundo relatos de alguns educadores, o Projeto de Vida é um momento decisivo na ambientação ao modelo de tempo integral das escolas. Professores, em conjuntos com o núcleo de orientação e supervisão, acompanham a elaboração de todo o material juntamente com os alunos, convidando-os a alimentar os seus respectivos projetos individualmente,

a fim de conhecer melhor cada estudante. Alguns dos textos elaborados pelos alunos podem mostrar reflexões sobre os sonhos de profissão, formação acadêmica, viagens ou mesmo aquisição de objetos mais práticos e rápidos.

Nesse processo, nada pode ser desconsiderado, pois tudo revela experiências pedagógicas de grande importância e geram dados relevantes para as atividades consequentes das políticas de atuação dos profissionais de orientação e supervisão educacional. Como reconhecemos em ambos os profissionais as competências e técnicas próprias de trabalho, como promotoras da consolidação de dinâmicas pedagógicas de aprendizagem e sociabilidade autônomas, críticas, conscientes e colaborativas por parte dos aprendizes. Todos os dados coletados através das entrevistas feitas pelo Projeto de Vida servem como material de base para a construção dos caminhos de cada turma, bem como de cada aluno no decorrer do ano letivo. No final de cada etapa escolar, o aluno deverá comparar os primeiros registros do projeto com os estágios de vida posteriores, tecendo alterações e/ou edições nos documentos, buscando revisar sempre os caminhos por onde tem seguido, para que não desvie do que foi pensado inicialmente.

Todo encaminhamento deve ser controlado pelos orientadores e supervisores da escola municipal de tempo integral, afinal professores não poderão compreender as singularidades de todos os alunos isoladamente, por fatores múltiplos, tais como multiplicidade de turmas, acúmulo de tarefas e compromisso curricular disciplinar. Atrela-se, pois, aos primeiros todo o acompanhamento pedagógico e a relação dos alunos para com as diferentes naturezas do espaço escolar, desde o início ao fim da vida escolar dos mesmos.

2. O APRIMORAMENTO DO PROJETO DE VIDA NO DO PLANO DE AÇÃO DAS ESCOLAS E A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR OU SUPERVISOR EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA-CE

O perfil do orientador e/ou supervisor educacional em espaços escolares de ensino em tempo integral do município de Fortaleza-CE requer algumas considerações a respeito dos mecanismos de intervenção e atuação

na dinâmica de funcionamento das instituições, tendo em vista a promoção de um processo transparente e dinâmico, envolvendo os diferentes contextos na efetividade de uma política pedagógica que assegure a autonomia e a produtividade dos resultados a serem colhidos no final de cada etapa.

Os principais documentos a serem elaborados pelo orientador/supervisor educacional, em conjunto com os outros profissionais de educação lotados nas escolas de tempo integral, devem ser o Plano de Ação e o Projeto de Vida, sendo estes documentos essenciais e necessários ao desenvolvimento das intervenções efetivadoras do trabalho pedagógico na busca por condições de funcionamento, desenvolvimento e integração das unidades de trabalho docente das instituições escolares municipais.

O Projeto de Vida é um trabalho que deve ser iniciado e desenvolvido de acordo com as necessidades apresentadas ao passar do ano letivo, dos trabalhos desenvolvidos, das oficinas implantadas, dos percursos de integração e de colaboração empreendidos pelas escolas na vida escolar de seus discentes. É preciso que o profissional de orientação/supervisão apresente aos alunos toda essa rotina de vivências pedagógicas, para que os mesmos possam entender que a escola se organiza e estrutura em formato múltiplo, buscando atender aos diferentes anseios de cada jovem, respeitando suas particularidades, seus sonhos e metas para o futuro.

Para que a escola assegure sua integridade e funcionalidade, será preciso fazer um casamento entre o Projeto de Vida e o Plano de Ação, por parte do orientador/supervisor no acompanhamento tanto da dinâmica discente, quanto da docente. Ambos os lados são interdependentes e devem caminhar por um mesmo caminho, seguindo sempre o mesmo ponto norteador de objetivos e interesses. Para que isso aconteça realmente, esse profissional precisará construir uma ponte entre os dois documentos norteadores da ETI.

Descreveremos o esqueleto básico do Plano de Ação das Escolas Municipais de Tempo Integral do município de Fortaleza-CE:

- **INTRODUÇÃO:** Nessa primeira parte deve ser dito “O que a escola fará e o que cada um na escola fará?”. Deve-se apresentar dados e evidências sobre a comunidade a ser atendida; as expectativas dos pais e famílias com a implantação da escola; descrever o perfil da equipe escolar e os propósitos para o futuro.

- **VALORES:** Apresentar as convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo em que as pessoas da escola acreditam; os valores da escola não podem sofrer alterações ou mudanças de conteúdo, pois refletem a natureza de ser da própria escola; cada contexto escolar deverá definir o valor que seja mais pertinente e próximo de sua realidade.
- **VISÃO DE FUTURO:** Estabelecer a intenção da escola e a ideia futura sem condicioná-la ao presente limitante; poderá ser adaptada conforme os avanços da escola.
- **MISSÃO:** Refletir sobre a razão de ser da escola, o seu propósito e o que ela desenvolve com esse trabalho educacional.
- **PREMISSAS:** Servirão como base para os objetivos da escola, pois revelam o estado das coisas, suas possibilidades de mudança, definição de objetivos, prioridades e resultados esperados.
- **OBJETIVOS:** Definir o que a escola deseja alcançar com o seu trabalho, como, por exemplo, a formação de jovens competentes, autônomos e solidários.
- **PRIORIDADES:** Estabelecer as ações que devem ser desenvolvidas com bastante atenção pelo grupo pedagógico, tendo em vista a garantia de concretude dos objetivos. Por exemplo: priorizar o domínio do conteúdo na etapa anterior possibilitando desenvolver suas competências acadêmicas; introduzir as práticas e vivências com vistas à construção do Projeto de Vida, concomitante às ações de recuperação no domínio do conteúdo; orientar a preparação do Projeto de Vida dos alunos do 9º ano com vistas ao prosseguimento dos estudos, qualquer que seja a modalidade escolhida.
- **METAS:** Definir os alicerces e as estratégias de trabalho com base nos dados que são resultantes das ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação entre educando e educador. As metas devem ser próximas da realidade, devendo retratar o que realmente o grupo almeja alcançar, como, por exemplo: melhoria dos resultados nas avaliações internas; melhoria da taxa de aprovação, melhoria dos resultados das avaliações externas.

FIGURA 2: Autoria própria



Dessa maneira, conseguimos visualizar a dimensão de importância e influência do profissional de orientação e supervisão escolar nos contextos escolares em que pode atuar, definindo com suas ações os rumos e objetivos da comunidade escolar, dos alunos e dos seus sonhos para o futuro. A atuação de cada orientador e/ou supervisor nessa realidade será de extrema urgência na consolidação de resultados mais concretos e efetivos na vida escolar de cada aluno, de sua relação com a escola e o conhecimento com os professores, com a família e com os grupos com os quais socializa, interage, ensina e aprende.

As escolas municipais de tempo integral de Fortaleza-CE contam com uma equipe multidisciplinar e com o assessoramento imediato das células pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação, no entanto, algumas dessas células ainda não são assistidas por profissionais dessa natureza e capacitação. Faz-se necessário, portanto, que a rede municipal assegure esse profissional dentro de seu quadro funcional. Afinal, tudo o que aqui foi exposto, carece de um profissional que ponha em prática todas as intervenções pedagógicas básicas, tendo em vista a continuidade desse projeto Escola da Escolha, com o qual muitos jovens puderam mudar de realidade e interferir em seus próprios futuros com discernimento, autonomia e funcionalidade.

Documentos como o Projeto de Vida e o Plano de Ação são elementos básicos do organograma institucional, devendo ser foco da atenção de todos os profissionais e técnicos da educação das escolas de tempo integral, no entanto, definimos o orientador/supervisor educacional como sendo a peça-chave da execução dos mesmos, além de ser o definidor de todos os

termos a serem moldados pelo conjunto de grupos que vivenciam a escola. Esse profissional conta com a formação e o aperfeiçoamento necessários para que as famílias sejam atendidas a contento, sendo verdadeiramente a “ponte de elo” entre os diferentes contextos que convivem na instituição de ensino.

Os pais devem conhecer a proposta pedagógica da escola e sua forma de organização, para isso, nada mais adequado do que o encontro da família com a dinâmica da escola e todo seu modo de funcionamento através do acompanhamento desse profissional. Percebe-se que muitas vezes as escolas não conseguem conciliar conhecimento teórico com conhecimento prático, não sendo de todo uma deficiência, mas sim um despreparo e falta de atualização por parte de seus profissionais. O diálogo entre essa dimensão teórico-prática deve ser ponto de encontro dos mais diferentes setores da escola, para isso é preciso aprimorar cada um dos documentos acima apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do orientador e/ou supervisor educacional em contextos escolares do município de Fortaleza-CE ainda é limitado, já que nem todas as escolas possuem esse importante profissional em seu quadro de servidores. A rede municipal passa por discussões acerca do retorno desses cargos ao quadro ativo das escolas de ensino fundamental, situação que destacamos como interessante e de natureza fundamental na atualidade. Tendo em vista os fundamentos das Escolas Municipais de Tempo Integral, podemos considerar que a aplicabilidade dos projetos da Escola da Escolha, dos quais destacamos o Projeto de Vida e o Plano de Ação, está totalmente dependente da execução de estratégias que condigam com o funcionamento das pedagogias que promovem a autonomia e a colaboração nas relações de aprendizagem.

De acordo com Paulo Freire (2013) e com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2015), podemos estabelecer os mecanismos comuns para a modificação das realidades presentes nas escolas públicas brasileiras, bem como as propostas necessárias ao desenvolvimento dos espaços escolares mais próximos das exigências reais do novo século em todos os seus aspectos, tais como a flexibilidade dos currículos, engaja-

mento docente e discente, melhoria dos resultados em avaliações internas e externas da educação básica.

Assegurar a autonomia das escolas na preparação dos modelos pedagógicos de tempo integral em Fortaleza-CE confirmou-se como política municipal de expansão da oferta, interferindo de maneira positiva no enfrentamento dos desafios da cidade e dos processos de oferta e qualidade das políticas públicas na área da educação. Nos resultados e rendimentos por parte dos alunos, muito se pôde comemorar, já que as avaliações de aprendizagem consolidaram a melhoria das relações de ensino-aprendizagem, além de fortalecer a permanência e diminuir os retratos de abandono escolar e evasão.

Percebendo a função dos supervisores e orientadores educacionais na construção de uma rede de escolas dialogadas com a sociedade, com as famílias e com as necessidades reais dos alunos, como sendo fatores para a evolução de pedagogias autônomas, deixa-nos entender melhor como cada um desses profissionais poderão agir nas unidades escolares pertencentes ao regime de ensino em tempo integral da Secretaria Municipal da Educação.

Concluimos, portanto, com esse ensaio científico o quanto necessário e decisivo é o trabalho dos supervisores e orientadores educacionais na educação pública municipal de Fortaleza-CE. Assumimos com toda essa exposição um questionamento preciso, sendo este o dos mecanismos de alcance de uma educação pública de qualidade. Nesse contexto, não podemos desconsiderar as ações positivas, mas sim replicá-las e elevá-las a um ponto de visibilidade que a edifique e dissemine em outros contextos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às bases teóricas e metodologias do modelo escola da escolha**. Recife, 2015.

_____. **Modelo Pedagógico**: conceitos. Recife, 2015.

**ARTIGOS - EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

PRÁTICA DA EQUITAÇÃO NO APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES BIOPSIKOSSOCIAIS DE ADOLESCENTES

*Renata Vitarele Gimenes Pereira*⁴⁹

*Wellyngton Tadeu Vilela Carvalho*⁵⁰

*Cerise Malachias Paes Ferreira Lopes*⁵¹

*Aline Silva Oliveira*⁵²

INTRODUÇÃO

A equideocultura é um importante ramo da agropecuária, sendo responsável pela geração de 3,2 milhões de empregos diretos e indiretos, e movimentação de 7,5 bilhões de reais por ano no complexo do agronegócio brasileiro (LIMA et al., 2006). Apesar da geração de renda para o país e do grande número de pessoas envolvidas com a equideocultura, poucos trabalhos vêm sendo realizados com o objetivo de estudar os resultados no

49 Médica Veterinária MSc e DSc em Nutrição Animal; professora do IF Sudeste MG Campus Barbacena; coordenadora da Equoterapia IF Campus Barbacena.

50 Médico Veterinário MSc e DSc em Nutrição Animal professor do IF Sudeste MG Campus Barbacena.

51 Fisioterapeuta da Equoterapia IF Barbacena (convênio Estado); graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas; mestranda em Educação Especial: Domínio cognitivo-motor.

52 Graduanda de Agronomia e bolsista de extensão IF Sudeste MG Campus Barbacena.

aprimoramento das habilidades biopsicossociais das pessoas diretamente envolvidas no dia a dia com o cavalo.

Os registros sobre a equitação, há muito reunidos sob formas diversas, atestam os aspectos científicos, desportivos e artísticos encontrados na relação entre homem e o cavalo ao longo dos tempos (GUILHON, 2003).

A relevância dos modos de utilização do cavalo pode ser avaliada por meio de distintos pontos de vista, conforme o interesse e o discernimento de quem o pretenda. Seja como máquina de guerra, meio de transporte, ferramenta de trabalho, instrumento de lazer, companheiro em práticas esportivas, recurso terapêutico, veículo de expressão artística, entre outras faces, a parceria homem/cavalo consolidou-se ao longo dos anos (GUILHON, 2003).

Historicamente, o cavalo sempre esteve aliado ao homem como meio para suas conquistas e evolução da civilização. Simbolicamente, portanto, transmite a sensação de força, poder e liberdade. A prática equestre favorece, dentre os aspectos físicos, o aprimoramento de funções físico/motoras como equilíbrio, aumento da força e relaxamento muscular e aumento da capacidade respiratória. Dentre os aspectos psicológicos, favorece a melhora, por exemplo, do autoconhecimento, da autoestima, autoconfiança, autovalorização, de habilidades sociais e de relaxamento e controle emocional (ROCHA, 2005).

Os programas de intervenção com equinos podem contribuir também com o avanço escolar e desenvolvimento global das crianças, em especial daquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem (PRESTES et al., 2010). Médicos, psicólogos, assistentes sociais e médicos veterinários acreditam na capacidade dos animais em despertar emoções comunicativas no ser humano, facilitando o processo de autoconhecimento (ROCHA, 2005).

Além disso, através do contato com animais, a pessoa pode adquirir segurança, compreensão, sentimentos solidários, generosidade, zelo, personalidade equilibrada, amor, afeição, autonomia, iniciativa, pois o animal é um ativo companheiro e promove a exploração do meio ambiente (BARKER, 2005; DELY, 2005; SOUZA, 2005).

O animal proporciona ao homem o senso do toque, fato pelo qual ele sente que está doando e recebendo afeição, sendo esta uma expressão de confiança e de segurança. A pessoa que convive com animais é mais afetiva,

generosa e solidária, demonstra maior compreensão dos fatos e se sensibiliza mais com as pessoas e situações. O contato com os animais possibilita o conhecimento sobre o ciclo da vida, as perdas, o nascer e o morrer e, assim, é possível ao homem incorporar noções sobre a sua própria natureza e sobre o mundo em que vive. Além disso, cuidar de um animal propicia uma noção de responsabilidade e respeito à vida (ROSSI, 2006).

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta caracterizado pela necessidade de integração social, busca da autoafirmação e da independência individual, além de consolidação da identidade sexual e emoções conflitantes. É uma etapa do desenvolvimento que envolve inúmeras adaptações e mudanças nas capacidades e habilidades pessoais (SILVA; MATOS, 2004).

O grande aprendizado do adolescente é restabelecer os limites que outrora davam contorno a sua existência. É uma fase de intensas descobertas, de experiências transformadoras. Não é de se estranhar que o cavalo se apresente como um grande aliado para a realização dessa travessia. Ele nos permite experimentar o medo e a coragem, nos exige responsabilidade e consciência de que há limites. A adolescência é sem dúvida uma fase de muitos tombos, tempo de cair do cavalo da infância e iniciar a doma do potro da vida adulta (AZEVEDO, 2020). Dessa maneira, interessa-nos ressaltar o emprego dos aprendizados na relação homem/cavalo como artifício para resgate de valores éticos compatíveis à formação da integridade moral dos adolescentes.

1. RELAÇÃO DO HOMEM COM O CAVALO

O homem teve seu primeiro contato com o cavalo na pré-história, no período Paleolítico (3.500.000 a.C.-10.000 a.C.). Em meados de 460 a.C., época de Hipócrates de Cós, o cavalo vem sendo utilizado como agente terapêutico. Tempos se passaram e a equitação continuou a ser recomendada por grandes nomes da medicina como Asclepíades da Prússia (124-40 a.C.) e Galeno (130-199 d.C.) (SOARES et al., 2011). Na Idade Média, onde a cultura equestre era muito ligada à ciência, houve registro de um primeiro texto pedagógico com uso geral da disciplina equestre (LERMONTOV, 2004).

Quando procura-se compreender a interação que ocorre no contato entre um homem e um cavalo, devemos partir de uma consideração inicial, ou seja, que ambos possuem uma personalidade própria e única. A personalidade trata-se de uma estrutura psíquica fundamental e geralmente estável, embora temporal, isto é, do ponto de vista histórico se realiza no tempo. E dentro de um esquema evolutivo, ou seja, não estagnado. Para melhor compreendê-la deve-se levar sempre em conta, além do meio ambiente, os fatores dinâmicos da conduta, os complexos, os traumas, os conflitos, as motivações, enfim, a sua história, pois tudo tem grande influência na formação ou integração de toda e qualquer personalidade (PUOLI FILHO et al., 2009).

Assim sendo, pode-se afirmar que é possível existir uma interação entre cavalo e cavaleiro, isto é, uma parceria harmônica, devido ao montante de afetividade e confiança que um investe no outro por identificação (PUOLI FILHO et al., 2009). Segundo Hunt (1997), tal interação será muito mais mental e sentimental do que física. Portanto, para que isso ocorra satisfatoriamente é preciso que exista entre ambas as personalidades um investimento afetivo de parte a parte. Caso contrário, um desencontro poderá ocorrer.

Conforme Licart, 1988 apud Escobar (2011, p. 17):

A Equitação é uma modalidade de Esporte Equestre, a qual consiste em conduzir um ser vivo, fazendo o uso de técnicas de rédeas, posicionamento e pressão de pernas, postura, e principalmente o trabalho conjunto, em que a pessoa e o cavalo são uma equipe. Todo esse processo tem uma importância significativa na formação moral do indivíduo, pois a convivência e as experiências vividas com o animal fazem nascer uma relação de afeto entre ambos, assim como aperfeiçoar a capacidade de observação, e, dos desafios que surgem durante a montaria, é estimulada a vontade de sempre querer mais e querer saber mais. Na equitação, a força e a flexibilidade seguem um mesmo nível de evolução fisiológica, exercendo assim influências sobre domínio moral, trazendo uma formação equilibrada e disciplinada.

2. APRENDIZADOS PROPORCIONADOS NA RELAÇÃO DO HOMEM COM O CAVALO

Ao montar a cavalo, é possível assumir uma postura diferente do cotidiano. Na maior parte da vida os objetos são vistos de baixo para cima, já ao montar num cavalo é possível ver o mundo de outra forma, de outro ponto de vista. Este novo lugar transmite uma sensação de capacidade, aumentando a segurança e autoestima (MARCELINO; MELO, 2006).

A partir da equitação, é possível então transmitir aos adolescentes a sensação de capacidade, aumentando a segurança e autoestima. Para Constantino e Mayaute (2006), a autoestima se manifesta constantemente nas condutas, apreços, postura corporal e atitudes. Envolve um conjunto de características e atitudes interiores do sujeito, contudo, se evidencia e desenvolve habitualmente num contexto de vida social. A percepção de mais valia e importância, de responsabilidade sobre si e sobre as suas relações interpessoais são processos integrantes de sua construção.

Ao montar um cavalo é possível experimentar a sensação de poder e possibilidade devido ao grande porte do animal. É possível fazer uma inter-relação entre conduzir um grande animal e governar a vida, percebendo capacidades e atenuando a intensidade das limitações (MARCELINO; MELO, 2006; ANDE-BRASIL, 2010).

A interação com o cavalo desde os primeiros contatos, o montar e os cuidados com a limpeza e alimentação desenvolvem novas formas de socialização, autoconfiança e autoestima. Nas atividades individuais ou em grupo é possível aprender a respeitar e cuidar do outro. É ressaltada a necessidade de trabalhar em conjunto, cooperando com o animal e com as pessoas em volta. No contato com o cavalo os benefícios são adquiridos por motivação, que impulsiona o indivíduo pelo desejo e prazer, conseguindo atrair a atenção, concentração e autocontrole, favorecendo a aprendizagem (MARCELINO; MELO, 2006; ANDE-BRASIL, 2010).

De acordo com Walter (2013, p. 16):

O cavalo, fonte de emoções, é a própria essência do expressivo. E, pelas vibrações corporais que o corpo registra, o cavaleiro vive uma experiência que remete diretamente à sua vivência interior e, assim, desabrocha, cria e realiza seu próprio bem-estar, pelo viés

do cavalo, esse seu outro eu. O animal permite a experiência do relacionamento sem o medo do reencontro de experiências relacionais traumáticas (seja de repulsa, seja de dependência), afastando o medo da rejeição e da incompreensão. O praticante pode, então, relacionar-se por meio do seu verdadeiro eu, sentindo algo como harmonia sem necessitar de disfarce ou dissimulação.

O cavalo por si só é uma presença viva, afetiva e concreta, que evoca sentimentos e emoções, como alegria, serenidade, medo, raiva e tristeza. (WALTER, 2013). O cavalo será o instrumento que ajudará a promover os ganhos a níveis psíquicos e físicos (VALE, 2013). Dentre os benefícios psicológicos cabe ressaltar: desenvolvimento da autoconfiança, autoestima, espírito de decisão, melhora nas relações interpessoais, capacidade de adaptação às mudanças da rotina e as respostas emocionais, além de melhorar as atividades da vida diária (VALE, 2013).

3. PRÁTICA DA EQUITAÇÃO NO APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES BIOPSISSOCIAIS DE ADOLESCENTES

Os objetivos do Projeto foram aprimorar as habilidades sociais dos adolescentes alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Barbacena por meio da prática da equitação.

Pretendia-se também através da equitação desenvolver nestes alunos a autoconfiança e a confiança nos outros; a cooperação e a capacidade empática. Além disso, proporcionar o desenvolvimento do respeito mútuo entre os alunos e entre estes e os profissionais da educação, auxiliando no autoconhecimento e na construção de limites nas relações sociais. Buscou-se também através da relação com o cavalo na equitação despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e aprimorar as suas habilidades de comunicação, além de desenvolver a concentração na prática das atividades educacionais diárias e aprimorar os conhecimentos equestres.

Foram disponibilizadas 12 vagas em curso teórico-prático para alunos entre 14 a 18 anos de idade que estavam regularmente matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal - *campus* Barbacena. O curso teve duração de quatro meses com

carga horária total de 64 horas, dividido em 20 horas de aula teórica e 44 horas de aula prática. Abrangeu os seguintes assuntos: Princípios filosóficos da relação homem/cavalo; Educação postural; Fundamentos da equitação; Etologia equina; Manejo e criação de equinos; Manuseio e manutenção de equipamentos e arreatas necessárias à equitação; Jogos de cavalaria; Noções de hipologia geral.

As aulas foram realizadas no Núcleo de Equideocultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena, o qual é composto de pista coberta de 30mx20m, pista de grama de 60mx40m, um coliseu de areia de 40mx15m, os quais foram utilizados para o curso de equitação. Foram utilizados 20 equinos adultos, entre machos castrados e fêmeas sem raça definida do Núcleo de Equideocultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena.

Foram realizados questionários (Tabelas 1 e 2) ao início e ao final do projeto, com questões avaliando o aprimoramento das habilidades biopsicossociais dos alunos participantes do curso de equitação. Estes questionários foram preenchidos pelos alunos e pelos seus pais.

Tabela 1 - Questionário respondido pelos alunos antes e após o curso de equitação

Perguntas	Respostas		
1 - Você foi uma criança sociável, com facilidade de manter contatos?	Sim	Não	Às vezes
2 - Você se relaciona com amigos da sua idade?	Sim	Não	Às vezes
3 - Você já teve experiência com drogas ilícitas?	Sim	Não	Às vezes
4 - Você se relaciona bem com adultos em geral?	Sim	Não	Às vezes
5 - Você reage ao ambiente: agressivo, excitado, negativista?	Sim	Não	Às vezes
6 - Você reage bem às frustrações?	Sim	Não	Às vezes
7 - Você gosta de lidar com cavalos?	Sim	Não	Às vezes
8 - Você se relaciona bem com familiares?	Sim	Não	Às vezes

9 - É capaz de ajudar os outros?	Sim	Não	Às vezes
10 - Você tem facilidade na lida com cavalos?	Sim	Não	Às vezes
11 - Você se relaciona bem com os colegas de escola?	Sim	Não	Às vezes
12 - E com os professores?	Sim	Não	Às vezes
13 - Você pensa em fazer curso superior?	Sim	Não	Às vezes
14 - Você acha que as relações: pais/filhos; supervisor/empregado; professor/aluno devem ser baseadas no respeito, admiração e compreensão?	Sim	Não	Às vezes
15 - Você reage ao ambiente: positivista, calmo e “gente boa”?	Sim	Não	Às vezes
16 - Você tem interesse em conhecer mais sobre cavalos?	Sim	Não	Às vezes

Tabela 2 - Questionário respondido pelos pais antes e após o curso de equitação

Perguntas	Respostas		
1 - Ele foi uma criança sociável, com facilidade de manter contatos?	Sim	Não	Às vezes
2 - Ele se relaciona com amigos de sua idade?	Sim	Não	Às vezes
3 - Ele já teve experiência com drogas?	Sim	Não	Às vezes
4 - Ele se relaciona bem com adultos em geral?	Sim	Não	Às vezes
5 - Ele reage ao ambiente: agressivo, excitado, negativista?	Sim	Não	Às vezes
6 - Ele reage bem às frustrações?	Sim	Não	Às vezes
7 - Ele gosta de lidar com cavalos?	Sim	Não	Às vezes
8 - Ele se relaciona bem com familiares?	Sim	Não	Às vezes
9 - Ele é capaz de ajudar os outros?	Sim	Não	Às vezes
10- Ele tem facilidade na lida com cavalos?	Sim	Não	Às vezes
11 - Ele se relaciona bem com os colegas de escola?	Sim	Não	Às vezes

12 - E com os professores?	Sim	Não	Às vezes
13 - Ele pensa em fazer curso superior?	Sim	Não	Às vezes
14 - Ele acha que as relações: pais/filhos; supervisor/empregado; professor/aluno devem ser baseadas no respeito, admiração e compreensão?	Sim	Não	Às vezes
15 - Ele reage ao ambiente: positivista, calmo e “gente boa”?	Sim	Não	Às vezes
16 - Ele tem interesse em conhecer mais sobre cavalos?	Sim	Não	Às vezes
17 - Você pai/mãe estimula seu filho na escola?	Sim	Não	Às vezes

No gráfico 1, que apresenta as respostas ao questionário respondido pelos alunos antes do início do curso de equitação, observamos que nas sete perguntas (1, 2, 4, 8, 9, 11, 12) que abordavam temas de relacionamento com outras pessoas (professores, colegas, familiares) as respostas da maioria dos alunos indicaram que estes não apresentavam dificuldades de relacionamento. No entanto, estes não foram questionados em relação a sua preferência em realizar tarefas em grupo ou individualmente.

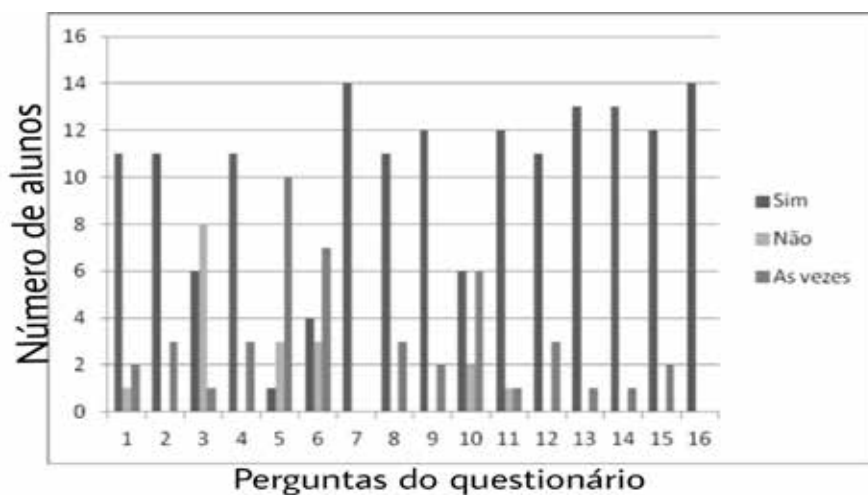


Gráfico 1 - Respostas dos alunos antes do curso de equitação

No gráfico 2, o qual apresenta as respostas ao questionário respondido pelos alunos ao término do curso de equitação, percebe-se na questão 2 (tabela 1) que a maioria dos alunos entende a necessidade de realizar ativi-

dades em grupo, no entanto (questão 13), a maioria ainda prefere realizar atividades individualmente (gráfico 2). Assim, fica claro a dificuldade destes alunos de realizar trabalhos em grupo, sendo necessário trabalhar um maior número de atividades em grupo com estes.

Apesar de ter sido abordado a todo instante do cotidiano do curso a necessidade de cooperação e trabalho em equipe, abordando os aspectos sociais, uma vez que a intervenção aconteceu numa relação mínima de dois seres (o cavalo e o adolescente), sendo complementada pelos demais participantes do curso, a preferência pelas atividades individuais prevaleceu (gráfico 2, questão 13). Possivelmente o tempo do curso foi insuficiente para aprimorar esta habilidade.

Prestes et al. (2010) também relataram curto período (três meses), no uso de equinos no desenvolvimento motor e autopercepção de escolares com dificuldade de aprendizagem. Porém, estes observaram efeito, no entanto, ressaltaram que possivelmente não observaram maiores ganhos no desenvolvimento das crianças devido ao curto período de intervenção.

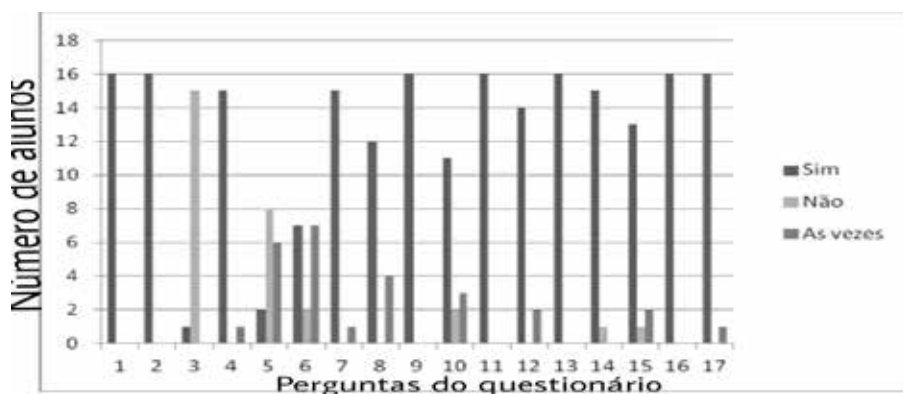


Gráfico 2 - Respostas dos alunos depois do curso de equitação

Observa-se no gráfico 3, que apresenta a resposta ao questionário respondido pelos pais ao início do curso de equitação, que nas questões 1, 2, 4, 8, 9, 11, 12 e 14, assim como no primeiro questionário respondido pelos alunos (gráfico 2), é possível inferir que seus filhos não apresentavam grandes dificuldades de relacionamento.



Gráfico 3 - Respostas dos pais antes do curso de equitação

No gráfico 4, que apresenta as respostas do questionário respondido pelos pais após o curso, foi observado por meio das respostas à questão 2 (tabela 2) que os pais notaram diferença no comportamento de seus filhos após a realização do curso (gráfico 4). Além disso, através das questões abertas sobre o relacionamento de seus filhos com os demais membros da família foi relatado que muitos dos alunos melhoram seu relacionamento com seus pais, compartilhando assuntos anteriormente não abordados em família e buscando soluções juntos. Esta mudança positiva de comportamento observada neste estudo é mencionada por Prestes et al. (2010) que afirmam que interagir suscita o aceite de limites, respeito pelo outro, compreensão e confiança mútua, que favoreceram também as mudanças dos componentes da autopercepção.

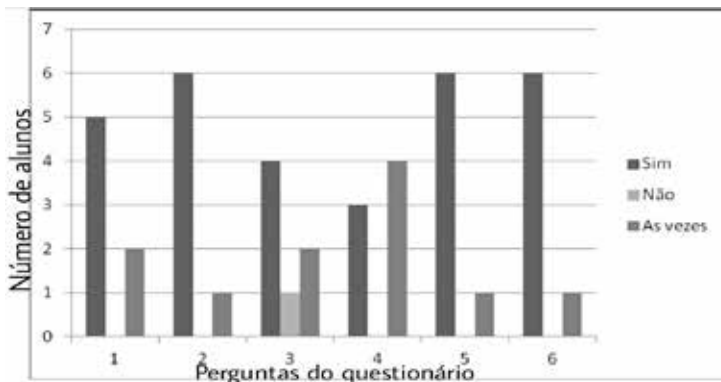


Gráfico 4 - Respostas dos pais depois do curso de equitação

De acordo com as respostas observadas nos gráficos 2 e 4, os alunos participantes do curso melhoraram o relacionamento familiar, com amigos e professores. Desenvolveram habilidades de comunicação e de concentração nas atividades realizadas.

CONCLUSÕES

O tempo do curso não foi suficiente para obtermos os resultados esperados, porém, mesmo com esse pequeno tempo percebemos que os alunos melhoraram suas atitudes diante de situações de conflito do dia a dia, e que, após o convívio com os cavalos, se sentem mais confiantes e seguros. Além disso, os alunos após a participação no curso melhoraram o relacionamento familiar, com amigos e professores. Desenvolveram habilidades de comunicação e de concentração nas atividades realizadas.

A equitação é uma grande ferramenta para a integração de indivíduos na sociedade, principalmente os adolescentes que nesta etapa da vida muitas vezes têm dificuldade de expressar seus sentimentos. Porém são necessárias mais pesquisas, principalmente com um período maior de avaliação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANDE-BRASIL. Associação Nacional de Equoterapia. **Apostila do Curso Básico de Equoterapia. Brasília.** 2010.

AZEVEDO, Daniel Giron. **Adolescência e equitação.** 2020. Disponível em: <https://cosasdelcampo.com.br/conteudo/2213/Adolescencia-e-equita%C3%A7ao>. Acesso em: 13/02/21.

BARKER, Sandra. Therapeutic aspects of the human-companion animal interation. **Psychiatric Times**, v. 16, 1999.

CONSTANTINO, Juan Pequeña.; MAYAUTE, Luis Miguel Ecurra. Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. **Revista Investigación Psicología**, v. 9, n. 1, p. 9-22, 2006.

DELY, Paula. **Animais de estimação: Por que não?** Disponível em:
http://aprendebrasil.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtexto=588 Acesso em: 13/02/21.

ESCOBAR, Camila Spengler. **As influências da equitação terapêutica no desenvolvimento de crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2011. [Em linha]. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8204-as-influencias-da-equitacao-terapeutica-no-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes-com-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade.pdf>. Acesso em: 13/02/21.

GUILHON, Paulo. **Doma Racional Interativa.** Viçosa: Aprenda Fácil, 2003.

HUNT, Ray. **Think Harmony With Horses.** USA: Give-it-a-go enterprises, 1997.

LERMONTOV, Tatiana. A psicomotricidade na Equoterapia. **Idéias e letras.** Juazeiro do Norte, Aparecida, 2004.

LIMA, Roberto Arruda de Souza; SHIROTA, Ricardo.; BARROS, Geraldo Sant'ana Camargo. **Estudo do complexo do agronegócio cavalo – Relatório Final.** Piracicaba: CEPEA/ESALQ/USP, 2006. 251 p.

MARCELINO, Juliana Fonseca de Queiroz; MELO, Zélia Maria. Equoterapia: suas repercussões nas relações familiares da criança com atraso de desenvolvimento por prematuridade. **Estudos Psicologia**, v. 23, n.3, p. 279-287. 2006.

PRESTES, Daniela Bosquerolli; WEISSB, Silvio; ARAÚJO, Júlio César Oliveira. A equoterapia no desenvolvimento motor e autopercepção de escolares com dificuldade de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 192-203, 2010.

PUOLI FILHO, José Nicolau Prospero; BRANDI, Roberta Ariboni; OLIVEIRA, Raquel Abdallah da Rocha et al. Interação homem x

cavalo. *In*: V Simpósio de Ciências da UNESP – VI Encontro de Zootecnia – UNESP. **Anais** [...]. 22 a 24 de setembro de 2009.

ROCHA, Samira. Cinoterapia: **A terapia assistida por cães ajuda crianças, adolescentes e idosos a superarem seus limites**. Disponível em: https://www.acesa.com/viver/arquivo/vida_saudavel/2005/06/15-cinoterapia/. Acesso em: 13/02/21.

ROSSI, A. Amigo de estimação. **Revista VZ**. Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.crmvmg.gov.br/RevistaVZ/Revista03.pdf>. Acesso em: 13/02/21.

SILVA, V. M.; MATTOS, H. F. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? *In*: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (eds.). **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 31-43.

SOARES, Daniela Fonseca Genelhu; OTONE, Geralda Aparecida; FAÍCO, Marina Matos de Moura. **Equoterapia: teoria e prática**. Caratinga: FUNEC, 2011.

SOUZA, M. R. S. **Convivendo com os animais**. Disponível em: http://www.saudeanimal.com.br/artig120_print.htm. Acesso em: 12/02/21.

VALE, Joana Inês Gomes. **Estudo do desenvolvimento da coordenação motora e equilíbrio em crianças com perturbações do espectro do autismo, inseridas num programa educacional de educação terapêutica**. Dissertação de mestrado em Ciências do Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal. [Em linha]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69846/2/23345.pdf>. Acesso em: 12/02/21.

WALTER, Gabriele Brigitte. **Equoterapia: fundamentos científicos**. São Paulo: Atheneu, 2013.

RELATO DE PESQUISA EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM EGRESSOS EM PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO

*Lucas Carolino*⁵³

INTRODUÇÃO

É necessário elaborar políticas públicas em empresas governamentais e não governamentais para a ressocialização de pessoas em situação de egressos, ou seja, de pessoas que passaram pelo sistema prisional e obtiveram antecedentes criminais. Há também a necessidade de prepará-los profissionalmente para um mercado de trabalho competitivo e com rápidas mudanças. Por isso, este estudo descreve uma experiência em Orientação Profissional na empresa Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Renda.

O relato de experiência que se segue, desenvolvido em município na região de São Paulo foi resultante de um estágio básico do curso de Psicologia visando intervenções da área de Psicologia Organizacional relacionada a ações de responsabilidade social. A empresa que atuamos tinha como missão desenvolver economicamente o município e garantir mais oportunidades de trabalho para os cidadãos da região por meio de dispo-

53 Graduado em Psicologia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2020); pós-graduando em Psicologia Social no curso de especialização da Universidade Santo Amaro - UNISA.

nibilização de vagas de emprego e de cursos profissionalizantes. Assim, em seus quadros de funcionários, fazem parte pessoas responsáveis pela divulgação das vagas dos cursos profissionalizantes e de emprego, ofertadas nos canais do setor de captação da instituição.

A Secretaria de Desenvolvimento Econômico, também possui um Programa Municipal de Proteção Social e Requalificação Profissional, instituído pela Lei Municipal Nº 1878, de 10/06/2009. O Programa de Apoio Profissional, popularmente nominado PAP busca a requalificação profissional e reinserção social dos munícipes em situação de vulnerabilidade social e extrema pobreza. Para tanto, os candidatos, no período de participação do Programa, precisam realizar cursos profissionalizantes e buscar sua autonomia financeira para obter renda por meio de trabalhos autônomos e empreendedorismo. É importante salientar que para participar desse programa é exigido que os estudos sejam retomados para obter boa qualificação profissional. Durante a participação do programa, é oferecida bolsa auxílio mensal de 550,00 por 2 anos e participação em outros serviços assistências e de saúde. Este arranjo se torna possível por meio do trabalho integrado e conjunto entre a Secretaria com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Unidades Básicas de Saúde (UBS), postos de saúde e Secretarias de Assistência a mulher. Além disso, no programa chamado PAP, também participam idosos em fase de pré-aposentadoria e pessoas que estão há anos sem obter nenhuma oportunidade de emprego com registro em carteira profissional, entre esse público, também participam indivíduos egressos, que possuíram antecedentes criminais, estão em situação de Liberdade Condicional de acordo com a Lei de Execução Penal (LEP) n. 7.210 de 11 de julho de 1984, Art. 26 e entre outras situações semelhantes que dificultam ainda mais seu retorno/ingresso no mercado de trabalho.

A ideia de trabalhar com esse público partiu do pressuposto de atuar em campo com intervenções da área de Orientação Profissional na abordagem sócio-histórica, por outro lado, também porque muitas vezes esse público é pouco assistido e possivelmente pelo motivo de que não conseguiram ainda ingressar no mercado de trabalho formal, muitas vezes, virando vítimas de discriminação profissional conforme relatado pelos participantes durante as intervenções.

Assim, o objetivo deste relato de pesquisa é apresentar uma experiência de projeto de Orientação Profissional realizada na Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Renda em um município de São Paulo com o público egresso. O objetivo foi fornecer subsídios técnicos para auxiliar jovens e adultos egressos na escolha profissional. As propostas tiveram a finalidade de através de testes de personalidade auxiliar os participantes no descobrimento de habilidades e competências pessoais e demonstrar através de exercícios autobiográficos sobre a influência da família na história de vida e escolha profissional. Por fim, a hipótese do estudo tratou-se de auxiliar os integrantes a planejar sua história de carreira de acordo com a realidade brasileira atual.

A INTERVENÇÃO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL

Por estarem algum período sem situação de ressocialização, pretendemos atuar com esse público em específico no nosso projeto com a temática: “Orientação Profissional com Egressos em processo de Ressocialização”, com o intuito de auxiliá-los a ter autonomia em suas questões de escolha profissional, auxiliar na construção de sua identidade profissional e elaborar um projeto de vida condizente com a realidade brasileira atual e multifacetada. Para atingir tal objetivo, utilizamos especificamente como auxílio em nossas intervenções os livros: *Mitos familiares e Escolha profissional* Filomeno (1997) e o livro *A Minha história de carreira* Savickas e Hartung (2012) para auxiliar os sujeitos na construção de seu projeto de vida e ter uma escolha profissional adequada de acordo com a realidade brasileira atual (determinante).

Assim, com os auxílios de atividades práticas de Orientação Profissional nos livros realizamos nossas atividades em uma sala espaçosa que permitiu aos orientandos e orientados ter mais segurança, confidencialidade e conforto durante as intervenções. Deste modo, acreditamos que o espaço geográfico disponibilizado também nos auxiliou positivamente na execução do projeto e estimulou os integrantes a serem mais participativos durante os encontros.

Nas intervenções, propôs-se como fundamento fornecer subsídios às pessoas em situação de egressos para elaborar um projeto de vida con-

dizente com a realidade brasileira. Além disso, na instituição por meio da conscientização foi demonstrado o papel do profissional psicólogo nas organizações e a sua importância atualmente para trabalhar com a diversidade nas organizações.

Para a proposta de uma psicologia transformadora e comprometida com a comunidade local da qual estávamos inseridos, tivemos a pretensão inicial de: auxiliar os indivíduos egressos a elaborar um projeto de vida, auxiliar no descobrimento da sua identidade profissional e no seu processo de autoconhecimento, ou seja, no descobrimento das suas habilidades e competências profissionais e por fim no processo de escolha profissional. Lucchiari (1993, p. 12) ressalta que escolher é decidir entre diversas opções a que é mais adequada no momento e cada escolha feita faz parte de um projeto de vida que vai realizando-se de acordo com o futuro que queremos alcançar. Para isso, em pesquisas de orientação profissional é extremamente importante, que em primeiro lugar, os indivíduos compreendam sua história de vida para que assim compreendam-se que são sujeitos históricos e sociais e responsáveis também com as mudanças da sociedade brasileira.

De maneira geral, o processo de Orientação Profissional consiste em auxiliar os sujeitos a identificar questões conscientes e inconscientes relacionadas as suas tomadas de decisões nos quesitos profissionais; além disso, fornece auxílio na compreensão de como as influências externas (sociais) e familiares geram conflitos no momento de decidir uma ocupação/escolha profissional. Por isso, os conflitos que ocorrem no processo da escolha de uma profissão estão diretamente ligados à falta desses conhecimentos e em principal relacionados à falta de autoconhecimento, pois os sujeitos, muitas das vezes, não sabem quais são seus próprios desejos, suas habilidades, sua história de vida e com isso, qual será seu projeto de vida de acordo com a sua realidade atual. Lucchiari (1993) ressalta que a escolha de uma profissão é uma necessidade e a cada dia que passa os jovens têm maior dificuldade de fazer suas opções. De acordo com Valore (2008, p. 66):

Embora habituado à adolescência, o ato de decidir a respeito de uma ocupação profissional constitui momento de crise em qualquer época da vida, pois não se trata apenas de executar novas tarefas e sim, de apropriar-se de uma nova identidade profissional;

portanto, mais urgente do que a questão “O que quero fazer? ”, surge a questão “Quem quero ser daqui em diante? ” Lado a lado a esta problemática, aquele que escolhe deverá lidar, também, com as perdas resultantes das escolhas referentes ao que ele irá deixar de lado, a quem ele não poderá ser e ao que deixará de fazer. (VALORE. LA, 2008, p. 66).

Diante disso, a orientação dos egressos para uma ocupação profissional futura é considerada uma tarefa importante, cujo objetivo principal é acompanhar a um ou mais sujeitos na elaboração de suas reflexões, conflitos, e antecipações sobre seu futuro, para tentar a elaboração de um projeto pessoal que inclua uma maior consciência de si mesmos e da realidade socioeconômica, cultural e ocupacional que permita aos orientados aprender a escolher um estudo ou ocupação para desempenhá-lo. Desse modo, é indispensável que o orientador/orientadores demonstrem a realidade social aos orientandos no seu processo de escolha profissional, pois esta realidade também influenciará na sua escolha profissional futura. Com isso, através dessa temática, viu se claramente a importância de transmitir tais conhecimentos aos egressos na empresa Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Renda em São Paulo, e assim, educá-los profissionalmente para uma ocupação futura, ou seja, ajudá-los no processo de uma escolha profissional futura e na sua reorganização da vida.

Outro escopo proposto nas intervenções e na pesquisa foi ajudar os jovens e adultos no seu processo de autoconhecimento histórico e social e posteriormente na construção de seu projeto de vida, diante disso, foi extremamente relevante fornecer subsídios teóricos e práticos para o público egresso compreender que a escolha profissional é praticamente a escolha mais importante da vida. Filomeno (1986, p.12) declara que:

A escolha da profissão é um ato importantíssimo para o indivíduo. Supera em importância qualquer outra decisão, pois abrange ao mesmo tempo o ambiente de vida, as possibilidades de desenvolvimento, as circunstâncias materiais, as futuras circunstâncias familiares, a dependência ou independência profissional, a posição social. A profissão é a base do bem-estar e a fonte principal de feli-

cidade, ou infelicidade. A escolha da profissão é a escolha da própria vida segundo (UNGRICHT apud FILOMENO, 1986, p.12)

A temática em questão também é sumamente importante para o pensar o desenvolvimento social e econômico do país e para o desenvolvimento de uma psicologia comprometida com a transformação da realidade brasileira e com a compreensão da dimensão histórica e social dos indivíduos. Por outro lado, percebe-se que é indiscutível que as práticas de Orientação profissional também podem ser desenvolvidas em empresas para ajudar no desenvolvimento de carreiras e potencialidades que irão ajudar os indivíduos e instituições nas melhorias de desempenho e clima organizacional. Além disso, ajudar os egressos a interessar-se por atividades laborativas nunca pensadas durante a sua história de vida é uma tarefa importante que irá trazer novas significações para a sua existência e novas possibilidades de escolha profissional.

DESCRIÇÃO DO PROJETO

Fram realizados seis encontros para auxiliar oito integrantes egressos a escolher uma ocupação profissional ao término das intervenções. Os integrantes foram selecionados por telefone e seus contatos foram disponibilizados pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico por meio do setor de administração da unidade, os participantes tinham vínculo com a prefeitura por meio do Programa de Apoio Profissional (PAP) e assinaram o termo de consentimento para participar dos encontros do nosso projeto, desde o contato inicial por telefone apresentamos as propostas das intervenções e relatamos que o projeto seria especificamente para o público egresso, ou seja, para pessoas que foram egressos do sistema prisional e que tinham antecedentes criminais. Entre o público selecionado tinha sete pessoas do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Em relação as atividades desenvolvidas, foi planejado com antecedência realizar 5 encontros com os integrantes. Preocupamo-nos inicialmente em transmitir nossos objetivos de forma clara e precisa para o grupo orientado e dizer as intervenções que seriam realizadas com eles de forma clara e acessível as suas linguagens, além disso, nós orientadores sempre no início realizávamos uma dinâmica que possibilitasse aos integrantes refletir

sobre escolhas que foram realizadas ao longo da sua vida que impactaram na construção de sua identidade.

No primeiro encontro, fizemos uma reunião com a secretária municipal e em discussão técnica e teórica explicamos nossos objetivos com as intervenções e relatamos que sobre nosso foco de intervenção em Orientação Profissional com o público egresso era a abordagem sócio histórica da Ana Bahia Bock e dentre outras técnicas disponíveis nos livros que levamos para a discussão teórica: *Mitos Familiares e Escolha Profissional Filomeno (1997)* e *A Minha História de Carreira Savickas e Hartung (2012)*. Falamos das técnicas de história de vida, genoprofissiograma, teste de avaliação de personalidade Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI) e como mencionado na reunião o principal foco com os integrantes era auxiliá-los a construir sua carreira profissional e um projeto de vida. A Secretária Municipal falou que a temática proposta era bem-vinda e que se possível futuramente poderia ser criado espaço para outras intervenções com esse público, pois, segundo ela: “era um público excluído e estigmatizado na sociedade brasileira”. Além disso, a Secretária informou que se possível seria interessante realizar mais trabalhos contínuos com essa temática no município para auxiliar os indivíduos em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No 2º encontro em campo com o público alvo realizamos um slide com a temática: “A importância do projeto de vida na realização profissional”, relatamos sobre a importância de considerar a realidade brasileira na construção de um projeto de vida, sobre habilidades e conhecimentos que precisamos adquirir para atingir nossos objetivos esperados de acordo com nosso projetos de vida, falamos sobre perdas e ganhos nas escolhas profissionais, por isso, deixamos no final as seguintes reflexões: O que vocês tem que deixar de fazer no momento? O que você tem de iniciar a fazer já? E ao término da nossa breve palestra aplicamos um questionário com 15 perguntas fechadas conforme a descrição abaixo:

- 1- Tem conhecimentos de suas Habilidades e Potenciais?
- 2- Sabe o que é um projeto de vida?
- 3- Tem metas a estabelecer na vida?
- 4- Pretende ser um Microempreendedor Individual – MEI?
- 5- O seu relacionamento com as pessoas é satisfatório?
- 6- Para você o trabalho está associado a algum sentido?

- 7- Acredita que precisa melhorar algo em você?
- 8- Acredita que há pessoas que nascem para uma profissão?
- 9- Você precisa melhorar a motivação e a autoestima no ambiente que trabalha?
- 10- Tem preocupações em excesso em relação a aposentadoria e ao seu futuro?
- 11- Considera-se uma pessoa insegura?
- 12- Gostaria de descobrir seu potencial para determinadas profissões?
- 13- Tem interesse em participar de trabalhos em grupos com outros colegas egressos?
- 14- Você sabe sobre sua história de vida e da sua família?
- 15- O trabalho para você está associado a algum sofrimento (Físico, Psíquico ou Emocional)?

No questionário eles teriam de responder, sim ou não. O objetivo das perguntas foi avaliar o autoconhecimento dos integrantes do grupo, questões motivacionais, conflitos internos relacionados a autoconfiança e autoestima. Por fim, tivemos a pretensão de avaliar as perspectivas de futuro dos integrantes do grupo e auxiliá-los em relação a isto por meio da elaboração de um projeto de vida que foi proposto aos integrantes ao término da nossa intervenção, após suas falas vimos que os mesmos já estavam em fase de construção de seus projetos de vida. Por isso, planejamos no encontro seguinte levar auxílios para a construção da identidade profissional aos integrantes.

No 3º encontro, iniciamos aplicando uma dinâmica na qual os integrantes na frente da sala falavam sobre a pessoa que iriam tirar o chapéu, porém, ao olhar o chapéu, havia um espelho, e eles tinham que falar deles próprios e falar o porquê tiravam o chapéu para eles atualmente. O intuito da dinâmica era possibilitar aos integrantes refletir sobre sua história de vida e ver que aspectos de personalidade são dinâmicos e flexíveis, construídos de acordo com questões históricas, culturais e familiares que podem se modificar ao longo dos anos. Posteriormente à dinâmica aplicamos a técnica do genoprofissiograma, pedimos para que individualmente cada um construísse de maneira livre uma genealogia da sua família, com pais, avós, irmãos, bisavós, tios primos e primas e em sequência colocasse as profissões que seus familiares tiveram até o presente momento. O objetivo da técnica do genoprofissiograma foi auxiliar os integrantes a identificar

que o papel da família é determinante no momento das escolhas e decisões de qualquer indivíduo, inclusive para sua formação pessoal e profissional, pois, são herdados aspectos históricos geracionais que são repetidos de geração em geração, por fim, salientamos que isto não é identificado por nós muitas vezes com facilidade. Ao final, destacamos que devemos procurar identificar padrões familiares que são disfuncionais e repetidos e que nos influenciam negativamente, e assim, procurar mudá-los para que a geração presente e a vindoura deixem um legado e aspectos positivos para a formação das suas próximas gerações.

Observamos que o 3º encontro foi muito produtivo segundo o *feedback* dos participantes. Entretanto, gostaríamos de continuar auxiliando os integrantes na construção de sua identidade profissional e também na compreensão de sua personalidade e suas competências e habilidades profissionais, por isso, no 4º encontro aplicamos o Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI), teste de personalidade que possibilita ao indivíduo avaliado identificar a sua personalidade e suas inclinações profissionais para determinadas ocupações e profissões.

No 5º encontro, fizemos a devolutiva do teste Quati e falamos um pouco sobre a relação entre educação e trabalho no século XXI, na qual, ainda no período escolar o aluno tem que aprender a desenvolver competências e habilidades para ter um bom desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho, segundo essa perspectiva falamos sobre os 4 pilares da Educação segundo a UNESCO (Aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser). Além disso, falamos sobre ética e modos de agir considerados mais adequados em entrevistas de emprego, o intuito foi auxiliar os integrantes a participar de futuros processos seletivos de maneira eficaz, com isso, falamos também da importância da vestimenta e da imagem em um processo de seleção empresarial e concluímos falando da importância do comportamento ético para o desenvolvimento organizacional e de aprender a ouvir para ser aprovado nas etapas de seleções aplicadas pelas empresas.

No 6º e último encontro conforme previsto, foi realizado uma dinâmica, na aplicação da dinâmica colocamos diversos animais em uma mesa e os participantes deveriam escolher um animal ou dois que tinham a ver com sua personalidade e dizer o porquê da escolha. Conseguimos promover a participação e interação de todos os integrantes e foi percebido que

eles gostaram muito do encontro, por ter compreendido sua história de vida e como melhoraram em relação a suas superações de conflitos e medos que foram superados a partir do momento em que identificaram que questões familiares e influências sociais também tem impacto nas escolhas profissionais.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O presente estágio obteve como pontos favoráveis a utilização da abordagem sócio-histórica no projeto de orientação profissional, preocupação em promover a interação entre o grupo orientado e manter uma linguagem clara e precisa, manter fidedignidade das técnicas de orientação profissional contida nos livros, definir dinâmicas que fossem correlatas às técnicas de orientação profissional e também a abordagem escolhida anteriormente as intervenções, abordagem sócio -histórica, preocupação em ouvir os integrantes do projeto e suas respectivas opiniões, assim, como o relato deles e o aprendizado adquirido ao fim de cada encontro, para uma melhor preparação dos encontros posteriores. Deste modo, preocupamos em otimizar o tempo e buscar assertividade com a temática de cada encontro. Em relação aos orientandos buscávamos realizar uma análise crítica das nossas intervenções ao fim de cada encontro e posteriormente sempre era feito uma discussão das teorias e técnicas que foram realizadas com o grupo de egressos para vermos possibilidades de mudanças e aprimoramentos ou bem como para observar se as intervenções estavam de acordo com os objetivos pré-definidos.

O projeto teve como desvantagem o não comprometimento de algumas pessoas do grupo convocados para participar do projeto sendo iniciado com a convocação de 12 pessoas, porém o projeto contou com oito participações durante as intervenções e foi finalizado com a participação de três pessoas que foram engajadas com a proposta do projeto desde o início. Por outro lado, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, foi acolhedora com o grupo de orientadores e foi observado que a disponibilização de recursos audiovisuais para serem aplicados vídeos e slides, disponibilização de um bom espaço, materiais de apoio e ferramentas cedidas pela unidade como o teste de personalidade QUATI nos trouxe boa capacidade de atingir os objetivos pré-estabelecidos.

Dentre aspectos positivos observados, podemos destacar que os diálogos e o vínculo criado com os participantes para com os pesquisadores, e do próprio grupo em si trouxe auxílio para a construção de um projeto de vida condizente com a realidade socioeconômica brasileira atual. Outro ponto vantajoso no estágio foi a disponibilização de tempo e supervisão da psicóloga da Secretaria de Desenvolvimento Econômico responsável pelas nossas supervisões em campo, uma profissional da área de recrutamento e seleção da SDE que nos auxiliou na aplicação do teste QUATI onde a mesma, ainda, durante as intervenções contribuiu para dar dicas para aprimorar no crescimento profissional dos integrantes e trazendo auxílio para os integrantes para obter uma melhor compreensão de sua personalidade e novas possibilidades de escolha profissional.

CONCLUSÕES

O estágio realizado na Secretária de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Renda supervisionado pela professora e orientadora do estágio básico de Psicologia Organizacional S. foi satisfatório e cumpriu a maioria das expectativas esperadas, foi realmente memorável e um período de grande aprendizado. Durante todos os encontros era notável o empenho, dedicação e o comprometimento de cada participante que permaneceu até o fim das intervenções. Atuar com os participantes egressos foi um grande desafio, pois a maioria deles não possuía um projeto de vida e alguns desistiram e encontravam-se mais uma vez sem perspectiva de futuro e desmotivados, por isso, elaboramos a hipótese de que este foi o motivo de desistência de 5 participantes no decorrer do projeto.

De acordo com o questionário aplicado, identificou-se que a maioria dos participantes tem o desejo de serem microempreendedores e buscam isso através dos cursos oferecidos pela prefeitura do município que atuamos Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Renda.

Este tema se faz muito necessário para esse público em específico, e para auxiliar pessoas de todas as idades a refletir sobre a importância do autoconhecimento e de sua história para escolher uma profissão ou uma ocupação profissional. Os questionamentos e reflexões realizados nos encontros ajudaram muito para que refletissem e entendessem a importância deste autoconhecimento nas questões profissionais. Devido a maioria dos

integrantes estarem interessados na temática do projeto e em conhecer mais sobre si mesmos e sobre questões que podem auxiliar em suas profissões em médio e longo prazo indicamos os livros da literatura que utilizamos nas intervenções para que buscassem novos conhecimentos sobre Orientação Profissional e continuassem buscando autonomia na construção de suas carreiras profissionais de forma significativa.

É sabido que também foi fundamental a temática do projeto porque precisamos incentivar empresas do setor público e privado a oferecer oportunidades para aprimoramento profissional e desenvolvimento de habilidades aos indivíduos em situação de egressos que obtiveram antecedentes criminais, além disso, é preciso promover mais debates entre essa temática em específico visando garantir a autonomia da sociedade perante o comprometimento da transformação social do país e da inclusão de pessoas excluídas do mercado de trabalho que estão sem oportunidades de profissionalização como o público em que atuamos.

Com o intuito de ampliar o olhar sobre o papel do psicólogo nas organizações e do papel de estudantes universitários no período de graduação com as questões sociais do país e ampliar a visão sobre as garantias de direitos e dignidade das pessoas que estão em situação de exclusão social, que buscam auxílio e oportunidades do setor público muitas das vezes para garantir suas necessidades básicas de existência. Assim, através desta pesquisa buscamos por meio do setor público contribuir para novas reflexões sobre a temática e para o incentivo de novas políticas públicas que sejam adequadas para desenvolver a autonomia de pessoas para serem comprometidas com a transformação social do país e com construção de uma sociedade mais justa, igualitária e participativa.

REFERÊNCIAS

AUDVIS IPUSP. **Life Design e os paradigmas para a construção de carreira no século XXI**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xt-76F5Uqa4>>. Acesso em: 10 maio de 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lurdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo. Ed Saraiva 1999.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional** (livro eletrônico): A abordagem sócio histórica. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Lei nº 1878, de 10 de junho de 2009**. Institui o Programa Municipal de Proteção Social e Requalificação Profissional do Município de Taboão da Serra e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/taboa-da-serra/lei-ordinaria/2009/187/1878/lei-ordinaria-n-1878-2009-institui-o-programa-municipal-de-protECAo-social-e-requalificacao-profissional-do-municipio-de-taboa-da-serra-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 7.210 de 11 de julho de 1984 (1984, 11 de julho)**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm.

FILOMENO, Karina. **Mitos familiares e escolha profissional**: uma visão sistêmica. 1. Ed. São Paulo: Vetor, 1997.

GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F.; TOLEDO, J. C. de. Gestão do conhecimento em uma estrutura organizacional em rede. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 38, n. 1, p. 57-73. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010019652009000100004>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

LAGO, L. Y. **Orientação Profissional**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

SAVICKAS, Mark L; HARTUNG PAUL J. **A Minha história de carreira exercícios autobiográficos para o planejamento de vida/carreira**. 2012. Disponível em <http://abopbrasil.org.br/todos-livros/pdf>. Acesso em 9 de set. 2019.

SILVA, Lenildes Ribeiro. **Unesco**: Os quatro pilares da “Educação pós-moderna”. Unicamp. Campinas. 359-378, jul./dez. 2008.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional:** do jovem ao adulto. 2.ed. São Paulo: Summus, 2002.

VALORE, L. A. **A problemática da escolha profissional:** a possibilidades e compromissos da ação psicológica. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Scielo Books, 2008.

ZACHARIAS, J. J. M. (2003). Questionário de avaliação tipológica (QUATI) (5a ed.). São Paulo: Vetor.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

IDADE: _____ **SEXO:** FEMININO () MASCULINO ()

ESCOLARIDADE: _____

1- Tem conhecimentos de suas Habilidades e Potenciais?

() Sim () Não

2- Sabe o que é um projeto de vida?

() Sim () Não

3- Tem metas a estabelecer na vida?

() Sim () Não

4- Pretende ser um Microempreendedor Individual – MEI?

() Sim () Não

5- Acredita ser satisfatório seu relacionamento interpessoal?

() Sim () Não

6- Para você o trabalho está associado a algum sentido?

() Sim () Não

7- Acredita que precisa melhorar algo em você?

() Sim () Não

8- Acredita que há pessoas que nascem para uma profissão?

() Sim () Não

9- Você precisa melhorar a motivação e a autoestima no ambiente que trabalha?

() Sim () Não

10- Tem preocupações em excesso em relação a aposentadoria e ao seu futuro?

() Sim () Não

11- Considera-se uma pessoa insegura?

() Sim () Não

12- Gostaria de descobrir seu potencial para determinadas profissões?

() Sim () Não

13- Tem interesse em participar de trabalhos em grupos com outros colegas egressos?

() Sim () Não

14- Você sabe sobre sua história de vida e da sua família?

() Sim () Não

15- O trabalho para você está associado a algum sofrimento (Físico, Psíquico ou Emocional)?

() Sim () Não

ARTIGOS - EDUCAÇÃO SUPERIOR

COTAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: AÇÃO AFIRMATIVA NECESSÁRIA NO BRASIL

Carlos Augusto Almeida de Jesus⁵⁴

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país em que a desigualdade social é bastante presente, não existindo oportunidades iguais para todos os cidadãos e, embora a Constituição Federal e as leis infraconstitucionais tragam o princípio da igualdade e uma gama de direitos e garantias fundamentais, estes não são suficientes para tornar o país mais igualitário em que se efetivam direitos fundamentais.

O direito à educação está previsto na Carta Magna, em seu artigo 6º, como um dos direitos sociais do cidadão brasileiro, no entanto, mesmo sendo um direito de tamanha importância, o estado brasileiro tem sido demasiadamente negligente em efetivá-lo, principalmente quando se trata em ensino educacional do ensino superior. Desta maneira, questiona-se: qual a situação contemporânea do ensino superior no Brasil? As cotas são uma medida necessária para promover maior efetivação ao direito à educação? Qual razão para certos grupos receberem cotas no Brasil?

Levando em consideração que o ensino público brasileiro está deveras precário e que o país é considerado um dos mais desiguais do mundo, torna-se necessário utilizar das cotas para ingresso no ensino superior como

54 Acadêmico de Direito, XI período, pelo Centro Universitário AGES.

uma medida emergente para promover a inserção de certos grupos de pessoas neste nível educacional, tendo em vista que, por exemplo, pessoas negras, pessoas hipossuficientes financeiramente, pessoas com deficiência e pessoas transexuais e travestis não têm as mesmas oportunidades que outros grupos, sendo as cotas, desta maneira, uma forma de compensar e igualar os desiguais.

A partir de tal pesquisa, objetiva-se, de forma geral: Compreender a necessidade das cotas no Brasil, levando em consideração a situação contemporânea do ensino superior. Especificamente, objetiva-se entender a situação atual do ensino superior brasileiro, levando em conta a desigualdade social existente; analisar a política de cotas como uma forma de promoção de direitos, principalmente o direito à educação; e compreender o porquê de certos grupos receberem cotas para ingressar no ensino superior.

A pesquisa desenvolvida se torna atual pelo fato de a discussão sobre cotas ser ainda muito debatido, ainda mais quando se fala em cotas para ingresso no ensino superior de pessoas transexuais e travestis; pertinente, tendo em vista que analisa o sistema educacional brasileiro no nível superior, bem como a necessidade de existir cotas raciais, sociais, para pessoas com deficiência e pessoas transexuais e travestis; e inovadora por abarcar as cotas para transexuais e travestis, já que é um assunto novo e que necessita de estudos.

2. METODOLOGIA

O trabalho usou da pesquisa bibliográfica para ser realizada e, segundo ensinamentos de Marconi e Lakatos (2003), neste tipo de pesquisa reúne-se material contido em livros, artigos, publicações diversas, obtidos por meio de fotocópias, xerox ou material original. Assim sendo, para a realização da presente pesquisa, tornou-se imprescindível a reunião de livros, artigos científico e legislações do Brasil, sendo isto possível em razão da existência de livros físicos e sites da internet.

Antônio Carlos Gil (2008) traz que a pesquisa qualitativa é aquela em que é realizada a coleta de dados para descrever fenômenos a partir das opiniões e pontos de vistas diferentes de diversos autores e autoras, fazendo com que a pesquisa se torne ampla e com demasiado conteúdo. Desta

forma, coletou-se artigos disponíveis no Google Acadêmico e algumas legislações do Planalto. Assim, a partir de tais produções foi possível concretizar a pesquisa com certa amplitude de autores e legislações.

3. O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO NÍVEL SUPERIOR

O ensino superior público do Brasil é marcado por duas características distintas. A primeira delas está relacionada a grande concorrência existente em vestibulares e pelo próprio ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), enquanto a segunda está diretamente relacionada ao fato de que grande parte destas pessoas pertencem ao topo da pirâmide social, ou seja, os que detêm grande poder aquisitivo (SOUZA; BRANDALISE, 2017).

Este fato social está relacionado a dois fatores, quais sejam: os estudantes com maior renda se preparam para os vestibulares, fazem cursinhos, não trabalham e ocupam as vagas das universidades públicas; e a educação pública, principalmente quando nos referimos ao ensino básico e médio, é marcada por um total abandono e por uma precariedade excessiva, assim o aluno que utiliza o sistema público da educação faz parte de uma classe social (financeiramente falando) inferior e sofre, demasiadamente, pelo ensino deficiente (SOUZA; BRANDALISE, 2017).

O estudante de uma escola pública perpassa por uma série de situações que o desestimula, como, por exemplo: ausência de professores em diversas disciplinas; professores com carga horária elevada; falta de estrutura do prédio escolar, seguindo as necessidades de toda a população; escassez de lanche para os acadêmicos adequado, enfim, uma gama de problemas que desestimulam o estudante a prosseguir nos estudos.

Unindo toda esta triste situação escolar com a desigualdade social existente no país, o aluno não se sente instigado a continuar os estudos, ocasionando uma séria evasão escolar. A desigualdade social é presente em diversas cidades brasileiras, estando caracterizado nos principais centros urbanos, tendo em vista que falham na distribuição de renda e acabam congregando divergentes grupos sociais e com interesses econômicos, políticos e sociais totalmente diferentes em um mesmo local (GUZZO; EUZEBIOS FILHO, 2005).

O sistema educacional é fruto de um processo histórico que está configurado entre as relações sociais e de produção, e de acordo com os ensinamentos de Ponce (2005), consolidou-se quando a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas. Desta feita, as necessidades e interesse da classe social que tinha mais rendimento passou a delimitar o campo da Educação, assim passou a dominar o restante das classes sociais.

Ponce (2005) pontua que a instituição escolar surge em razão da dominação militar e a política não surtiu os efeitos que eram desejados pela sociedade, pois esta se tornava demasiadamente complexa, tornando necessário a construção de um novo aparato de dominação ideológica e intelectual, sendo na escola o ponto central e de apoio deste novo modelo.

O sistema educacional e a desigualdade social são, desta maneira, dois elementos que encontram as suas próprias raízes no processo produtivo, não podendo ser analisados fora do contexto capitalista. Deste modo, o sistema educacional assume uma importante tarefa na manutenção da alienação e na divisão social do trabalho, tendo em vista que as escolas configuram como um ambiente estratégico de convivência social que se baseia na dinâmica da sociedade capitalista (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Raquel Souza e Antonio Filho (2005) dissertam que o papel que a educação exerce para promoção da desigualdade social no país encontra considerável fundamento no neoliberalismo. O neoliberalismo, dessa maneira, caracteriza-se tanto pelo aumento de concentração da renda em um grupo social quanto pelo investimento privado em face do público, assim o aumento do investimento na educação privada se acentuou em todos os níveis da educação: fundamental, médio e superior.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), das 34.012.434 matrículas realizadas no ensino fundamental no Brasil, 9,79% foram realizadas no ensino privado; enquanto no ensino médio das 9.169.357 matrículas realizadas, 12,12 % estão ligadas ao setor privado. Por outro lado, segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (2003), as instituições privadas de ensino superior correspondem a 89,9 % deste nível educacional.

Constata-se, desta forma, que o ensino privado tem ganhado força no país em detrimento do ensino público, ficando isto ainda mais evidenciado quando se comenta em ensino superior, já que o investimento na edu-

cação no setor privado tem tido uma porcentagem bem maior do que o setor público, demonstrando que a educação se tornou, indubitavelmente, um produto de mercado.

De acordo com as pesquisas realizadas através do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), Cibele de Andrade (2012) considerou que a principal razão para o acesso à educação seria a renda familiar, mesmo que a variável cor autodeclarada tenha forte influência no acesso para as populações das faixas de renda. Ou seja, a renda familiar é a razão determinante para que as pessoas ingressem na educação, sendo que a cor autodeclarada influencia de maneira direta neste acesso.

Cibele de Andrade (2012, p. 27) pontua que

A compreensão desses processos que revelem os obstáculos ao funcionamento adequado do sistema educacional oferece um suporte para políticas públicas que incidam sobre a melhoria do acesso e da qualidade de ensino e a superação das restrições decorrentes das clivagens sociais que se manifestam no interior de todo o sistema educacional – do ensino fundamental, médio e superior.

Deste modo, percebe-se que o sistema educacional brasileiro necessita de melhorias em todos os seus níveis educacionais, tendo em vista que muitos estudantes não continuam os estudos em razão de ausência de recursos financeiros e por conta da precariedade do ensino público que não prepara os estudantes da maneira que deveria.

4. COTAS EDUCACIONAIS

A educação é trazida pela Constituição Federal (1988) como um dos direitos sociais, previsto no artigo 6º, assim a educação é considerada como um direito de todos, independentemente de gênero, cor, raça, orientação sexual e identidade de gênero, sendo uma obrigação tanto do Estado quanto da Família. Deste modo, a educação deve ser promovida para que ocorra o devido desenvolvimento da pessoa, o preparo para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho.

A Constituição Federal ainda prevê que o ensino educacional deve se basear em alguns princípios, sendo eles: a igualdade de condições para

o estudante ter acesso e permanecer na escola; liberdade para aprender, ensinar e pesquisar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos do governo; e a garantia do direito à educação e à aprendizagem durante toda a vida.

Embora a Constituição Federal, principal norma do estado brasileiro, traga em seu texto normativo todas estas disposições, vislumbra-se que elas não são efetivadas da maneira ideal, já que os estudantes não têm, por exemplo, igualdade de condições para acessar e permanecer no ambiente escolar, ainda mais quando o Brasil é o 10º lugar no ranking de países mais desiguais de todo o mundo (PORFÍRIO, 2021).

De igual maneira, pontua-se que um dos princípios previstos na Constituição Federal é a garantia do direito à educação e o direito à aprendizagem durante toda a vida, no entanto, tal princípio é tão somente mera folha de papel, conforme sugere o sociólogo e jurista Ferdinand Lassale (2000), uma vez que estão previstas, mas não se efetiva, pois não existe uma aprendizagem durante toda a vida dos estudantes, sendo que muitos não conseguem ingressar no ensino superior público e não têm condições financeiras para ingressar no ensino superior privado.

As cotas educacionais surgem, então, como uma maneira de efetivar o direito à educação de maneira ampla e efetiva estando diretamente relacionadas à ação afirmativa, sendo que

[...] Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007, p. 30).

Deste modo, as cotas fazem parte de um conjunto maior para proteção de minorias e grupos vulneráveis da sociedade que necessitam de uma discriminação positiva para estar em igualdade com as demais pessoas, ou seja, objetiva-se a preservação ou a garantia da igualdade existente, provocando a igualdade em situações ou relações em que ela não existiria (STEINMETZ, 2004).

A adoção da política de ações afirmativas demonstra uma mudança radical do Estado em que deixa a posição neutra e assume uma posição ativa na qual reconhece que existe um problema, há uma desigualdade social/racial/econômica, tendo em vista que durante muito tempo existiram grupos em posição inferior. Assim, o Estado, por meio de ações afirmativas, objetiva ocasionar esta igualdade (SOARES; DUARTE NETTO, 2018).

Djamila Ribeiro (2018) pontua que as cotas são uma modalidade de ação afirmativa que objetiva diminuir as distâncias na educação superior, ou seja, das universidades, tendo em vista que, embora o Brasil tenha a cor negra como maioria em sua população, na academia este número é demasiadamente reduzido em razão do racismo institucional que impede o acesso da população negra a certos espaços, sendo a universidade um dos principais.

No Brasil, o primeiro programa de Cotas foi instaurado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2003, e objetivava promover inclusão social. Assim, a quantidade de universidades que foi adotando este programa de cotas foi crescendo exponencialmente. Dois anos após a UERJ implementar tal política, 14 universidades já haviam aderido também; após três anos, 43; e depois de 7 anos, o número já chegava a 83 instituições educacionais (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017).

Em 2012, o Congresso Nacional brasileiro aprovou a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) como uma política de ação afirmativa voltada para o ensino superior, sendo que passou mais de dois anos debatendo e existindo demasiadas controvérsias. Tal legislação determina que as universidades, institutos e centros federais reservem 50% das vagas para estudantes que tenham estudado em escola pública e destas deverá ser reservada para alunos negros e indígenas, devendo as instituições se adequar em quatro anos com as referidas mudanças.

Algumas universidades também têm criado outras ações afirmativas, como foi o caso da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, que criou cotas para ciganos, pessoas com deficiência, transexuais, transgênero ou travestis, sendo que ingresso valerá a partir do segundo semestre de 2020 e seria de três sobrevagas por curso.

5. COTAS EDUCACIONAIS EXISTENTES

As cotas surgiram com o objetivo de promoção da igualdade entre os cidadãos, tendo em vista que inexistia tal igualdade material no Brasil, apesar da Carta Magna assegurar tal direito. Deste modo, diversas universidades passaram a criar cotas para incluir pessoas que eram excluídas do ensino superior por razões diversas, sendo que tal pauta virou projeto de lei e, atualmente, foi aprovada pelo Congresso Nacional, democratizando o direito à educação.

A Lei nº 12.711/2012 trata de cotas para pessoas com baixa renda e para pessoas que se autodeclarem negras ou pardas. Assim sendo, tais hipóteses de cotas serão analisadas posteriormente.

5.1 AS COTAS EDUCACIONAIS RACIAIS

Uma das ações afirmativas mais conhecida no Brasil são as cotas raciais, implementadas em diversas instituições educacionais do país em que objetivam ocasionar uma igualdade a grupos que foram historicamente excluídos e discriminados na sociedade brasileira em razão de sua cor, assim, os principais beneficiados de tais políticas públicas são os indivíduos que se declaram negros ou pardos. No Brasil, existem duas formas para efetivação das cotas raciais, sendo elas: a adoção da cota racial dentro da cota social – aquela que reserva uma porcentagem de vagas para estudantes do ensino público; e a cota racial pura, ou seja, é implementada diretamente no número total de vagas ofertadas.

Djamila Ribeiro (2018) ressalta que as cotas raciais estão diretamente ligadas ao conceito de equidade desenvolvida por Aristóteles, ou seja, tratar desigualmente os desiguais e tratar igualmente os iguais, uma vez que “se duas pessoas vivem em situações desiguais, não se pode aplicar o conceito de igualdade abstrata, porque concretamente é a desigualdade que se verifica. Aquela pessoa que está em situação de desigualdade precisa de mecanismos que visem seu acesso à cidadania” (RIBEIRO, 2018, p. 74–75).

No ano de 2012, foi aprovada e regulamentada a Lei nº 12.711/2012, que determina que as universidades públicas, institutos federais e centros federais, devem reservar 50% das vagas, no mínimo, para estudantes que

tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, com distribuição devidamente proporcional das vagas para negros, pardos e indígenas. Existe muita discussão sobre a legalidade das cotas raciais até os dias hodiernos, embora o Supremo Tribunal Federal tenha decidido pela constitucionalidade desta ação afirmativa no julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 ajuizada pelo DEM em detrimento da Universidade Federal de Brasília (UNB), que ofertava as cotas raciais. No entanto, como visto, o próprio Congresso Nacional regulamentou a lei que trata acerca deste assunto e o STF reconheceu a sua constitucionalidade.

O argumento mais utilizado para justificar a implementação das cotas raciais no país é o da reparação histórica, tendo em vista que a população negra foi trazida para o Brasil à força e foi escravizada até (formalmente falando) 1888, assim como os indígenas que foram dizimados e também escravizados. Rodrigo Moreira da Costa (2016) pontua que

[...] em se tratando de igualdade material, e considerado a extensão das desigualdades sociais no Brasil, resta clara a necessidade da sua aplicação sob este viés. A justificativa da dívida histórica que o país possui com a comunidade negra é válida, porém insuficiente. Cem anos após, o cenário pode ser o mesmo e essa justificativa perde sua força gradativamente (COSTA, 2016, p. 120).

As cotas raciais são de grande importância para efetivar uma sociedade mais justa e igualitária, justificando-se não somente pelo contexto histórico, mas pela busca da igualdade por causas sociais demográficas. Deste modo, para Valentim (2012, p. 186),

A chegada de alunos negros à universidade, através das ações afirmativas, democratiza a universidade e pode fomentar um salto de qualidade nos padrões acadêmicos, científicos e políticos nacionais capazes de colaborar na realização das transformações sociais radicalmente democráticas que desejamos para a totalidade da sociedade brasileira.

Ou seja, as cotas servem para promoção do ingresso de pessoas negras na universidade, tendo em vista que antes de tais legislações o número de

pessoas negras era quase nulo. No entanto, existem pessoas que acreditam que as cotas raciais violam o princípio da igualdade e consideram que não merecem ser efetivadas na sociedade brasileira.

Para Fernanda Soares e Bento Neto (2019), a alegação de que as cotas raciais servem como reparação histórica não encontra respaldo em razão da ausência de transferência de responsabilidade ou até mesmo de culpa pelos crimes praticados pelos brancos do passado para os brancos atuais, ou seja, não seria legítima tal argumento, tendo em vista que os brancos hodiernos não praticaram escravidão.

Em estudo realizado percebeu-se que

[...] 87% da população brasileira possui ascendência africana. Os dados mostraram que 48% dos afrodescendentes se autotransferem como brancos. Dos brasileiros que se autotransferem como brancos, apenas 39% possuem ancestralidade europeia, sendo que 33% são de ascendência indígena, e 28% de origem africana (SOARES; DUARTE NETTO, 2018, p. 11).

Com isso, surge mais um argumento para aqueles que acreditam que as cotas são violadoras do princípio da igualdade, qual seja: o alto grau de miscigenação da população brasileira, o que torna totalmente impossível a verificação se determinada pessoa deve ser considerada (ou não) descendente de opressor ou dos escravos oprimidos (SOARES; DUARTE NETTO, 2018).

No mais, argumentam que não se deve pensar em cotas, no entanto, deve-se pensar em melhorias do sistema educacional público em todos os níveis escolares. Desta maneira, contrariando tal argumento, as cotas são ações afirmativas que objetivam uma solução mais rápida deste problema, assim, se torna necessária uma ação cumulativa, ou seja, as cotas junto com mais investimentos na educação pública para que, no futuro, as cotas não sejam mais necessárias (PORFÍRIO, 2021).

No mesmo sentido, Djamila Ribeiro (2018) disserta que a população negra lutou pelas cotas e pela melhoria no ensino público de base, no entanto, de acordo com dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), demoraria aproximadamente cinquenta anos para que a educação de base fosse de qualidade. Deste modo, as cotas são utilizadas

como medidas emergenciais temporárias até quando as oportunidades se tornem, no mínimo, semelhantes.

Gracielle da Costa Silva (2016, p. 74) disserta que

O sistema de cotas não é suficiente para que a população negra consiga alcançar uma verdadeira “igualdade de oportunidades”, já que tais medidas visam apenas se inserir na lógica mercadológica e de consumo desse sistema capitalista, sem questionar a forma pelas quais todos os trabalhadores são explorados por esse sistema. Imagino que a emancipação da população negra só ocorrerá efetivamente quando os seus interesses pelo fim da desigualdade racial gerada e perpetuada pelo racismo, forem aliadas a outros interesses mais abrangentes como a luta contra a opressão de uma classe sobre a outra, algo tão presente nesse sistema capitalista.

Djamila Ribeiro (2018), de maneira semelhante, pontua que as cotas raciais são imprescindíveis no Brasil, pois existe uma dívida histórica com a população negra, além de que, dizer-se antirracista e ser contra as cotas é uma contradição cognitiva ou até mesmo racismo, sendo necessário lidar com isso ou rever os próprios privilégios. Dessa forma, torna-se necessário enfrentar também o racismo, tendo em vista que este exclui, segrega e discrimina de maneira escancarada o povo negro, sendo necessária uma atuação conjunta para a promoção da igualdade, ou seja: ampliação das cotas raciais; melhorias na educação pública; e medidas para enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

5.2 AS COTAS EDUCACIONAIS SOCIAIS

A política de cotas sociais ganha importância e se torna necessária em razão da grande desigualdade social que existe no Brasil, conforme já comentado anteriormente. Assim sendo, as cotas sociais surgem como uma forma de proporcionar o acesso ao ensino superior às pessoas que não conseguem competir, com igualdade de conhecimento, com outras que estudaram toda a vida em uma escola particular.

Neusa Batista (2018) disserta que a política de ação afirmativa, em específico as cotas, finalizam compensar as desigualdades da educação para com estudantes que pertencem a certos grupos sociais em que a origem

social e étnico-racial são determinantes para excluí-los do ensino superior, contrariando diversas disposições legais, tendo em vista que a educação básica deveria efetivar igualdade para todos os estudantes. Ivan Motta e Mariane Lopes (2012) complementam a ideia de Neusa Batista (2018) ao considerar que:

[...] o Estado deve atuar em prol dos direitos sociais e, por meio de prestações positivas, proporcionar a educação aos habitantes de seu território, especialmente aos mais fracos e, normalmente, mais numerosos, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais através da oferta de oportunidades para um número cada vez maior de cidadãos. Feito isto, seus objetivos sociais, como a democracia e mesmo o crescimento econômico estarão atendidos (MOTTA; LOPES, 2012, p. 6.844).

Dessa maneira, constata-se que o Estado, aqui compreendido todos os entes da federação, deve efetivar os direitos sociais (a educação, por exemplo), em especial aquelas pessoas que são consideradas hipossuficientes e que mais sofrem com a desigualdade social existente, pois o fato de essas pessoas terem menos oportunidades na vida, não tira a obrigação do Estado em promover e efetivar seus direitos. Nesse sentido, Ali Kamel (2006) considera que o problema do Brasil não é a ausência de recursos financeiros, pelo contrário, é a falta de prioridade acerca de assuntos importantes, uma vez que é visível que as instituições educacionais do Brasil não promovem um ensino de qualidade e que permanecer na escola não ajuda os hipossuficientes a sair desta situação, tendo em vista a ausência de interesse do Estado em promover o direito à educação.

A partir de uma reflexão acerca das escolas brasileiras e pensar em soluções para a triste situação contemporânea, Ali Kamel (2006) traz que a adoção de recursos materiais e humanos nas escolas as tornariam tanto efetivas como atraentes. Unindo isto com uma didática nova e com professores estimulados (e bem remunerados) a educação no Brasil poderia ganhar novos horizontes.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, viu aumento nos candidatos quando o Ministério da Educação, no ano de 2004, instituiu o ProUNI (Programa Universidade para Todos) e passou

a vincular a concessão de bolsas às instituições de ensino superior de natureza privada, sendo utilizada a nota obtida no ENEM para concorrer às vagas (BEZERRA; GURGEL, 2012).

Dessa maneira, a partir do ProUNI, por exemplo, pessoas consideradas de baixa renda podem se candidatar às bolsas, assim, pela Lei nº 11.096/2006 “artigo 1º, § 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)”, ou seja, as bolsas de estudos são destinadas a um público com demasiada hipossuficiência financeira. Com isso, vislumbra-se que

Em um país como o Brasil, a elevada desigualdade deve ser combatida imediatamente e a educação é o meio mais adequado para tanto. Todavia, tendo em vista que a melhoria da qualidade do ensino público fundamental e médio é utopia, a necessidade de instituir as cotas é latente, pois elas efetivam o direito de acesso ao ensino superior, conferem aos desprivilegiados a oportunidade de ter sucesso profissional e conduzem o indivíduo à ascensão social, permitindo exercer sua cidadania e se desenvolver com dignidade. E, atendidos estes resultados, a discriminação não mais existirá (MOTTA; LOPES, 2012, p. 6.853).

Enfim, as políticas públicas de ação afirmativa para promoção da entrada em Educação Superior para pessoas que não possuem condições financeiras são imprescindíveis na conjuntura brasileira contemporânea, considerando as desigualdades sociais existentes de maneira tão presente, sendo isto fruto de um modelo em que se concentra a renda e acumula o capital, não existindo a necessária distribuição (LOPES, 2012). Desta feita, as cotas sociais são utilizadas como uma forma de ascensão social, bem como o exercício da própria cidadania e efetivação da dignidade humana.

5.3 COTAS EDUCACIONAIS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

André de Carvalho (2019) define que a deficiência pode ser considerada uma restrição física, mental ou sensorial, podendo ser ainda de natureza transitória ou permanente. Deste modo, a deficiência acaba li-

mitando e impedindo a capacidade do exercício de atividades tidas como essenciais pela sociedade, tornando-se necessária, assim, a exclusão destas limitações e impedimentos para que a pessoa com deficiência possa ter efetivado todos os seus direitos.

O direito à educação (artigo 6 da Constituição Federal) também abrange as pessoas com deficiência, no entanto, sabe-se que o Estado é demasiadamente negligente quando se fala em inclusão. O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência prevê que:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2010, p. 35).

As cotas educacionais são uma maneira de promover a inclusão destes indivíduos no ensino superior, sendo esta uma medida emergente, tornando-se necessária a melhoria na educação pública para estas pessoas. Desta maneira, em razão da pressão populacional para a criação de vagas para pessoas com deficiência, foi criada a Lei nº 13.409/2016 que prevê em seu artigo 3º que

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A edição da Lei nº 13.409/2016 foi de extrema importância para a ampliação de direitos deste grupo vulnerável, no entanto, torna-se necessário refletir: será que estas instituições de ensino superior têm suporte para receber pessoas com deficiência? Existe nas universidades livros em

braile para pessoas com deficiência visual? Existe acessibilidade para pessoas com deficiência física?

Embora existam legislações promovendo direitos às pessoas com deficiência, não existe ainda uma inclusão efetiva destas pessoas, conforme Fávero (2006). Deste modo, mesmo não havendo ainda a inclusão necessária, a política de ações afirmativas está relacionada a um sistema de obrigações jurídicas e cotizações que ocasiona o exercício de direitos fundamentais, fazendo com que as vulnerabilidades sejam, a certo modo, reduzidas e ocasionando a construção de uma sociedade menos desigual em que se efetiva a dignidade humana (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017).

5.4 COTAS EDUCACIONAIS PARA TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

Pessoas pertencentes ao grupo LGBTQIA+ sofrem uma série de violências, podendo ser ataques psicológicos (agressões verbais, assédios e coação moral) a ataques físicos (agressões física, abuso sexual e estupro), existindo também o *bullying* e o *cyberbullying* (TASSIGNY; LUZ, 2019), sendo o Brasil, conforme a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o país que mais mata travestis e transexuais em todo o mundo (2020).

Unindo este histórico de violência ao número de pessoas travestis e transexuais no ensino educacional, vislumbra-se uma triste realidade. A ANTRA, a partir do Projeto Além do Arco-Íris, informou que se estima que somente 0,02% de pessoas travestis e transexuais frequentam o ensino universitário e que a maioria desta população não concluiu o ensino médio (72%), nem o ensino fundamental (56%) (TASSIGNY; LUZ, 2019).

Estes dados alarmantes encontram justificativa na transfobia enfrentada pelas pessoas transexuais e travestis, tendo em vista que a pedagogia do insulto passa a ser contínua, existindo uma submissão do outro, dos “diferentes”, a diversas piadas, brincadeiras, apelidos e expressões transfóbicas. Esta pedagogia leva, em diversas vezes, pessoas transexuais e travestis a desistir de ocupar certos espaços e cria um desinteresse pela escola em razão da dificuldade no estudo ou o abandono desta (BARBOSA; SILVA, 2016).

A vulnerabilidade social, econômica e educacional de transexuais e travestis no Brasil demonstra a necessidade de políticas educacionais inclusivas como uma forma de promover uma melhoria na qualidade de vida destas pessoas por meio da educação, pois a educação tem esse poder. Deste modo,

A adoção de uma ação afirmativa, um sistema de cotas para o público trans, configura-se como uma possibilidade de reconhecimento do processo discriminatório complexo sofrido por esses sujeitos e uma tentativa de se reverter o processo de alta evasão escolar oriunda de nossa formação social transfóbica (BARBOSA; SILVA, 2016, p. 12).

As Universidades públicas têm a autonomia para implementar o sistema de cotas que entenderem mais adequado à realidade social, conforme se conclui analisando o artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Em razão disto, muitas Universidades Públicas têm criado outras cotas, sendo a cota para pessoas transexuais e travestis uma delas.

A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) criou a cota para transexuais e travestis a partir da Resolução do Conselho Universitário nº 1.339/2018, assim a resolução prevê que a universidade deve implantar um programa de ações afirmativas para a promoção da diversidade de gênero, equidade étnica, equidade racial e inclusão nas ações desenvolvidas (TASSIGNY; LUZ, 2019).

A Resolução nº 1.339/2018, em seu artigo 2º, prevê que:

[...] do total de vagas oferecidas em cada curso reservar-se-ão 05% (cinco por cento) de sobrevagas para candidatos (as) transexuais, travestis ou transgêneros, e, para estar habilitado, deverá o candidato preencher concomitantemente os requisitos previstos no art. 4º, quais sejam: ter cursado todo o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio exclusivamente em escola pública; possuir renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) vezes o valor do salário mínimo nacional vigente no ato da matrícula; e não possuir título de graduação, exceto para ingresso no processo seletivo de pós-graduação. Exige-se, ainda, que os candidatos sejam e declarem-se transexual ou travesti ou transgênero, conforme

quadro de autotransclassificação de identidade de gênero constante da ficha de inscrição do respectivo processo seletivo (TASSIGNY; LUZ, 2019, p. 242).

A criação desta cota ocasiona o exercício da cidadania de pessoas transexuais e travestis, tendo em vista que, em diversos momentos da vida, têm sua cidadania e sua dignidade humana negadas pelo Estado. Desta maneira, a criação desta política de ação afirmativa ocasiona uma ampliação do direito à educação, sendo necessária ainda a criação de leis para tornar estas cotas obrigatórias em todas as instituições educacionais de ensino superior.

Enfim, o direito à educação é previsto na Constituição Federal, todavia tal direito não é efetivado para todos de igual maneira; para alguns, a efetivação é plena, no entanto, para outros o Estado nega tal direito, como é o caso de pessoas transexuais e travestis. Desta maneira, vislumbra-se que o sistema de cotas ocasiona uma compensação, um incentivo para estas pessoas que são demasiadamente excluídas pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior público do Brasil é marcado por duas características, sendo elas: a grande concorrência dos vestibulares e do ENEM; e a desigualdade existente entre estas pessoas. Desta maneira, considera-se que não existem igualdade de condições entre os candidatos para acessar e permanecer no ambiente universitário, evidenciando-se isto de maneira maior e melhor quando se sabe que o Brasil é o 10º lugar no *ranking* de países mais desiguais de todo o mundo.

A educação é trazida pela Constituição Federal como um dos direitos sociais, previsto no artigo 6º, assim, a educação é considerada um direito de todos, independentemente de gênero, cor, raça, orientação sexual e identidade de gênero, sendo uma obrigação tanto do Estado quanto da Família. Deste modo, a educação deveria ser tratada como prioridade pelo Estado brasileiro, no entanto, ela é deixada de lado, enquanto isso diversos grupos sofrem por causa deste descaso educacional.

As cotas, uma modalidade da política de ação afirmativa, surge para tentar diminuir as distâncias existentes na educação superior, tendo em

vista, por exemplo, que, embora o Brasil tenha mais de 50% de sua população da cor negra, nas universidades o número de pessoas negras é muito reduzido. Sendo assim, estas surgem, então, para promover a igualdade aristotélica para grupos que não têm as mesmas oportunidades numa sociedade tão desigual, assim as cotas raciais são necessárias no Brasil, levando em consideração a dívida histórica para com a população negra e como uma forma de efetivar uma sociedade mais justa e igualitária, justificando-se também pela procura da igualdade em causas sociais demográficas.

As cotas sociais são uma maneira de promover o ensino superior a pessoas que são consideradas hipossuficientes financeiramente, ocasionando uma ascensão social, o exercício da cidadania e a efetivação de direitos, tendo em vista que o Brasil é um país tão desigual e não dá as mesmas oportunidades a todos. De igual maneira, as cotas para pessoa com deficiência são uma forma de promover a efetivação de direitos a este grupo social, pois há uma ausência estatal para promover acessibilidade e inclusão social, um verdadeiro descaso.

Outro grupo de pessoas que em diversas situações são violentados são os transexuais e travestis, pois perpassam por uma vulnerabilidade social, econômica e educacional. Desta forma, as cotas para este grupo servem para promover a emancipação e ocasionar a redução destas tantas vulnerabilidades sofridas, tornando a sociedade menos desigual, efetivando a dignidade humana e direitos fundamentais.

Por fim, conclui-se que o sistema educacional brasileiro necessita de melhorias em todos os seus níveis educacionais, tendo em vista que muitos estudantes não continuam os estudos em razão de ausência de recursos financeiros e por conta da precariedade do ensino público que não prepara os estudantes da maneira que deveria. Assim sendo, as cotas para determinados grupos é uma medida emergente e transitória, devendo o Estado promover uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para que se torne um país mais igualitário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. R. S. N.; SILVA, L. V. Ações afirmativas para ingresso ao ensino superior como meio de efetivação do direito à educação para os/as transexuais e travestis. **Contemporâneos – Revista de Arte**

e Humanidades, n. 14, maio-out, 2016. Disponível em: <<http://www.revistacontemporaneos.com.br/index.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BATISTA, N. C. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 41-65, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656394>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social. **Anais [...]**. São Paulo, ano XV, v. 27, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/12650/9213>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

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

BRASIL. Lei nº 11.096/2005. **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/111096.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409/2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

- CAMPOS OLIVEN, Arabela. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. XXX, n. 61, p. 29-51, jan.-mar. 2007.
- CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; SILVA, Gabriela do Rosaria. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, ano XX, n. 37,-jan.-abr. 2017.
- COSTA, Rodrigo Moreira. **Igualdade e cotas raciais**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19705/2/Rodrigo%20Moreira%20da%20Costa.pdf>. Acesso em 17 jan. 2021.
- DE ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 6, p. 18-27, 2012.
- FAVERO, E. A. G. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**. Brasília, v. 8, n. 26, p. 152-174, set. 2004.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A POPULAÇÃO (UNFPA, sigla em inglês). **Brasil continua sendo o país que mais mata travestis e pessoas trans no mundo, alerta relatório da sociedade civil 2020**. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/brasil-continua-sendo-o-pa%C3%ADs-que-mais-mata-travestis-e-pessoas-trans-no-mundo-alerta-relat%C3%B3rio>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal; **Cotas Universitárias no Brasil**: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação

emancipadora. **Escritos educ.**, v. 4 n. 2 Ibirité dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-9843200500020000>. Acesso em: 17 jan. 2021.

IBGE. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INEP. **Censo da Educação Superior**: resumo técnico. Ministério da Educação: INEP, 2003.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LASSALE, Ferdinand. **A essência da Constituição**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORFÍRIO, Francisco. "**Cotas raciais**". Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. "**Desigualdade social**". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/desigualdade-social.htm>. Acesso em 17 jan. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. 3. ed. ver. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SILVA, Gracielle da Costa. A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira.

REIA - Revista de Estudos e Investigações Antropológicas,
ano 3, v. 3, n. 2, p. 59-76, 2016.

SOARES, Fernanda de Carvalho; DUARTE NETO, Bento Herculano.
As cotas raciais como violação ao princípio da igualdade. **Conpendi**,
2018. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?-cod=1f50d0737a738a9b>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. Ângela T. Política de cotas e de-
mocratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Re-
vista Internacional de Educação Superior**. Campinas, São Pau-
lo, v. 3, n. 3, p. 515-538, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7763.
Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/
riesup/article/view/8650621](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621). Acesso em: 10 jan. 2021.

STEINMETZ, Wilson. **A vinculação dos Particulares a Direitos
Fundamentais**. São Paulo: Ed. Malheiros, 2004, p. 231.

TASSIGNY, Mônica; LUZ, Lêda Maria Eulálio Dantas. Possibilidades
de (in) constitucionalidade da implementação de cotas para transgê-
neros no ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Estadual
da Bahia. **Revista Direitos Sociais e políticas públicas (UNI-
FAFIBE)**, v. 7, n. 3, 2019. ISSN 2318-5732. Disponível em: [http://
www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-
pub/article/view/506/pdf_1](http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/506/pdf_1). Acesso em: 24 jan. 2021.

CUIDADO INTERDISCIPLINAR E FORMAÇÃO EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Anelise Lui*⁵⁵

*Ana Paula Vey Ziegler*⁵⁶

INTRODUÇÃO

A formação profissional em saúde requer mais que conhecimentos técnicos, é preciso sensibilidade, diálogo, compreensão e humildade do profissional para com seu paciente. Estas habilidades e aspectos envolvem questões sociais e culturais que fazem parte da vida do estudante e precisam ser aprimoradas na graduação. Os espaços de formação profissional em saúde têm aprimorado as técnicas e métodos de educação nos últimos anos, buscando desenvolver nos estudantes senso crítico, perfil humanista, visão ampliada sobre os sujeitos, a comunidade e as patologias (PIMENTEL et al., 2015).

Os espaços de formação que possibilitam esta experiência de aprimoramentos pessoal e profissional são os estágios e as aulas práticas nos serviços de saúde, como nos hospitais-escola. A vivência proporcionada

55 Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul.

56 Fisioterapeuta; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul.

nestes cenários por meio do contato com o paciente e na interação com profissionais de múltiplas áreas produz desafios constantes ao graduando.

Sendo assim, nos serviços de saúde a articulação entre as profissões é um desafio constante, na graduação e após a formação. Pois para que o paciente seja compreendido em sua integridade biopsicossocial, e que acima de sua doença esteja sua capacidade de decisão sobre seu corpo e execução de sua vontade, as áreas da saúde precisam articular as formas de cuidado. O trabalho de articulação entre as disciplinas da área da saúde, o diálogo entre os profissionais e a construção de um cuidado integral ao paciente é nominado como cuidado interdisciplinar em saúde (SOARES; MARTINS, 2017). As equipes interdisciplinares desenvolvem ações de promoção à saúde dos pacientes, bem como a prevenção de doenças e a melhoria na qualidade de vida destas pessoas.

Com isso, o estudo apresenta um relato de experiência do cuidado interdisciplinar e da formação em saúde desenvolvido em um setor de amputados de um hospital universitário do interior do Rio Grande do Sul entre os anos de 2017 e 2019. A partir do relato, objetiva-se problematizar o processo de formação profissional em saúde dos universitários e como as ações interdisciplinares desenvolvidas no hospital-escola promoveram a saúde dos pacientes.

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

O processo de ensino na educação superior orienta os sujeitos para a constituição de uma profissão, e este processo permite uma transformação individual nos estudantes. Com isso, na formação em saúde, o estudante é desafiado a desenvolver mais que habilidades técnicas, é necessário que a ética e o pensamento crítico reflexivo sejam estimulados para que, em sua atuação, o futuro profissional compreenda o sujeito em sua integridade (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014).

Para isso, a formação em saúde é debatida e articulada desde a Constituição Federal, que descreve a formação em recursos humanos para a saúde como uma das atribuições previstas para o Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei Orgânica da Saúde reitera a importância da formação em saúde em todos os níveis de ensino, e que os serviços públicos de saúde são campo para a prática e o aperfeiçoamento

do ensino (BRASIL, 1990). Assim, desde a implementação do SUS, o desafio na formação de profissionais da saúde é constante, tendo em vista que o processo de educação curricular no Brasil segue um modelo fragmentado, por disciplinas ou temas (BRASIL, 2009). A fragmentação do ensino potencializou-se com o modelo biomédico e o desenvolvimento da indústria farmacêutica, que valorizavam a superespecialização dos profissionais da saúde. Este movimento distancia os estudantes da realidade dos serviços de saúde e das condições de vida dos sujeitos (ALBUQUERQUE et al., 2008).

No entanto, os avanços tecnológicos, as mudanças políticas e socioeconômicas do país têm exigido a articulação de ações entre o Ministério da Saúde e da Educação, para o aperfeiçoamento dos processos formativos. A exemplo, desde 2004 as instituições de ensino superior e os cursos de graduação passaram a ser avaliados pelo Ministério da Educação, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, com o intuito de qualificar a formação profissional (BRASIL, 2009).

Também foi implementado em 2005 o Programa Pró-Saúde, uma parceria entre os ministérios, os conselhos de saúde e educação e a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS, cujo objetivo encontra-se na reorganização da formação em saúde, com foco nas ações da atenção primária, sustentadas pela educação permanente, atuação interdisciplinar e na integralidade do processo saúde-doença dos sujeitos (BATISTA et al., 2015). Ainda, em 2010, os ministérios articularam a implementação do Programa PET-Saúde, o qual tem por proposição inicial a integração entre ensino-serviço, promovendo a relação entre professores, estudantes, profissionais do serviço e usuários do sistema de saúde (BATISTA et al., 2015). Com isso, compreende-se que o processo de formação em saúde precisa instruir os estudantes a compreensão do sujeito de forma integral, promovendo saúde e qualidade de vida, valorizando o conhecimento das diversas ciências da saúde, e ainda potencializando a autonomia e o desejo do usuário (BISCARDE; PEREIRA-SANTOS; SILVA, 2014). Os princípios norteadores da formação em saúde estão relacionados com o conceito de promoção à saúde, tornando o processo formativo uma estratégia para a implementação das ações da Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS (MACHADO et al., 2007).

A Política Nacional de Promoção da Saúde – a PNPS pode ser entendida como um conjunto de estratégias coletivas e/ou individuais constituídas pela cooperação dos diversos setores da sociedade para a construção de redes de cuidado, pautados por intervenções que valorizem a singularidade e o empoderamento dos sujeitos em seu contexto social (BRASIL, 2014). Sendo assim, a visão integral do sujeito aliada à ética e ao conhecimento técnico são caminhos para atuação de um profissional de saúde. Contudo, hoje o trabalho em saúde não é mais realizado na solidão do atendimento profissional – paciente, a articulação entre os profissionais das diversas áreas da saúde, e entre as redes de atenção à saúde, fazem-se fundamentais para que o atendimento compreenda a integralidade e a complexidade da vida do sujeito (PIMENTEL et al., 2015).

Com isso, o diálogo e a intervenção entre as diversas disciplinas que compõem a área da saúde em um serviço a um determinado sujeito são nomeados *interdisciplinaridade* (AIUB, 2006). E quando este diálogo ultrapassa o espaço de um serviço, sendo debatido e trabalhado por equipes na rede de saúde, entre os setores da comunidade em que o sujeito pertence, articulando estratégias para a reinserção e adaptação destes cenários às necessidades e desejos do paciente, descreve-se como intersetorialidade (SOARES; MARTINS, 2017).

2. CUIDADO INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade em sua origem etiológica pode ser compreendida como uma ação recíproca entre disciplinas (AIUB, 2006). Contudo, a ação interdisciplinar transcende a troca entre as disciplinas, por produzir mudança na compreensão individual e coletiva, resultando no conhecimento mútuo, na dissolução de posições de poder, instaurando um saber horizontal e equânime (SOARES; MARTINS, 2017).

Expõe-se ainda o clássico conceito de Hilton Japiassu (1976), que apesar dos anos, apresenta de forma atual a complexidade da ação interdisciplinar, seja no campo da saúde ou da educação:

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas, no interior de um projeto específico [...] Podemos dizer que

nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem [...] (p. 74-75).

Com isso, estrutura-se o pensamento que no cuidado em saúde as ações podem ser construídas de forma interdisciplinar. Pois se cada ciência de saúde corrobora a compreensão da situação apresentada pelo sujeito, e juntos, ciência e sujeito, desenham uma estratégia efetiva de cuidado, pode-se promover a saúde e a qualidade de vida de todos os envolvidos. Como, então, formar profissionais de saúde que atuem sobre a ótica da interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade inicia nas ações da equipe de saúde, na disposição dos profissionais em articular estratégias de cuidado conjuntas, de promover o diálogo entre profissionais e usuários, e com isso desenvolver um cuidado interdisciplinar. No hospital-escola professores e profissionais têm a função de ensinar sobre o trabalho em equipe e o cuidado integral ao sujeito, contudo essa tarefa apresenta grande complexidade e resistência, pelas estruturas cristalizadas dos serviços de saúde, como também por profissionais inflexíveis (MACHADO et al., 2007).

Também no hospital-escola encontram-se as quatorze áreas de formação em saúde, e ainda profissionais técnicos, auxiliares e administrativos, cada grupo com sua função específica e ação técnica previamente definida (BRASIL, 2006). Para que o cuidado interdisciplinar seja desenvolvido, todos os atores precisam compreender a importância de seu papel, e permitir-se conhecer aos outros, e este tem se mostrado o grande desafio para os estudantes, que por vezes sentem-se intimidados pelos profissionais, ou mesmo pelo funcionamento da organização (VENDRUSCOLO; DO PRADO; KLEBA, 2016).

Contudo, os desafios não paralisam todos os profissionais, e experiências produtivas que modificam a formação dos estudantes e promovem a qualidade de vida sujeitos nos serviços de saúde precisam ser destacadas, para que possam inspirar novas ações. Apresenta-se, assim, a experiência

exitosa de cuidado interdisciplinar a pacientes do setor de amputados de um hospital-escola do interior do Rio Grande do Sul, desenvolvida na formação profissional superior em fisioterapia.

3. UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Um relato de experiência é uma importante fonte de informação riquíssima, com características singulares (COHEN, 2002), que por vezes é esquecida ou excluída dos grandes estudos multicêntricos, podendo fornecer subsídios fundamentais para o melhor tratamento dos pacientes em determinadas situações (YOSHIDA, 2007). No presente estudo, apresentam-se as vivências da formação profissional em saúde e da atuação interdisciplinar de uma professora do ensino superior e de seus estudantes de Fisioterapia, durante uma disciplina prática, realizada nas dependências de um hospital-escola de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, entre o período junho de 2017 e junho de 2019.

A experiência relatada foi desenvolvida num hospital-escola que atende a uma região de 45 municípios, com uma população estimada de 1,2 milhão de pessoas. Os atendimentos são todos feitos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sendo referência nos serviços de urgência e emergência, desenvolvendo ações de assistência à saúde na formação profissional, na pesquisa, no ensino técnico, graduação, pós-graduação, residências, especializações visando a qualificação dos alunos e o aprimoramento dos serviços do SUS. Fundado em 1959, o hospital-escola funciona no *campus* de sua universidade, estreitando os laços entre a formação e prática em saúde, proporcionando aos habitantes locais um serviço de referência técnica, atenção ampliada e cuidado integral à saúde (EBSERH, s.d.).

A produção deste estudo deu-se a partir de reflexões acerca das experiências cotidianas proporcionadas entre pacientes amputados, alunos e profissionais da saúde envolvidos nos atendimentos. Durante um semestre o aluno de fisioterapia atendia o paciente amputado, praticando exercícios e atividades de reabilitação próprias a cada caso. Contudo, percebia-se uma grande lacuna terapêutica nessa relação profissional-paciente, pois ao paciente cabia a readaptação física e emocional após a amputação, ao estudante cobrava-se a execução da técnica fisioterápica adequada. Que fazer

com toda a subjetividade desse momento? Como acolher a dor do paciente e a angústia do graduando?

Precisa-se compreender que a perda de um membro por meio da amputação programada (complicação de uma doença preexistente), ou mesmo por uma amputação acidental (resultado de um acidente), causa extensivos efeitos na funcionalidade dos indivíduos, interferindo na qualidade de vida, nas relações interpessoais, nas possibilidades de trabalho e nas perspectivas de futuro do sujeito para com sua vida (LIN et al., 2014). A reação à amputação e a readaptação de cada indivíduo é singular, e está fortemente relacionada com suas constituições de vida, sua forma de relacionar-se com as perdas físicas e emocionais, e ainda no entendimento e aceitação da ação de terceiros (equipe médica) em seu corpo (GALVÁN; AMIRALIAN, 2009).

Em contrapartida, os estudantes em processo de formação superior, cursando várias disciplinas, com atividades acadêmicas, em constante processo avaliativo, sobrecarregados com as relações extraclasse, de suas famílias, de seu trabalho, dos altos custos de vida, também são afetados em sua saúde física e emocional. E a forma como cada graduando reage no ambiente das atividades práticas das aulas também é reflexo de seu processo de subjetivação, de sua constituição enquanto sujeito, portador de uma identidade e de um modo de se relacionar com o ambiente (CAPOZZO-LO et al., 2014).

Com isso, percebia-se nas supervisões acadêmicas, nos relatos dos profissionais do serviço, e mesmo nas reações e falas dos pacientes, que havia uma lacuna entre o ato de cuidar, o cuidado desejado pelo paciente e os direitos dos envolvidos neste processo. Praticava-se no hospital-escola a fragmentação do ensino e a atuação multiprofissional, em que diversas áreas do conhecimento científico ocupam o mesmo espaço, contudo atuam sobre a lógica individualista, instituindo no espaço do hospital o conhecimento médico, biológico e físico como saber e fazer absoluto (ANJOS FILHO; SOUZA, 2017).

Diante da necessidade apresentada, e com o apoio do serviço de assistência social do hospital, estruturaram-se encontros entre pacientes, estudantes e profissionais envolvidos nos atendimentos clínicos do setor de amputados. Nestes momentos de acolhimento, buscava-se por meio da escuta ativa esclarecer aos pacientes seus direitos (benefício previdenciário

de prestação continuada–BPC, prótese, cadeira de rodas, transporte gratuito), reforçar os cuidados do pós-operatório, articular estratégias para a retoma das atividades em casa e no trabalho, promovendo a saúde e a vida dos pacientes.

Nos encontros interdisciplinares entre a fisioterapia e a assistência social, logo outras demandas foram se apresentando, e alunos, profissionais e pacientes identificavam outras situações de possível adoecimento. Neste contexto, inseriu-se a atuação da medicina, com um olhar sobre a reabilitação do paciente, visando a reinserção social, a autonomia do sujeito, o bem-estar e o desejo do sujeito, com encaminhamentos pertinentes sobre próteses, cadeiras de rodas, tratamentos cardiovasculares, acompanhamentos psicológicos, entre outras medidas que se fizeram necessárias e foram adotadas pela equipe.

Passou-se a exercer no setor de amputados do hospital-escola o trabalho interdisciplinar em saúde, visando o atendimento integral, promovendo a equidade e a participação ativa do sujeito no seu processo de saúde-doença, o que resultou no empoderamento, na autonomia, na mudança do estilo de vida e na ampliação da qualidade de vida dos amputados. Premissas estas estabelecidas pela Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS, que orientam a atuação e a formação dos profissionais de saúde no SUS (CARVALHO; COHEN; AKERMAN, 2017).

Ainda por meio da PNPS, o hospital-escola desenvolve em conjunto com a rede de saúde, assistência e educação dos municípios abrangentes, programas e ações voltados à Promoção da Saúde e à Prevenção de doenças. Tendo em vista que hoje, no Brasil, a diabetes é a principal doença responsável por amputações de membros, seguida pelas amputações recorrentes de acidentes de trabalho, sendo fundamental a capacitação dos profissionais de saúde desde sua formação na graduação, bem como ações de educação permanente à comunidade (MONTIEL; VARGAS; LEAL, 2012).

A adesão dos alunos, dos pacientes e da equipe de profissionais a esse novo modelo de trabalho em saúde no setor de amputados do hospital-escola foi notória. Reforçando a importância da interdisciplinaridade, tanto na formação quanto na atuação profissional. Reiterando que por meio do diálogo contínuo com outras áreas de conhecimento, compartilhando práticas e dividindo os desafios, tornam-se possíveis os enfrentamentos

profissionais e a assistência humanizada em saúde. Contribuindo para que a Promoção de Saúde seja um dispositivo vivo e estratégico no jogo de forças da sociedade, atravessando ações e instituições (MALTA et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a atuação em equipe interdisciplinar é uma ferramenta importante na formação profissional em saúde no ensino superior. E que, se executada na rotina dos serviços de saúde tem um poder transformador, capaz de melhorar as condições de vida e saúde dos sujeitos. Contudo, ela só se viabiliza mediante profissionais críticos e com capacidade de adaptar-se aos contextos diversos.

Compreende-se, ainda, que a implementação de ações de Promoção da Saúde, que considerem as premissas da PNPS, precisam ser inseridas na rotina dos processos de formação profissional no âmbito acadêmico e profissional. De modo que a atuação em saúde seja pautada na lógica da causa primeira dos processos de saúde-doença, não apenas na manifestação dos sintomas, ou como no caso da experiência, apenas na amputação.

Sugere-se mais estudos e pesquisas com enfoque interdisciplinar sobre a atuação da fisioterapia no cuidado aos amputados, tendo em vista que estes sujeitos passam por um trauma irreversível, com consequências para toda vida. E que os fisioterapeutas não necessitam prestar assistência sozinhos a estes pacientes, mas devem cercar-se das demais áreas da saúde, promovendo assim o cuidado ao próximo e a si.

REFERÊNCIAS

- AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **Revista O mundo da Saúde**, v. 30, n. 1, p. 107-116. 2006.
- ANJOS FILHO, N. C.; SOUZA, A. M. P.. A percepção sobre o trabalho em equipe multiprofissional dos trabalhadores de um Centro de Atenção Psicossocial em Salvador, Bahia, Brasil. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 21, n. 60, p. 63-76, 2017.
- ALBUQUERQUE, V. S. et al. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da

saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 3, p. 356-362, 2008.

BATISTA, S. H. S. et al. Formação em Saúde: reflexões a partir dos Programas Pró-Saúde e PET-Saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19 Supl, p. 743-52, 2015.

BISCARDE, D. G. S.; PEREIRA-SANTOS, M.; SILVA, L. B.. Formação em saúde, extensão universitária e sistema único de saúde (SUS): Conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 18, n. 48, p. 177-186, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1990.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e funcionamento dos serviços correspondentes. Brasília: DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. **Câmara de regulação do trabalho em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a redefinição da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CAPOZZOLO, A. A. et al. Narrativas na formação comum de profissionais de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, n. 2, p. 443-456, 2014.

- CARVALHO, F. F. B. DE; COHEN, S. C.; AKERMAN, M.. Re-fletindo sobre o instituído na Promoção da Saúde para problematizar “dogmas”. **Saúde em Debate**, v. 41, n. spe3, p. 265-276, 2017.
- COHEN H. How to write a patient case report. **Am J Health Syst Pharm**, v. 63, p. 1888-92, 2006.
- EBSERH. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. História Institucional HUSM. **Site Institucional**, S.D. Disponível em: <<http://www2.ebserh.gov.br/web/husm-ufsm/informacoes/institucional/nossa-historia>>.
- GALVÁN, G. B.; AMIRALIAN, M. L. T. M.. Corpo e identidade: reflexões acerca da vivência de amputação. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 391-398, 2009.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.
- LIN S.J. et al. Physical activity, functional capacity, and step variability during walking in people with lower-limb amputation. **Gait Posture**, v. 40, p. 140-144, 2014.
- MACHADO, M. F. A. S. et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.
- MALTA, D. C. et al. Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): Capítulos de uma caminhada ainda em construção. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1683-1694, 2016.
- MONTIEL, A.; VARGAS, M. A. D. O.; LEAL, S. M. C. Caracterização de pessoas submetidas à amputação. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 4, p. 169-173, 2012.
- PIMENTEL, E. C. et al. Ensino e Aprendizagem em Estágio Supervisionado: Estágio Integrado em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 352-358, 2015.
- SOARES, D. D. A. M.; MARTINS, A. M. Intersetorialidade e interdisciplinaridade na atenção primária: conceito e sua aplicabilidade no

cuidado em saúde mental. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 41, n. 2, p. 508-523, 2017.

VENDRUSCOLO, C.; DO PRADO, M. L.; KLEBA, M. E. Integração ensino-serviço no âmbito do programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 9, p. 2949-2960, 2016.

YOSHIDA, WB. Redação do relato de caso. **J Vasc Bras**, v. 6, n. 2, p. 112-113, 2007.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMPREENSÕES E PERSPECTIVAS

*Vilma da Rocha Macedo Campos*⁵⁷

INTRODUÇÃO

O exercício do trabalho docente na educação superior é uma função que exige do profissional o desempenho de múltiplas habilidades, pois o mesmo deverá estar apto para lidar com o ensino, a pesquisa, a extensão, entre outros. O cenário educacional contemporâneo passa por mudanças constantemente, o que evidencia uma urgente necessidade do professor se qualificar para atender às questões sociais emergentes e buscar o conhecimento para além da sala de aula.

Além disso, é preciso proporcionar ao aluno a construção do pensamento crítico e reflexivo. Para Wanderley (2003, p. 11), o docente que atua na educação superior deve possuir habilidades e autonomia para cumprir os seus objetivos, assegurando ao educando a liberdade de pensamento. Assim, a universidade se mostra como o ambiente ideal para se formar profissionais proativos e disseminar saberes, uma vez que a organização do trabalho pedagógico neste espaço deve ter como prioridade a viabilização de situações que levem o sujeito à construção de conhecimento pluricultural, além de proporcionar o desenvolvimento de uma aprendizagem pautada na evolução do pensamento reflexivo.

57 Especialista em Docência do Ensino Superior.

O presente trabalho tem como escopo discutir sobre a organização do trabalho pedagógico no ensino superior buscando conhecer quais recursos são utilizados pelos docentes universitários em suas aulas e refletir sobre as alternativas de promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos. Entende-se que ensinar vai além da simples transmissão de conhecimento, é preciso certificar-se de que o discente aprendeu. Conforme Altet (2001, p. 26), “Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este fazer aprender se dá pela comunicação e pela aplicação”. Dessa forma, para que haja efetivação do processo de ensino e aprendizagem é preciso “lançar mão” de estratégias que facilite ao docente atingir este objetivo, mas também é preciso reflexão contínua destas estratégias para avaliar se as mesmas foram exitosas. Desta forma, justifica-se este trabalho, sobretudo em razão da importância de refletirmos sobre a prática docente no ensino superior e suas estratégias de consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário ter clareza quanto à complexidade que envolve a atividade de ensinar, buscando mecanismos que auxiliem neste desafio. É preciso ressaltar ainda a importância da organização e planejamento como processos contínuos, que devem ocorrer durante todo o processo de ensino e não apenas nos momentos anteriores à situação didática. Esta organização e planejamento devem nortear todo o processo, tanto no transcorrer quanto ao final, pela avaliação. Portanto, podemos pensar na organização do ensino como um processo contínuo de organização e reorganização das estratégias desenvolvidas, tendo também relação com a formação dos docentes, bem como com o direcionamento de suas ações.

O presente trabalho, por suas características, se classifica quanto a sua natureza como um estudo de caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa. A busca de informações teóricas deu suporte ao trabalho, constituindo fonte imprescindível para sua execução. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, porque, segundo Manzo (1971, p. 32), “[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas nas quais os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Assim, com o desenvolvimento deste trabalho almeja-se ter uma melhor compreensão a respeito do ensino na educação superior. Para tanto, utilizamos alguns autores como Masetto (1997, 2009) que aborda a respei-

to das ações didáticas do professor universitário; Libâneo (2012) que trata das maneiras de ensinar e aprender; Anastasiou (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), que falam sobre a questão do trabalho pedagógico do professor universitário, entre outros autores que colaboraram com este estudo.

1. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entende-se que a organização do ensino na educação superior necessita de reflexões, uma vez que envolve a constituição de vida dos docentes e o direcionamento de suas ações. Tais ações têm como objetivo desenvolver nos discentes o que está exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n. 9394/96), Art. 43: A educação superior tem por finalidade:

1. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
2. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
3. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
4. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
5. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
6. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializa-

dos à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

7. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nota-se que as ações docentes, sejam elas mais diretivas ou dinâmicas necessitam de auto-organização da prática, tendo em vista o cumprimento das finalidades expostas na lei acima citada.

De acordo com Anastasiou (2012), quando fazemos referência ao ensino tratamos de duas dimensões, uma de utilização intencional, que diz respeito ao planejamento e organização do professor no seu fazer diário, e uma de resultado, que trata da questão da apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Vale ressaltar que as ações de ensino começam muito antes do momento da sala de aula, pois exigem um planejamento e uma organização por parte do professor. Para Gil (2007, p. 19), quando um docente assume uma disciplina, ele precisa assumir diferentes decisões, como a definição dos objetivos, os conteúdos, as metodologias e recursos que serão utilizados, entre outros. Estas escolhas visam proporcionar a apropriação do conhecimento pelo aluno e não somente um simples repasse de informações.

Observa-se que, segundo o autor acima citado, o primeiro passo para a organização do ensino é o “planejamento” de suas ações, no sentido de definir quais serão os recursos mais adequados para facilitar a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Para (MASETTO, 1998 apud SANTOS, 2013) o docente universitário deve ter enraizado em sua prática o conhecimento sociocultural, para lidar com a diversidade de seus alunos e com a diversidade na comunidade universitária. Além disso, este docente deve ter um conhecimento social e científico, para não cair na armadilha de atuar somente como pesquisador ideólogo que se distancia da realidade, devendo, para tanto, possuir saberes metodológicos, curriculares, contextuais e pedagógicos. Tendo em vista que o profissional da educação superior da atualidade não visa somente a transmissão de um conhecimento acadêmico, pois ele lida diariamente com vários conflitos, como a motivação, a luta contra a exclusão

social, a participação social mais ampla e as relações com a comunidade, as quais exigem deste profissional uma nova formação inicial e permanente.

Dos professores universitários na sociedade atual exige-se, segundo Ramos (2010), a compreensão de reconstruir a docência, inserida num processo de redefinição identitária da universidade, especificamente no que diz respeito à transição para uma nova maneira de produzir conhecimento, que aponte “para uma necessária consideração da complexidade das questões pedagógico-didáticas nestes lócus” (p. 36).

Nota-se que os dois últimos autores confirmam a necessidade de o docente da educação superior ter domínio de vários conhecimentos, a fim de atender às demandas dos acadêmicos, levando em consideração a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. No que se refere a essas questões, Zabalza (2007) aponta para um dos dilemas vividos pelos docentes universitários: a necessidade de inverter o foco da formação no ensino para a formação na aprendizagem. Ou seja, o importante no processo de ensino e aprendizagem é ter clareza de que os conteúdos trabalhados estão sendo, de fato, compreendidos com clareza; é preciso refletir se os alunos estão conseguindo assimilar tais conteúdos. Não basta explicar bem ou falar bem, é necessário ser compreendido, agregando um conjunto de significados, habilidades e conhecimentos novos.

Ainda segundo Masetto (1998), para que o docente consiga organizar sua aula com qualidade ele necessita dispor de tempo e planejamento. Corroborando este pensamento, Behrens (2005) expõe que os docentes universitários, na atualidade, estão subdivididos em quatro categorias:

- 1) os professores das várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; 2) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade, e paralelamente no ensino básico; 4) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (p. 57).

A educação contemporânea tem exigido dos docentes ações em movimento contínuo. Ou seja, segundo Leite e Silva (1991), cada um é “um ser que está sendo transformado em função da própria dinâmica de exis-

tir” (p. 329). Pensando assim, pode-se dizer que a organização do trabalho pedagógico no ensino superior deve levar em consideração as particularidades, tanto dos professores, quanto dos alunos. Zabalza (2007, p. 111) ratifica, ainda, que ensinar é uma tarefa complexa e desafiadora, pois exige do professor um conhecimento consistente da disciplina ou das atividades, bem como da maneira como os estudantes aprendem.

Diante do exposto, é possível perceber que a organização do ensino na educação superior deve ter sua gênese na figura do professor, o qual deve primeiramente fazer um planejamento de suas ações, e estas devem ser norteadas por conhecimentos previamente adquiridos. Conhecimentos metodológicos, contextuais, curriculares e pedagógicos.

1.1. PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DIDÁTICAS

Ao longo da história, o entendimento de educação esteve diretamente ligado à percepção de educação. Ou seja, a aula era pautada na figura do professor, o qual era tido como detentor do saber, devendo apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados. Este entendimento foi definido por Freire (1987) como Educação Bancária, tendo como base a Pedagogia Tradicional.

À medida que a sociedade foi se transformando, a compreensão de educação também foi ganhando um novo significado. Na atualidade, diversas exigências são requeridas do professor universitário no tocante ao desenvolvimento de suas aulas, as quais devem ocorrer em um ambiente de troca de conhecimentos, onde o docente assume a função de mediador ou facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Damis (2010) expõe que a aula é um recinto de interação entre os inúmeros elementos que a constituem, a saber: O professor, o educando, as metodologias, o conhecimento e os recursos. Esta autora faz uma analogia da aula com a arquitetura e a caracteriza da seguinte forma:

Como meio criado intencionalmente pela sociedade e para desenvolver uma modalidade de atividade humana, o espaço da aula, ao mesmo tempo, também expressa e resulta do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, dos meios de produção e das

relações que tais forças e meios estão submetidos no interior do desenvolvimento alcançado pela sociedade (DAMIS, 2010, p. 214).

Assim, segundo a autora, a organização da aula, bem como as escolhas de metodologias adequadas definem a qualidade do processo de aprendizagem e pode assumir dupla função. Se o ambiente da aula for pautado na mera transmissão de conhecimentos, desenvolverá no aluno uma concepção da realidade como um fenômeno pronto e acabado. Por outro lado, se a aula for centrada na orientação da aprendizagem por parte do professor apregoará o estímulo à aprendizagem, à criatividade e a autonomia (DAMIS, 2010, p. 216).

Para Masetto (2003), a aula deve ser pensada como uma ação em equipe, na qual predomina uma relação de responsabilidade mútua, envolvendo professores e alunos, em um ambiente pautado no diálogo, respeito e parceria entre pessoas adultas. Na concepção de Masetto (2003) a aula pode ser compreendida como uma experiência humana e de relações pedagógicas, com um grupo de pessoas buscando escopos comuns, bem como um espaço de relações pedagógicas.

Nota-se que a aula pode ter múltiplas formas e pode acontecer em ambientes variados. No entanto, herdamos da Pedagogia Tradicional a predominância da aula expositiva como a principal metodologia para o desenvolvimento de uma aula. É necessário utilizar a aula expositiva para alguns momentos, entretanto, esta não deve ser o único instrumento a ser usado no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o trabalho de Pereira e Reis (2012) citando Masetto (2003, p. 96), a aula expositiva:

Trata-se de uma técnica que a maioria absoluta dos professores do ensino superior usa frequentemente [...]. Em geral, os professores a usam para transmitir e explicar informações aos alunos. Estes têm uma atitude de ouvir, anotar, por vezes perguntar, mas, em geral, o coloca em uma situação passiva de receber e em condição que em muito favorece a apatia, a desatenção e o desinteresse pelo assunto.

Existem inúmeras metodologias que proporcionam uma excelente interação entre alunos e professores e que permitem a participação, a reflexão e estimula o pensamento crítico. Além disso, as metodologias que

contam com a participação dos alunos contribuem para que estes saiam da situação de espectadores para se tornarem sujeitos principais do processo de ensino e aprendizagem.

Gil (2010) indica várias estratégias que devem ser utilizadas pelo professor no transcorrer deste processo, a exemplo da discussão, seminário, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação – GVGO, grupo de co-chicho, simulações e diversos recursos audiovisuais. A utilização destas estratégias faz com que haja maior interação na relação professor/aluno e, conseqüentemente, melhor assimilação dos conteúdos. Corroborando este pensamento Masetto (2003 apud PEREIRA; Reis, 2012) também aponta algumas metodologias a serem utilizadas nas aulas universitárias, tais como: Debate, Estudo de caso, Ensino com pesquisa, Ensino por projetos, Dramatizações, Dinâmicas de grupo, Painel integrado, GVGO, Diálogos sucessivos, Grupos de oposição, Seminário, Leituras, Recursos audiovisuais.

Vale ressaltar que ambos os autores apontam a aula expositiva como estratégia, o que indica que esta deve ser conectada com outras técnicas, a fim de não torná-la mera transmissão de conteúdo.

Segundo Altet (2001) e Freire (2002), não há ensino se não há aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário refletir se os métodos adotados para trabalhar os conteúdos estão sendo eficazes para a aprendizagem dos alunos. Conforme Gil (2010, p. 80), o conceito de aprendizagem é amplo e complexo e no contexto educacional pode ser definido “como o processo de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, discussões, pesquisas, etc.”. Assim, fica explícita a importância de utilizar diversas estratégias no percurso do processo de ensinar e aprender.

2. ALTERNATIVAS DE PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

O professor da educação superior tem a função de facilitador do conhecimento, o qual deve trabalhar com a finalidade de promover uma aprendizagem significativa, com vistas a proporcionar possibilidades de

interação entre os envolvidos. Para Masetto (2003, p. 43), “aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo [...]. Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz”. Para que a aprendizagem tenha sentido na vida do discente, o professor precisa avaliar e refletir diariamente sobre a sua prática.

Nota-se que muitas são as exigências relacionadas à flexibilidade do professor para estruturar os procedimentos de ensino-aprendizagem de forma criativa, dinâmica e reflexiva. Ainda há outro aspecto a ser levado em consideração na prática do docente universitário: a formação continuada. Muitos professores exercem sua prática a partir da sua experiência como aluno da graduação, adotando, muitas vezes, as mesmas estratégias que outrora foram utilizadas por seus professores, e isso reflete de forma negativa na aprendizagem do aluno.

A sociedade contemporânea dispõe de muitos recursos e ambientes que facilitam a aprendizagem, inclusive a autoaprendizagem. E o professor precisa utilizar estes recursos que já fazem parte da rotina dos alunos para tornar suas aulas significativas para eles. Diante de tantas exigências para o professor atuar no ensino superior, é imprescindível que este busque constante atualização através das formações continuadas. Ferenc (2010, p. 575) diz que “é preciso pensar concretamente na organização de espaços e tempos para que ele invista, diariamente, em sua formação, na aprendizagem para o exercício de ensinar”. A autora esclarece ainda que o professor precisa investir em sua formação continuada, pois a formação inicial no exercício da prática não é mais suficiente.

Além disso, de acordo com Libâneo (2012), o planejamento, a seleção e a organização dos conteúdos e das tarefas são algumas das principais atribuições da carreira docente. Corroborando este pensamento, Fusari (2008, p. 47) expõe que “o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação [...]. Faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino”. Em outras palavras, o trabalho docente não se restringe ao momento de interação com os alunos, ele tem início anteriormente, num momento de planejamento e organização.

Compreendemos, no entanto, que o processo de planejamento e organização não se finaliza, acontece também no decorrer do processo da si-

tuação didática. Visto que o trabalho pedagógico é estabelecido por meio da interação entre docentes e discentes, o momento do planejamento é destinado à reflexão sobre esta relação (CORDEIRO, 2007).

Em consonância com o exposto, Moraes (2009) declara que um ensino significativo toma como ponto de partida o contexto do estudante, ou seja, para chegar a novas aprendizagens é necessário partir do que já foi aprendido, levando em consideração não somente os interesses e anseios, mas também o cenário social onde se encontram os sujeitos aprendentes. O que significa dizer que é preciso conhecer a realidade do grupo com o qual se pretende trabalhar.

Implica começar as aulas possibilitando aos alunos se expressarem sobre os fenômenos e conceitos a serem trabalhados, fazendo emergir perguntas e dúvidas relacionadas aos conhecimentos que já possuem, problemas e perguntas para os quais gostariam de ter respostas, mas ainda não as têm. Essas perguntas e questionamentos serão então base para o planejamento de atividades de ensino e aprendizagem (ibidem, p. 65).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino na universidade requer do professor uma ação diferenciada, quando comparada aos modelos tradicionais. “O professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina” (ibidem, p. 165). Desta forma, é preciso ter conhecimento sobre conteúdos a serem trabalhados, mas também ter conhecimento sobre as diferentes metodologias que podem ser utilizadas de acordo com a natureza do conteúdo.

Ratificando esta ideia, Anastasiou e Alves (2012) explicitam que o trabalho pedagógico do professor não abarca apenas um conteúdo, mas aborda um processo que envolve pessoas na construção de um conhecimento. Cada conteúdo tem uma lógica interna, portanto, a aprendizagem do mesmo perpassa pela escolha de técnicas mentais e operacionais do pensamento. O professor deve assumir uma ação baseada na estratégia, “no sentido de organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ibidem, p. 76)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior tem se mostrado cada vez mais necessária para o desenvolvimento econômico e social do país. Continuamente crescem as demandas por esse nível de ensino, as quais precisam ser atendidas de forma inovadora para assegurar a ampliação do acesso e a diversificação na oferta.

A organização do ensino na educação superior precisa ser pensada como um processo complexo, desde o seu planejamento até a própria situação didática, o qual exige programa, prática e pluralidade do conhecimento.

Trabalhar com o objetivo de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos no ensino superior exige novas práticas docentes, que envolvem: “pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio [...], apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores” (MASETTO, 2009, p.5).

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou o conhecimento de algumas ações didáticas utilizadas pelos professores universitários. Tais ações são imprescindíveis no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Foi possível perceber que a organização do ensino na educação superior tem como ponto primordial o planejamento do docente, bem como a flexibilidade deste em lidar com a diversidade. O processo educativo envolve atentar para os demais participantes neste trabalho: o aluno, sua história e o contexto.

Vale ressaltar que o tema não ficou saturado com este estudo, ficando como sugestão para que outras pessoas possam explorá-lo e assim ampliar os conhecimentos a respeito da organização do ensino na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (orgs.). **Formando Professores profissio-**

nais: Quais estratégias? Quais competências?.2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**. Joinville: UNIVILLE. 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2014, p. 39-70.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DAMIS, Olga Teixeira. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044053_c.pdf. Acesso em: nov. 2019.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

- LEITE, C.; SILVA, D. O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação – gênese e estatuto. In: **Actas** do 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, Portugal, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C. (org.). **Temas de Pedagogia; diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez. 2012.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.
- MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Edição Especial, v. 1, n. 2, p. 4-25, jul./2009.
- MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.
- PEREIRA, Eugênia da Silva; REIS, Sônia Maria O. **A organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior: da aula universitária ao processo de ensino-aprendizagem**. Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/161ed68279716ced1bdf05a21ff3918b_2889.pdf. Acesso em 20 nov. 2018.
- RAMOS, K. M. da C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto: Porto Editorial, 2010.
- SANTOS, Cristiane da Silva. A prática pedagógica dos docentes universitários na formação de professores da educação básica para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/clemi/Downloads/3012-14702-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo:
Brasiliense, 2003.

ZABALZA, M. **O ensino universitário, seu cenário e seus protago-
nistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

*Marcelo Skowronski*⁵⁸

INTRODUÇÃO

Por vezes é comum nos bastidores de instituições de ensino superior o discurso de acadêmicos, já durante as fases finais do processo de formação, de que não se “sentem” preparados para exercer a profissão. Tal fato acomete diferentes áreas de formação e podemos evidenciar essa insegurança em expressões como: “Não sei se vou conseguir dar aula”; “Ainda não me sinto ‘completo’ para atuar”; “Acho que não vou ter coragem de entregar o projeto”, dentre outras preocupações.

Ao direcionarmos o olhar especificamente para a formação docente, veremos que o “se sentir pronto” também pode ser algo distante inclusive para docentes pós-graduados. Pensando nessa questão, sobre a insegurança docente para ministrar aulas em cursos superiores, o trabalho em questão tem como objetivo principal identificar na literatura os saberes elementares para a prática docente no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação. De maneira complementar, busca-se aprofundar o debate em relação às metodologias de ensino na formação superior. Tal propósito visa contribuir para a ampliação do repertório docente em relação aos diferentes tipos de saberes relevantes para o exercício do magistério superior. Também se pretende estimular as reflexões inerentes ao processo contí-

58 Professor de Educação Física do Instituto Federal de Mato Grosso. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

nuo de construção da figura docente enquanto mediador do exercício de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o referencial teórico estará pautado na temática do saber no ensino superior, levando em consideração a definição conceitual de saberes apresentada por autores como Tardif (2012) e Gauthier (1998). Como metodologia principal da pesquisa, foi desenvolvida uma revisão sistemática de literatura sobre o tema, envolvendo as principais bases de dados e periódicos científicos alinhados com a produção de conhecimento para a formação docente com vistas ao magistério no ensino superior.

1. COMPREENDENDO O CONCEITO DE SABERES

Já é consenso que a construção do ser docente caracteriza-se como um processo contínuo de formação teórica-prática e que muitas vezes transcende os muros das instituições de ensino. Neste trânsito entre teoria e prática vão sendo construídas e refeitas concepções de ensino e das maneiras de se dialogar no sentido da promoção do conhecimento e aprendizagem no campo da educação, seja ela em qualquer nível de ensino. O docente, em tese, não reproduz suas metodologias de ensino e nem mesmo os conteúdos ministrados conforme avança temporalmente em sua prática profissional, em parte isso se deve aos caminhos que pratica na busca direta ou indireta pela constituição de seu repertório de saberes.

A temática do saber é vastamente discutida no campo da educação, tendo como referência no âmbito internacional autores como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, e no cenário nacional nomes como Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel Cunha.

A concepção de saberes adotada para este texto dialoga com as reflexões propostas por Tardif (2012) no campo da educação. Para o autor, o conceito está relacionado com a ideia de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes mobilizadas pelo profissional para o exercício da profissão. Mais especificamente, trabalha com quatro dimensões de saberes no que se refere ao trabalho docente: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e por fim os saberes experienciais. Nesta ordem, de maneira objetiva, temos os saberes da formação profissional caracterizados como os repassados por instituições de ensino superior e que são particulares de cada profissão. Os saberes disciplinares compreendem um conjunto de conhecimentos transmitidos através de

componentes curriculares adjacentes aos que compõem a base elementar dos cursos de formação superior. Para Gauthier et al. (1998, p. 29), “o professor não produz o saber disciplinar”, mas o mobiliza em distintos momentos de ensino. Já os saberes curriculares podem ser entendidos como a sequência estrutural de um programa de ensino que o docente necessita compreender (TARDIF, 2012) para poder enfim aplicar durante, por exemplo, um bimestre, semestre ou ano letivo dentro de um projeto de formação específico. A quarta dimensão de saber, ou seja, os saberes experienciais, pode ser traduzida concebendo a prática, o exercício docente como meio para a construção, afirmação e/ou recomposição de eventuais saberes. Na visão de Tardif (2012, p. 54), é relevante visualizarmos esses saberes como significantes na busca da maestria docente uma vez que “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Outros autores também desenvolvem suas teorias sobre os tipos de saberes, além de classificá-los de acordo com outras perspectivas. Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) oferecem através de uma abrangente revisão de literatura o “estado da arte” para a questão conceitual dos saberes docentes. A ilustração abaixo apresenta uma resenha da produção teórica dos referidos autores, onde é possível identificar a posição de alguns dos principais teóricos no campo da educação que dialogam em busca da compreensão sobre os saberes condutores das atividades docentes.

Ilustração 1 – Classificação dos Saberes conforme Puentes; Aquino; Quillici Neto (2009)

AUTORES	SABERES
Tardif; Lessard; Lahaye (1991).	Saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares e experienciais.
Freire (1996)	Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção; ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; exige reflexão crítica sobre a prática e por fim exige o conhecimento e a assunção da identidade cultural.

Gauthier et al. (1998)	Saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica.
Pimenta; Anastasiou (2001)	Saberes da experiência; saberes da área do conhecimento; saberes pedagógicos e saberes didáticos.
Cunha (2004)	Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; com a ambiência de aprendizagem; com o contexto sócio-histórico dos alunos; com o planejamento das atividades de ensino; com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e os relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Fonte: Autor, com base em Puentes; Aquino; Quillici Neto (2009).

A análise do quadro permite identificar alguma semelhança no discurso de outros autores com a teoria de Tardif aqui já apresentada. Todos reportam para uma ideia que poderíamos chamar de origem da construção do repertório de saberes docentes, ou seja, de onde são provenientes os saberes que de fato o docente utiliza em sala de aula? Esta questão difere do objetivo deste estudo, que busca identificar quais são os saberes, no entanto, não pode ser desconsiderada ao pensarmos em fomentar a ampliação e qualificação do que entendemos ser uma “caixa de ferramentas”, que é conduzida pelo docente em sua prática pedagógica.

Entende-se que são vastos os caminhos para a formação docente, talvez por isso o tema não se esgote nas discussões e produções teóricas que também procuram responder às afirmativas colocadas no início deste texto, sobre o não se sentir seguro em atuar. Afinal, quando um professor está pronto para atuar? Não é uma questão que pretendemos responder aqui, mas procuraremos mostrar através de um recorte na literatura o que se vem produzindo sobre os saberes docentes para atuação no ensino superior.

1.1 METODOLOGIA

Trata-se de revisão sistemática de literatura, com caráter exploratório. Para Galvão e Pereira (2014), a revisão sistemática é definida pela apresentação de uma questão preestabelecida, a qual pretende ser respondida através da seleção, avaliação e síntese das principais evidências disponíveis na literatura. Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, primeiramente-

te buscando um caráter exploratório sobre o conceito central do objeto de estudo e posteriormente, através de uma revisão de literatura buscou-se contemplar os objetivos propostos. Levando em consideração Gil (2002), podemos conceber o sentido exploratório de uma pesquisa como sendo a intenção do pesquisador em apresentar/descrever as características de determinada temática, a fim de posicionar o leitor em relação ao conteúdo da escrita.

Ainda que reconhecendo a necessidade de estudos futuros abarcarem uma maior quantidade de bases de dados para uma melhor representatividade dos resultados, optou-se no estudo em questão por analisar as publicações encontradas na base de dados Scielo Brasil, por abranger revistas bem classificadas no Qualis CAPES na área de conhecimento da Educação. Além disso, foram realizados levantamentos na base de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), pelo fato de reunir uma vasta e rica bibliografia em diferentes áreas da educação, em sua maior parte produzida por “pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo” (ANPED, 2009).

Foram utilizados nas bases de dados entre os meses de maio e junho de 2020 os seguintes indexadores: “saberes docentes”; “saberes profissionais” e “formação docente” com o indexador “superior”. A ilustração abaixo apresenta uma síntese dos resultados, com as respectivas bases de dados e indexadores utilizados:

Ilustração 2 – Quantidade de estudos encontrados nas bases de dados com os respectivos indexadores

Bases de Dados	Indexadores/resultados		
	Saberes Docentes	Saberes Profissionais	Formação docente + superior
Scielo	41	2	27
ANPED	27	2	16

FORNTE: Autor.

Os artigos coletados foram analisados preliminarmente seguindo a temática de cada indexador, sendo todos eles agrupados posteriormen-

te para o fechamento da análise dos dados. O texto, além de descritivo, utiliza como ferramenta a análise de conteúdo (BARDIN, 2009), em que foram criadas categorias de análise que buscam dialogar com o referencial teórico apresentado anteriormente. A análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Desta forma, procura-se estabelecer a ideia de uma construção coletiva sobre os elementos que constituem o emaranhado de saberes para a prática docente, ou seja, entendemos que a análise transversal entre os dados coletados na revisão de literatura se constitui como ferramenta mais relevante do que uma produção teórica individualizada sobre os achados.

1.2 COMPOSIÇÃO DE SABERES PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Antes de avançar para os resultados propriamente ditos deste estudo, cabe colocar alguns questionamentos elaborados por Tardif (2000) que fomentam as análises e provocam reflexões acerca do objetivo aqui proposto e também auxiliam no pensamento sobre a corrente contínua de formação do trabalho docente. O autor coloca as seguintes perguntas:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores),

no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIF, 2000, p. 5).

Convém destacar que estamos distantes de sanar tais questões com este recorte de literatura a ser apresentado, no entanto, são elementos próximos da temática aqui proposta e que auxiliaram de maneira significativa na estruturação das ideias que serão postas. A começar pelos saberes relacionados aos componentes curriculares em que o docente perpassa durante seu itinerário formativo, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, sendo o primeiro responsável por encaminhar boa parte das escolhas sobre a(s) linha(s) de pesquisa em que o futuro docente irá investigar durante sua pós-graduação. Logo, se entende que o docente do nível superior deverá ter o pleno domínio sobre o conteúdo da matéria de ensino em que está envolvido, nesta direção Cunha (2006, p. 263) ainda destaca a “obrigatoriedade de um processo de qualificação constante” do profissional, uma vez que o conhecimento, preferencialmente atualizado e embasado cientificamente, sobre os conteúdos específicos de sua área de atuação, pode ser visto como relevante indicativo para caracterizar um excelente docente.

Também é claro na literatura que não basta o docente possuir um leque de conhecimentos científicos, se é falho no momento de dialogar com seus discentes no momento de mediar as práticas de ensino que conduzem ao aprendizado. Cunha (2006) classifica esses saberes como saberes da “prática pedagógica”, em que o docente deve ser capaz de “saber transmitir”, motivar, estimular, questionar, entender de que forma os discentes aprendem, ou seja, não é um saber legitimado academicamente, mas merece destaque por se tratar de um balizador para o alcance em que o docente irá atingir, tanto em se tratando de conteúdos como no número de discentes que realmente conseguirão absorver seus ensinamentos. De maneira objetiva, podemos exemplificar que um discente pode desenvolver mais seu aprendizado por consequência de estímulos eficazes empregados por seu docente em determinada atividade de ensino.

Próximo ao “saber transmitir” está o “saber-ser”, aqui o docente precisa desenvolver “a condição de saber ouvir, respeitar os alunos, conviver com a diferença, ser justo nas avaliações, ser honesto etc.” (CUNHA, 2006, p. 263). Nesta direção, Silva et al. (2001) apresentam que

[...] a docência implica conhecimento pedagógico, um conhecimento singular, o qual envolve, centralmente, concepções e a organização da relação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem – os professores e seus alunos – em condições institucionais de tempo, espaço; normas da tradição; expectativas de transformação; relações com demandas sociais, políticas e ideológicas; a habilidade de converter em material curricular diferentes saberes acumulados e originados de práticas sociais; a concepção de materiais técnico-didáticos entre outros processos específicos (SILVA, et al. 2001, p. 2).

O saber científico, ou o “saber-sobre” o conteúdo precisa estar alinhado com as ações de ensino-aprendizagem, que por sua vez também estão relacionadas com o contexto macro de organização da aula propriamente dita, ou seja, é necessário saber sobre a estrutura organizacional do curso, entender de que maneira a disciplina a ser trabalhada dialoga com as demais, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso e o que se espera dela na formação dos futuros egressos. Complementando, Corrêa e Ribeiro (2013, p. 321) colocam que o docente precisa “entender que é membro de um grupo em uma estrutura organizacional, em que são compartilhados valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência”, logo, é notório que o sucesso de seu trabalho irá depender da maneira como mobiliza esses diversos saberes que necessariamente precisam romper com o caráter meramente teórico de ensino. Ou conforme relatam Vosgerau et al. (2017)

A experiência profissional ou o conhecimento científico são apenas uma parte; para assegurar a aprendizagem do estudante, são exigidas do professor outras competências e atitudes. Isso porque a ausência de saberes pedagógicos limita a ação docente e impacta em diferentes obstáculos ao processo de ensinar e aprender (VOSGERAU et al., 2017, p. 233).

Embora esteja bem clara na literatura a relevância dos saberes pedagógicos para o ensino, alguns estudos apresentam críticas aos sistemas de pós-graduação pelo fato de não contemplarem de maneira satisfatória a

formação dos futuros docentes neste caráter. Nesta direção apontam Corrêa e Ribeiro (2013) ao citarem Almeida e Pimenta (2009):

Como não há formação específica para os processos de ensino e aprendizagem, o professor universitário desconhece cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 321).

Outra evidência deste problema é relatada por Zaidan et al. (2011), ao avaliarem os efeitos de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em 305 egressos de um Programa de Pós-graduação em Educação entre os anos de 1977 e 2006. Ainda que o Programa seja reconhecido pela sua grande produtividade e qualidade nas produções teóricas envolvendo temáticas sociais, escolares e de práticas pedagógicas, “o que tem proporcionado significativas mudanças nas visões e percepções dos egressos [...], mas não se apresentam, segundo os próprios egressos, valorização e transformações visíveis na prática pedagógica” (ZAIDAN, et al., 2011, p. 157).

A possível falta de elementos teóricos e práticos sobre as ações pedagógicas de ensino em cursos de pós-graduação pode justificar o que Cunha (2006) conceitua como a “naturalização da docência”. Para o autor, o ensino se dá no fluxo continuado das demais atividades que o docente exerce ou perpassa em seu processo formativo, “o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p.258).

Quase numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos: “Para mim, o aluno é um termômetro; eles é que me ajudam, com suas perguntas e reações, a ver o que está dando certo”. Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério. Ainda que suas fragilidades

digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência (CUNHA, 2006, p. 262).

Amorim Filho e Ramos (2010) relevam a história de vida dos docentes para tentar explicar um dos pontos em que se constituem os saberes aplicados pelos docentes

Deste modo, quando os alunos ingressam no curso acadêmico de formação de professores em geral e/ou no de Educação Física, eles já vêm com uma certa compreensão do que é ser professor. Esses saberes foram sendo construídos à medida que esses aprendizes tiveram experiências com diversos professores, durante sua infância e adolescência. Além disso, podemos dizer que a própria relação social, dentro e fora da escola, já transmite certa quantidade de informações do que é ser professor (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 225).

Podemos interpretar que o exercício docente neste caso é algo natural, que não requer sofisticação específica para o ato da prática pedagógica em si. Por outro lado, o excesso de tarefas e mais recentemente a crescente cobrança pelo produtivismo acadêmico já apresentam reflexos na degradação da atuação docente no ensino superior. Tal situação é relatada no estudo de Vosgerau et al.

Atualmente, pode-se dizer que não é interesse institucional e não faz parte do escopo de atuação da Capes que o docente do ensino superior possa refletir e teorizar sobre sua realidade em sala de aula, construindo e reconstruindo sua prática pedagógica [...]. Por outro lado, as universidades, tanto públicas quanto privadas, reproduzem essa visão, pois ainda são raros os programas de formação didático-pedagógicos permanentes, desenvolvidos a partir das necessidades dos docentes, que conseguem gerar conhecimento, apaziguar inseguranças do contato ativo com os estudantes, e estimular o trabalho cooperativo de forma a socializar os saberes e as experiências — o

que também contribui para o esvaziamento político e ideológico da profissão docente (VOSGERAU et al., 2017, p. 244).

Entendemos que é relevante refletir de forma urgente sobre os caminhos tomados por alguns programas de pós-graduação que priorizam a produção científica em detrimento da produção de saberes didático-pedagógicos, talvez possa também ser esse um dos motivos que soam a insegurança em iniciar a carreira docente no ensino superior, conforme apresentado na abertura deste artigo.

Dando continuidade aos achados, Bazzo (2008, p. 2), através de entrevistas realizadas com 18 docentes de ensino superior em diferentes áreas de graduação buscando fornecer subsídios sobre o que classifica como “profissionalidade docente”, destaca que “não basta ao professor deter sólido conhecimento de sua área específica e nem mesmo ter passado por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para ter sua profissionalidade docente assegurada”. Tal afirmativa corrobora o fato de que em programas de mestrado e doutorado o futuro docente do ensino superior desenvolve determinada pesquisa durante um período de dois ou quatro anos, sendo que após o término de sua dissertação ou tese, está “apto” para desempenhar a docência no ensino superior. Ou seja, o foco na maioria das vezes, embora em alguns programas exista a possibilidade de desenvolver um estágio docente, está na produção científica pura, com pesquisas envolvendo metodologias variadas para a obtenção dos dados e por fim uma “defesa” pública que o “torna” enfim um docente em nível de pós-graduação. Ainda conforme a autora mencionada, seus entrevistados na pesquisa “mencionaram o fato de não terem tido formação específica para o magistério superior antes de iniciarem suas carreiras na universidade e [...], relataram que ‘aprenderam a fazer, fazendo’” (BAZZO, 2008, p. 2).

No caso dos professores da Educação Superior, estas experiências podem ser a principal, se não a única fonte de formação inicial para a docência e é com base nelas que pensam então estar preparados para iniciar suas carreiras (BAZZO, 2008, p. 3).

Com estas passagens, podemos sugerir que um docente doutor pode não possuir um repertório de saberes mínimos para iniciar sua carreira

no ensino superior, ao mesmo tempo um docente mestre com múltiplas experiências pedagógicas está um passo à frente em relação ao anterior em questões que possam potencializar o aprendizado discente. Logo, conforme destaca Cunha

Não raras vezes as avaliações realizadas pelos alunos e reafirmadas pelos coordenadores de cursos de graduação indicam que os mais prestigiosos pesquisadores não alcançam êxito como docentes. E essa não é uma situação esdrúxula; somente reafirma que a preparação para a pesquisa não contempla os saberes da docência e, muitas vezes, desestimula os professores a essa função (CUNHA, 2009, p. 10).

Não visamos com isso desfazer a importância do papel da pesquisa para a formação docente, mas apenas alertar de que somente os saberes científicos não são suficientes para a atuação docente no ensino superior. A teia de saberes se mostra muito além da formação teórica e se constitui como um processo contínuo da vida dos indivíduos que escolhem, por distintos estímulos/convicções/emoções/aspirações, viver-docentes. Ou como apresenta Lacerda

A competência profissional docente não se faz de forma linear, mas elaborada com base nas experiências tecidas na trajetória pessoal e profissional. Cada evento narrado expressa uma maneira de manifestar sua competência, sem a apresentação de fórmulas mágicas para resolver as questões pedagógicas, além de explicitar os problemas desafiados que ajudam a pensar e refletir a prática docente no ensino superior; - as competências manifestadas mobilizam-se por meio da epistemologia da prática, relacionando os saberes específicos do conhecimento, dos saberes da experiência e dos saberes didáticos, expressos pela inquietação com a efetiva transformação da matéria. Percebe-se que um dado facilitador dessa relação dos saberes é a prática do exercício da profissão da área de atuação (LACERDA, 2012, p. 10).

Entende-se relevante, embora não prudente no estágio inicial de atuação docente, levar em conta a trajetória docente para a aquisição, constru-

ção e reorganização dos saberes que movem a docência no ensino superior. De maneira geral é o que apresenta a literatura encontrada para este recorte de estudo, expresso resumidamente nas ideias de Nunes (2001), que destaca a “importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30). Releva-se aqui o fato de que os cursos de pós-graduação precisam desenvolver melhor suas ações no campo da prática pedagógica, ou ainda ofertar mais possibilidades para que o futuro docente possa ampliar sua bagagem de saberes também em vieses didáticos e não somente em linhas de pesquisa visando a produção acadêmica.

CONCLUSÃO

Não é possível “colocar em uma caixa” os saberes elementares para a docência no ensino superior, nem mesmo cabe a tarefa de contabilizá-los, pois fatalmente surgirão novos conteúdos e ações didáticas que adequar-se-ão aos anseios do “processo vivo” que é o ensino, seja ele por conta de mudanças nos currículos dos cursos superiores ou pelas metamorfoses políticas, sociais e estruturais a que o mundo contemporâneo está exposto e por conseguinte o produto final das intervenções docentes, ou seja, os discentes.

Cabe aqui recorrer novamente a Tardif (2012, p. 14) para contextualizar o saber enquanto um acontecimento social por este ser alcançado durante o processo de “socialização profissional”, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Corroborando o autor, outro importante teórico da área irá descrever da seguinte forma a constituição da identidade profissional docente, o que também nos ajuda a problematizar a temática dos saberes necessário/elementares/relevantes para a atuação no ensino superior:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação

das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Não está mais em evidência o discurso do docente como detentor do conhecimento e o discente figurando enquanto receptor desse. Tampouco se pretende ter o docente como protagonista no processo de ensino, pois atuar para a formação discente em qualquer que seja o nível de ensino atualmente “pede” repertório de saberes passíveis de atualização constante. É preciso pensar o que, como e para quem ensinar, logo, o sucesso da “operação” em questão não depende somente de uma pessoa e/ou conteúdo em particular. Aqui também se evidencia uma carência desta pesquisa, ao passo que não identifica na literatura coletada informações que apresentam os ritmos e formas de aprendizagem discente, fatores esses que estão diretamente relacionados com os recursos mobilizados pelos docentes para atender cada demanda específica. Tal situação evidencia que o docente não faz o elo de ensino com um discente, mas sim com um grupo predominantemente heterogêneo de pessoas com histórias e formações distintas.

Dentre a diversidade de saberes apresentada no referencial teórico em convergência com os estudos selecionados para esta abordagem, com atenção à docência no ensino superior, se destacam os saberes da experiência, constituídos no campo de atuação como principais mantenedores das práticas pedagógicas positivas exercidas por docentes. Como já abordado anteriormente, são comuns os relatos de que os programas de pós-graduação, ao priorizar ações de pesquisa, acabam não contemplando uma formação docente que atenda de imediato às necessidades docentes

para a atuação no ensino superior, logo, cabe aqui propor futuras pesquisas sobre os planos de curso das pós-graduações no cenário nacional.

Seria redundante expor que “ser-docente” não é uma tarefa fácil, mais ainda ao pensarmos em um bom ou excelente docente. Inúmeros são os desafios para se constituir uma sequência pedagógica e conceitual que produza os efeitos desejáveis envoltos em objetivos específicos de ensino, no entanto, este estudo teve como propósito contribuir para as reflexões imbricadas na mobilização de saberes docentes, de maneira a avançar no processo formativo dos docentes alinhados com o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-38, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16759>>. Acesso em: jun. 2020.
- ANPED. **Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. S/ano. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/index.html>>. Acesso em: jun. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. **Trabalho apresentado na 31ª Reunião da Anped**, Grupo de Trabalho em Política de Educação Superior, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4842-int.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.
- CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Anped**, Grupo de Trabalho em Didática, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Revista de Epidemiologia em Serviços de Saúde**. Brasília/DF, v. 23, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, Cecília Rosa. Casos de ensino como estratégia de formação de professores no ensino superior. **Trabalho apresentado na 35ª Reunião da Anped**, Grupo de Trabalho em Didática, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1736_int.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

- PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUI-LLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.
- SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; CARVALHO, Diana Carvalho de; SPONCHIADO, Justina Inês. Investigando os saberes docentes na Universidade Federal de Santa Catarina. **Pôster apresentado na 24ª Reunião da Anped**, Grupo de Trabalho em Didática, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/6_investigando_os_saberes_docentes_na_universidade_federal_de_santa_catarina.pdf>. Acesso em: jun. 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101-73302016163514.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.
- ZAIDAN, Samira; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; OLIVEIRA, Bernardo J.; SILVA, Patrícia Gomes Carneiro da. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 129-160, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a07.pdf>>. Acesso em: jun. 2020.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA VISÃO CRÍTICA DO DISCENTE

Sérgio Machado

Patrícia Dias Hadama

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino-aprendizagem tem sido um grande desafio para a universidade. O docente, referência desse processo, é a peça principal para a efetivação e análise dos aspectos psicossocioculturais presentes no ambiente acadêmico.

Este artigo aborda as questões necessárias para uma reflexão voltada para a qualidade no ensino superior. Primeiramente, a formação do professor como necessidade primordial na qualidade de ensino e propostas pedagógicas avaliativas voltadas para a concretização e valorização de aprendizagem do aluno. Sob essa perspectiva de pesquisa, levanta-se o seguinte questionamento: quais os meios viáveis que leve uma prática pedagógica docente para uma aprendizagem efetiva no ensino superior?

Como objetivo geral, destaca-se a busca em destacar a necessidade de projetos pedagógicos e uma inovação curricular capaz de trazer ao aluno a aplicação de conteúdos significativos em seu cotidiano, além da busca pelo aperfeiçoamento da prática docente no ensino superior. Como objetivos específicos, acentua-se: buscar projetos pedagógicos viáveis para aplicação no

ensino superior; trazer à luz os problemas apresentados e apresentar soluções práticas; e analisar criticamente a avaliação existente no ensino superior.

O aluno precisa encontrar na universidade as ferramentas necessárias para a sua formação e atuação profissional. Para isso, faz-se necessária uma reformulação nos projetos pedagógicos apresentados no ensino superior, pois essas propostas serão a oportunidade para o aluno colocar em prática seus conhecimentos teóricos, já que não compete apenas esse conhecimento para a atuação profissional, mas a aplicação dos mesmos para inserção do aluno no mercado de trabalho. Com isso, percebe-se a necessidade de propostas pedagógicas que objetivam aproximar a teoria da prática. Esses e outros pontos não podem ser reformulados apenas de sinalizações feitas pelos docentes de uma específica instituição, mas da necessidade que o aluno apresenta.

A universidade precisa estar ligada intrinsecamente com a sociedade e reformular seus projetos pedagógicos avaliativos a partir das mudanças apresentadas por ela, ou seja, não se pode oferecer uma formação acadêmica com qualidade usando metodologias ultrapassadas e descontextualizadas, já que a necessidade maior na formação de discentes é a qualificação profissional, intelectual e a praticidade que o aluno precisa ter em manusear seus conhecimentos a favor das práticas sociais, entendendo que a universidade precisa ser reformulada na medida em que a sociedade muda social e culturalmente. Masetto (2012) afirma que:

Nas últimas décadas do século passado, nossa sociedade sofreu profundas alterações provocadas principalmente pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, formação de profissionais competentes e cidadãos, desenvolvimento da pesquisa, revisão das carreiras profissionais e exigências axiológicas (MASETTO, 2012, p. 21).

De acordo com Masetto, o ensino superior precisa acompanhar as mudanças presentes na sociedade, pois é a partir dessas mudanças que a docência conseguirá efetivar seu ensino e inserir o aluno na concorrência de seu campo profissional. Com isso, pensar em ensinar é pensar em adquirir conhecimentos, contextualizar conteúdos e significar a aprendizagem pensando nas mudanças recorrentes na sociedade.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida através do método bibliográfico, que, segundo Gil (2010), consiste numa revisão de literatura das teorias principais acerca da temática do trabalho científico, permitindo, assim, melhor aprofundamento sobre o conteúdo exposto. A pesquisa foi baseada em artigos científicos, documentos jurídicos, leis que defendem a teoria que foi pesquisada e livros que nos dão alicerce para um embasamento teórico mais seguro.

O trabalho qualitativo é fundamentado na interpretação de pesquisas bibliográficas e material já publicado em que pode se apontar os seus pontos de vista para tentar compreender determinada situação ou comportamento.

Segundo Gil (2002 p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

A partir disso, será feita análise das obras citadas nas referências em que os elementares do tipo ensejam para as principais características do ensino superior e se fará uma reflexão quanto às condições peculiares de cada instituição, se desproporcional ou justa em relação à sociedade.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

A instituição universitária e a sociedade não podem esquecer que o professor é o mediador e o ponto central do processo educativo, onde cir-

cula todo o desenvolvimento de formação acadêmica. Como mediador, o docente precisa ter um olhar diferenciado voltado para o contexto social de vida do aluno e inserir essas sinalizações em seus planos de aula. É a partir dos objetivos de vida do aluno que o professor passará a reavaliar suas propostas de ensino. De acordo com Gavaldon (2003):

[...] O aluno como usuário imediato desse serviço é quem sente na pele os reflexos da qualidade no ensino que lhe é ministrado. Esta qualidade é filtrada pela sua participação no contexto escolar, pelo grau de satisfação ao participar das aulas, pelas aulas recebidas, pelo desconforto experimentado com o que paga e o que recebe, no convívio com o professor, no conhecimento que lhe é transmitido e na aplicação desse mesmo conhecimento (GAVALDON, 2003, p. 7).

O ensino deve ser a ação metodológica inovadora e renovadora da transmissão de conhecimento da relação professor-aluno. Esse ensino deve ter objetivo específico, entendemos isso como a aplicabilidade contextual, social e cultural. O aluno precisa ver relevância e sentido no que lhe é trazido como conteúdo, afinal, em qual área da vida social ou profissional o aluno universitário poderá aplicar o que lhe é oferecido no ensino superior? A resposta para essa pergunta não será respondida e aplicada pelo professor se o mesmo não prover de conhecimento de mundo e da realidade onde seus alunos estão inseridos.

A avaliação desse conhecimento deve ser interdisciplinar, complexa e intitulada como prática pedagógica inovadora. Para Carpinelli:

[...] As preocupações com o desenvolvimento cognitivo geralmente estão voltadas apenas para o fato de que, se o aluno adquiriu as informações específicas que lhe foram fornecidas, ele será aprovado, caso contrário, será retido. Quanto aos aspectos afetivo e interativo, praticamente não são considerados e, quando o são, a ausência de critérios faz com que a avaliação fique por demais subjetiva (CARPINELLI, 2003, p. 25).

Para o autor, a avaliação docente não pode estar voltada apenas para a aquisição dos conhecimentos de conteúdo que é ministrado pelo professor

universitário, é preciso avaliar e direcionar a forma que este processo é conduzido e aplicado pelo próprio aluno. Essa avaliação norteará o professor em sua prática pedagógica, trazendo-o à reflexão e mudança de prática do ensino. Nessa linha de pensamento de processo avaliativo universitário, Carpinelli afirma que:

A aprendizagem só é autêntica quando o aluno está totalmente envolvido intelectual, física e emocionalmente. Ao se identificar com os objetivos propostos, ele se volta mais à atividade que está desempenhando. Assim, aprende mais e desenvolve melhor. E o mesmo vai ocorrer com a avaliação, na medida em que ela deve estar integrada a todo processo educacional (CARPINELLI, 2003, p. 27).

Entende-se que a avaliação deve ser a motivadora e modificadora, não apenas voltada para o ensino-aprendizagem do aluno, do comportamento social que o aluno desenvolve dentro e fora da universidade. Esse conteúdo deve ser aplicado em seu cotidiano e avaliado como cultura em seu modo de ser e viver.

Ausubel (1980) traz-nos à luz o que é chamado por ele de *aprendizagem significativa*. Entende-se por significância na aprendizagem a inserção de conteúdos úteis para a vida do aluno, o professor precisa apresentar uma proposta curricular voltada para a necessidade do aluno e não propostas com metodologias mecânicas, tradicionais e que reflitam apenas a facilidade do ensino. A aprendizagem precisa e deve ser significativa para a vida social do aluno, pois o maior objetivo do professor não deve ser apenas mediar conhecimentos do curso de formação acadêmica do aluno, mas capacitá-lo e formá-lo para uma sociedade dependente de indivíduos críticos e conhecedores dos acontecimentos que os rodeiam. A aprendizagem do aluno precisa ser a peça complementadora da realização profissional do professor e a dedicação em aprender do aluno. Então, entendemos que a aprendizagem não é apenas o resultado de trabalho do mediador, mas a dedicação exclusiva do aluno em apreender os conhecimentos que resultarão em sua formação profissional e intelectual. Para Ausubel:

[...] O ato de ensinar não se encerra em si mesmo, pois a finalidade do ensino é o aprendizado por parte do aluno; muito embora o in-

sucesso na aprendizagem dos alunos não indique necessariamente a competência do professor, o produto da aprendizagem é ainda a única medida possível para se avaliar o mérito do ensino (Ausubel, 1980, p. 12).

Para Ausubel, a aprendizagem é o resultado de ambos os esforços, capaz de desenvolver habilidades comunicativas e sociais, ultrapassar as paredes que cercam a instituição de ensino superior, produzindo conhecimento que influenciará no futuro promissor do aluno como formador de opiniões.

O bom professor não é aquele que preenche as lacunas vazias que o aluno apresenta. O bom professor é aquele que abre lacunas e oferece ferramentas úteis ao aluno para que este seja capaz de completá-las com autonomia e ousadia. Portanto, o ensino não deve apenas está em posição ativa, mas também em uma posição passiva, a fim de instigar e mover o aluno do seu olhar passivo e levá-lo à curiosidade pesquisadora, à aquisição de novos conhecimentos. Com isso, sentimos a necessidade da reavaliação dos conteúdos usados para esses fins, tendo a leitura crítica como uma das ferramentas fundamentais nesse processo de ensino. Para Faraco e Tezza:

Podemos dizer que um *leitor crítico* é aquele capaz de atravessar os limites do *texto em si* para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referências. E esta multiplicidade de pontos de vista está presente em qualquer gênero da linguagem; toda palavra é *uma entre outras e para outras...* (FARACO; TEZZA, 2010, p. 239).

Para Faraco e Tezza, a leitura deve ser reflexiva e crítica e o leitor precisa ter maturidade suficiente para se reportar a outras leituras e a vivências cotidianas. As informações diárias estão presentes em diversos gêneros e é também papel do professor preparar o aluno universitário a filtrar e criticar as informações que lhe vêm como positivas. Sequenciando essa visão, Faraco e Tezza continuam afirmando que:

O leitor dessas críticas é o cidadão comum, que quer saber se tal filme é bom ou ruim, se vale a pena comprar o último disco do grupo tal etc. Como na indústria cultural as coisas às vezes são

rápidas e têm interesses em jogo, com frequência o cidadão acaba levando gato por lebre (FARACO; TEZZA, 2010, p. 253).

A leitura universitária não pode limitar-se a conteúdos entendidos como científicos, como se a única atuação do professor visasse apenas à formação profissional e intelectual, mas deve-se compreender que a essência da leitura precisa englobar as informações locais, espaço onde o aluno está inserido, a fim de que ele possa refletir sobre o conteúdo que lhe é informado e tenha habilidade de fazer escolhas a partir de sua visão crítica sobre qualquer gênero textual.

Essas práticas pedagógicas são associadas a formas e olhares diferenciados quanto à aplicabilidade da didática, independente do objetivo profissional do professor e do aluno, pois os objetivos não podem afastar-se dos projetos político-sociais e educacionais. Para Barbosa,

[...] a competência técnica e a competência política do professor se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar uma da outra. A dimensão técnica da prática pedagógica tem de ser pensada à luz do projeto político-social que a orienta (BARBOSA, 2011, p. 12).

A didática é a ligação orientadora do professor que une o conteúdo significante com o mundo onde o aluno está inserido. São essas práticas que se responsabilizarão em (inter)ligar os elementos conhecidos como teoria e prática.

2.2. O PERFIL AUTÔNOMO DO ALUNO OBSERVADOR DE SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

Pode-se entender a aplicabilidade do ensino e a significância da aprendizagem quando entendemos que o aluno graduado é o resultado final de um processo lento e trabalhoso. Neste trabalho, pretendo explicitar a relevância do olhar crítico do aluno sobre sua própria formação acadêmica.

O professor precisa pensar em “aluno” não como um ser passivo que assiste a suas aulas, geralmente, entre quatro paredes e executa os trabalhos escritos com prazos determinados. Ser aluno ultrapassa a visão natural, é entender um indivíduo responsável pela formação de outros

alunos e como um indivíduo que participará efetivamente de uma sociedade que exige cada vez mais um ser sociável com conhecimentos relevantes para a transformação da sociedade pela sociedade. Partindo desse ponto, destaca-se a importância da fala do aluno sobre a relevância que o ensino e a aprendizagem devem ter sobre sua formação. Para isso, Carpinelli afirma que:

Para ter uma visão crítica da sociedade, o indivíduo, antes de mais nada, deve, na Universidade, ter condições de refletir sobre o que faz, o seu rendimento e as mudanças que ocorreram e ocorrem em sua vida, juntando esses dados aos oferecidos pelos professores – as condições sociais, políticas, econômicas e históricas da sociedade, bem como a formação técnica específica (CARPINELLI, 2003, p. 24).

Então, compreende-se que a didática deve ser avaliada também pelo aluno, pois a mesma é geradora das mudanças existentes na sociedade. Para Libâneo:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizada sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objetivo de estudo da didática. Os elementos constitutivos da didática, o seu desenvolvimento histórico, as características de processo de ensino e aprendizagem, e a atividade de estudo como condição do desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 1998, p. 29).

Com isso, entende-se que a forma de aprender e as mudanças pedagógicas do ensino não podem sofrer alterações apenas pelos professores ou através de propostas curriculares da instituição, mas também das evidências que o aluno transmite e sinaliza através de suas necessidades. Para isso, o aluno deve exigir um ensino de qualidade que vise, primordialmente, seu contexto social.

O ensino deve ser preenchido de conhecimentos distintos, podendo ser entendido como interdisciplinaridade. Para Lück, a interdisciplinaridade é a orientação global que o aluno precisa ter no mundo onde (co)

vive, fazendo dele um indivíduo globalizado e participante das evoluções e modificações presentes no ensino e aprendizagem que norteiam os objetivos acadêmicos (LÜCK, 2010, p. 53).

A avaliação do aluno deve ser pertinente e relevante, ao ponto de criar, transformar e reformular os projetos pedagógicos presentes em sua área de estudo e futura atuação como profissional. Para que isso seja efetivado de forma positiva, o aluno precisa ser e estar motivado para aprender. Barbosa (2012) revela a contextualização que envolve o aluno ao sucesso profissional na universidade, trazendo-nos um panorama sobre a causa da presença do aluno no ensino superior que nem sempre tem objetivos de aquisição de conhecimentos ou atuação profissional, mas por fatores afetivos, familiares e/ou méritos pessoais.

Sobre essas convergências e divergências, o ensino superior precisa repensar sobre o seu modo de fazer educação para um campo que nem sempre é composto por unanimidade. Primeiro, conhecer o público, o nosso corpo discente, e depois formular as propostas pedagógicas que serão norteadoras das relações ensino-aprendizagem e professor-aluno, já que a universidade não pode ter apenas objetivos acadêmicos, mas também funções sociais, culturais e afetivas.

No contexto universitário, o professor precisa aplicar sua sequência didática visando à formação de futuros formadores, independente da área de atuação, pois os mesmos precisarão desses conhecimentos de ensino para a capacitação autônoma e a socialização do saber. A praticidade de ensino deve ser levada pelo aluno como a oportunidade de alcançar seus objetivos acadêmicos. Segundo Freire:

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objetivo cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1992, p. 188).

Freire afirma que o aluno precisa desenvolver habilidades capazes de fazê-lo produtor de seu próprio conhecimento e esse deve ser o principal objetivo e resultado do aluno no ensino superior. Então, compreendemos

que o professor não é o único responsável pela aprendizagem do aluno, mas o próprio aluno deve analisar as falhas e queixas sobre os pontos negativos do ensino e agir com ciência, a fim de concretizar seu aprendizado ao modo reflexivo de uma visão transformadora no ensino superior.

2.3 O PAPEL SOCIOCULTURAL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO INDIVÍDUO

O campo universitário é a oportunidade de acesso intelectual e produção de conhecimento. Formar produtores de conhecimento capazes de criticar suas próprias produções e dialogar com outras, enriquecendo a interdisciplinaridade e reconhecendo a multiculturalidade, é uma das outras funções da universidade. Para Carpinelli:

Embora a Universidade possua três papéis que lhe são tradicionalmente atribuídos: ensino em nível superior, pesquisa científica e serviço à comunidade, ela deveria se preocupar, além de uma transmissão de conhecimentos, com a formação para uma reflexão crítica; incluindo nesse momento não só o ensino em si, mas, do mesmo modo, a pesquisa e o serviço à comunidade (CARPINELLI, 2003, p. 24).

A universidade precisa formar cidadãos autônomos e que os mesmos sejam capazes de coordenar a busca de seus próprios conhecimentos. Autonomia, essa é a palavra que melhor se enquadra nesse contexto, pois é o perfil que o aluno universitário necessita desenvolver durante todo esse processo.

O ensino superior é o ponto de encontro de diversas culturas e precisa criar oportunidade para que essa diversidade seja dinamizada de forma que prevaleça a diversidade cultural e social. Como cultura, o ensino superior deve priorizar o pesquisador como fonte de novas descobertas e gerar futuros pesquisadores, a fim de dinamizar e fortalecer o campo pedagógico que rodeia todos os envolvidos nesse processo complexo que nesse momento podemos denominá-lo cenário cultural.

Nessa perspectiva, pretende-se destacar quatro funcionalidades da universidade como cenário cultural: formação de alunos pesquisadores;

formação de profissionais; socialização do conhecimento científico; e universalização dos aspectos socioculturais. Seguindo este ponto de partida, pode-se identificar alguns dos principais paradigmas que devem cercar o ensino superior, ou seja, o principal papel da universidade vai além de uma formação profissional, isto é o que se pode chamar de um processo complexo, capaz de dar oportunidades para as mais diversas formas do saber. Nesse espaço acadêmico, o aluno tem a autonomia de desenvolver por si mesmo a aprendizagem significativa, já que o próprio é parte integrante e efetiva do processo educacional.

Então, ao falar de Universidade, compreende-se que ela é a responsável pela transformação social do indivíduo e pela proliferação do conhecimento sistematizado, a fim de auxiliar a comunidade exterior, além de procurar sanar as necessidades de conhecimento filosófico e reestruturar o mercado de trabalho. Para Buarque (2013),

Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos (BUARQUE, 2013, p. 6).

O novo mercado de trabalho, com ampla concorrência, surge cada vez mais exigente em face aos pressupostos de que o aluno sai do ensino superior pronto para a atuação profissional e para a aplicação de seus conhecimentos na vida social; entendendo que o suporte técnico-científico precisa estar presente em todo momento de formação do aluno, bem como adaptabilidade à mudança tecnológica.

Em outro ângulo, a produção científica e a carência de contar com grande número de pesquisadores elevam o conceito de produção de conhecimento no ensino superior, ou seja, o aluno universitário precisa saber fazer uso das ferramentas tecnológicas com o objetivo de usá-las a fa-

vor de sua aprendizagem-prática e não como substituição de sua formação em prática. Para Buarque,

O que não ao se imaginava é que um dia haveria armas inteligentes capazes não apenas de ser empregadas em situações de surpresa absoluta, como também ser usadas sem qualquer risco de parte do atacante. [...] As armas inteligentes atiram sobre o próprio sentido do humanismo, ao fazer com que o conceito de inteligência seja nitidamente desvinculado dos valores éticos (BUARQUE, 2001, p. 39).

Para Buarque, a inteligência humana e a capacidade de resolver problemas não podem ser substituídas pela formação do saber artificial, criada pela tecnologia. Chuchene e Hibarino afirmam que:

Neste caminho, recursos metodológicos e atividades interativas podem ser utilizados pelos professores em sala de aula e, desta forma, explorar as potencialidades, a capacidade de expressão, a produção lingüística, a competência comunicativa e cultural de seus aprendizes, unindo o que acontece em classe com o que se passa no mundo em que vive (CHUCHENE; HIBARINO, 2010, p. 202).

Sobre as discussões das citações dos autores acima, percebemos que a universidade precisa capacitar o aluno a manusear as mais diferentes ferramentas metodológicas e tecnológicas, ao mesmo tempo que essas ferramentas sejam usadas com o objetivo de favorecer o complexo campo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma que a universidade precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico da sociedade, as aulas também precisam ser projetadas com o espaço físico suficiente para o desenvolvimento das mesmas. Como a universidade pode julgar-se atualizada ou interligada à sociedade sem os suportes tecnológicos necessários para o complexo ensino contextualizado? Ou seja, não podemos falar em ensino de qualidade sem nos reportarmos ao grande *déficit* que a educação brasileira enfrenta no que se refere aos espaços físicos de salas de aula e à carência de recursos tecnológicos para a pesquisa e atuação docente.

2.4. PROJETOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A APRENDIZAGEM DO ALUNO

Nos dias atuais, os meios de comunicação e as informações são compartilhadas de forma muito rápida, tornando o processo de trabalho profissional mais prático, tendendo ser positivo quando utilizado de forma correta, tornando a atualização globalizada um requisito para uma formação social e profissional. Ainda assim, é válido ressaltar que a informação só se torna conhecimento de fato quando é associada a algum sentido. Isso significa que cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento dos alunos, já que os livros e a internet, por exemplo, disponibilizam, sobretudo, apenas informações. A formação continuada e os projetos pedagógicos têm muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações.

Os projetos pedagógicos precisam oferecer oportunidade para o crescimento autônomo não só do aluno, mas também do professor. Esse caminho deve ser percorrido através de projetos que auxiliem a didática do ensino superior ou sejam necessariamente a formação continuada do professor.

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

Mais do que nunca, o educador deve se manter atualizado e bem informado não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas, principalmente, em relação à evolução das práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais. A formação continuada tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar (FRANÇA, 2018)

Com a formação continuada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula.

Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e também de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, 2018). Os projetos elaborados devem visar uma necessidade particular de um curso, bacharel ou licenciatura, ao mesmo tempo que permeiam um contexto criterioso e atualizado de um mundo globalizado que apresenta mudanças frequentemente.

No ensino superior, o professor se torna um mediador/facilitador, não apenas um profissional que transporta informações. Esses projetos também podem ser elaborados e apresentados pelos alunos, uma oportunidade para os discentes buscarem o conhecimento necessário para a sua formação, sendo facilitado pelo professor, que entende que a sua função também é a motivação para essa aprendizagem autônoma.

O aluno vem para a faculdade com um campo extenso de conhecimento, pois a maioria deles são inseridos em um avanço tecnológico que muitas vezes ainda não existe da mesma forma dentro da instituição educacional. Essa dificuldade pode ser amenizada nas instituições quando é oportunizado aos alunos essa construção autônoma e dinâmica.

[...] o tratamento da informação 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ, 1998, p. 37).

Quando o professor entende esse processo de quem ensina e de quem aprende, ele percebe que o aluno também pode tornar-se professor de si e dos seus colegas, ato educacional necessário para uma sala de aula do século XXI.

quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, (re)procurando. Ensino porque busco, porque busquei; porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não se conhece, comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 16).

Para França (2018), o professor atualizado é capaz de promover as seguintes alterações em sala de aula: didáticas de aulas mais dinâmicas na transmissão do conteúdo das disciplinas; maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem; e detecção mais fácil das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las. Sendo assim, as práticas antigas, em sala de aula, poderão ser analisadas e moldadas às necessidades atuais, melhorando a dinâmica em sala de aula entre professor e aluno.

Atualmente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular norteia a educação em parâmetros atualizados, sinalizando elementos que devem assistir as instituições educacionais como um todo, direta e indiretamente. Não nos aprofundaremos nesse viés porque não é um dos nossos principais objetivos. O tempo dos projetos não pode ser limitado em um cronograma padrão, pois necessita ser flexível ao ponto de oferecer ao educador e ao aluno o trabalho necessário capaz de atingir os objetivos traçados anteriormente.

A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas. Além disso, com a BNCC ela também é elevada à ferramenta fundamental, que deve ser promovida pela escola (FRANÇA, 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, no ensino superior, ainda precisa de (re)formulações urgentes, mudanças que seguem a entrada e a saída de alunos na universidade, mas percebe-se que a partir de pesquisas, conseqüentemente à identificação dos problemas existentes, já pôde-se ter um ponto de partida para melhoria do processo de avaliação no ensino superior. Os estudos voltados para a formação do professor e as propostas pedagógicas avaliativas auxiliam tanto a formação do aluno quanto a prática docente.

Não se pode falar de qualidade de ensino, sem analisar o espaço onde essas mudanças acontecem. O ensino superior é o centro da difusão do conhecimento, constituído de pesquisadores e formadores de profissionais em formação, por isso, é nesse espaço ideológico que a criticidade deve ser gerada e expandida.

Ao carregar essa responsabilidade nos ombros, a universidade precisa ser um corpo com membros capacitados e instruídos à elevação da desco-

berta e do desenvolvimento sociocultural, pois ao falar sobre o indivíduo, analisa-se dois fatores essenciais que precisam ser observados desde a entrada do aluno até a saída do mesmo da universidade: a forma que o indivíduo adquire novos conhecimentos, campo estudado pela psicologia, e a forma que este indivíduo usa os conhecimentos adquiridos no campo da socialização comunitária, campo estudado pela sociologia. Então, ao falar de ensino superior, não pode separar os acontecimentos externos da universidade, pois são eles que enriquecem e universalizam o conhecimento sociocultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Débora M. S. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Integramerica Ltda, 1980.
- BARBOSA, J. R. A. **Didática do ensino superior**. 2 ed. Curitiba: IESD Brasil S. A., 2011. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_1_didatica_ens_sup.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.
- BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. Disponível em: <http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Cristovam%20Buarque%20discurso%20na%20Unesco.pdf>. Acesso em: 18 maio 2013.
- BUARQUE, C. **Admirável mundo atual** – dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- CARPINELLI, C. S. A. Avaliação globalizadora: um desafio para a universidade. In: QUELUZ, A. G. **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 23-30.
- CHUCHENE, K. M.; HIBARINO, D. A. A interculturalidade na sala de aula de língua inglesa. **Eletras**, v. 20, n. 20, jul. 2010. Disponível

em: <http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Primeiros_ensaios_20.2_A_Interculturalidade_no_ensino_de_lingua_inglesa_CHUCHENE_HIBARINO.pdf>. Acesso em: 2 maio 2013.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRANÇA, Luísa. **A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado**. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAVALDON, L. L. A qualidade do ensino na visão do aluno. In: QUELUZ, A. G. **Educação sem fronteiras: em discussão o ensino superior**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 7-16.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto De Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 152.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M. T (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ARTIGO - EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO

NEUROPSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA E O CONTROLE DA ANSIEDADE EM PERÍODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – ENEM

Lucyano Jesus Ribeiro

INTRODUÇÃO

Nossa vida escolar é marcada por várias etapas de transição. Da creche para a educação infantil, desta para o fundamental, do ensino fundamental ao médio e do ensino médio à faculdade, são períodos marcados por muitas mudanças no desenvolvimento interior e social do indivíduo. E, como sabemos, toda mudança traz a reboque muitas incertezas e instabilidades socioemocionais. No Brasil, como em muitos outros países, dos períodos de transição citados, a passagem do ensino médio para o ensino superior é talvez o mais importante e fortemente marcado por muita pressão, interna e externa da família à sociedade, passando pela escola. Trata-se de um momento em que todas as estruturas psíquicas, cognitivas e biológicas são colocadas à prova, especialmente porque para muitos representa o momento derradeiro da escolha para o resto da vida.

Em nossas terras tropicais, esse rito de passagem é materializado na vivência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que possibilita o acesso ao

ensino superior em todo o país. A necessidade de escolha da profissão, as condições que propiciam essa escolha, o lugar onde nos inserimos, o tempo em que vivemos, as expectativas de futuro para a humanidade e o planeta, o sucesso ou insucesso profissional, a escassez ou abundância de empregos, a segurança para o período pós-laboral. Tudo parece recair sobre os ombros de quem tem que decidir, conseguir o acesso e a permanência no ensino superior.

Assim, o Enem tornou-se, no Brasil, a marca deste cenário de incertezas e desafios, na transição do básico ao superior, e uma possível ascensão social. Ao longo do tempo, o Exame, tornou-se cada vez mais desejado e disputado e isso é ambiente propício ao desenvolvimento de dificuldades de aprendizagens, disfunções e transtornos, como a autoestima baixa e a ansiedade, muito comuns. O Enem, assim, também passou a representar um importante objeto de estudos e pesquisas científicas em busca da superação das adversidades socioemocionais, tanto individuais como coletivas.

Nesse cenário, aponta-se como uma possibilidade estratégica real a Neuropsicopedagogia, que de acordo com o Artigo 10, do Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp), Resolução SBNPp n. 03/2014, alterada pela Resolução nº 4, de 04 de maio de 2020,

[...] é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (SBNPp, 2014, p. 6).

Já o neuropsicopedagogo, atento ao ambiente que o cerca, pode atuar numa clínica ou numa instituição, seja pública, privada ou sem fins lucrativos (ONGs), numa perspectiva de reintegração pessoal, social ou educacional, contribuir para a oferta de projetos de intervenções neuropsicopedagógicas coletivas e apresentar soluções que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades para o enfrentamento de adversidades. O Código de Ética da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp), em seu Artigo 11, estabelece que:

O neuropsicopedagogo clínico e institucional fundamentará todo o seu trabalho levando em consideração: respeito, liberdade, dignidade,

igualdade e a integridade do ser humano apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição do Brasil e nos preceitos éticos deste Código (SBNPp, 2014, p. 6).

Para melhor entendimento, podemos dizer que o neuropsicopedagogo clínico é o profissional que atua basicamente no consultório, atendendo individualmente. Já o profissional da Neuropsicopedagogia Institucional pode desenvolver suas atividades no ambiente escolar, nas empresas privadas, nos órgãos públicos e nas ONGs. No Brasil, a presença do neuropsicopedagogo Institucional ainda é pouco comum e suas possibilidades quase que desconhecidas.

A diferença básica entre a Neuropsicopedagogia Institucional e a Clínica é que, na primeira, o atendimento é coletivo e também não há a obrigatoriedade da necessidade da avaliação (anamnese), diagnóstico e tratamento de dificuldades específicas, disfunções ou transtornos de aprendizagem. Nas instituições, o neuropsicopedagogo institucional analisa, investiga, reflete, compreende e pode propor estratégias de desenvolvimento pessoal, profissional e social, em situações de aprendizagem.

Falando em aprendizagem, torna-se necessário verificar o que se quer dizer com o termo aprendizagem, que para nós trata-se de um processo multifatorial, dinâmico, seletivo e consciente, ou seja, a pessoa deve estar ciente de que precisa aprender e por que aprender. Tem que fazer sentido para ele e que isso é bom e importante para sua vida em sociedade. Isso significa dizer que para aprender os aprendentes devem querer aprender, estarem prontos, de prontidão para algo novo. Ponto de concordância entre vários estudiosos do assunto, para acontecer a aprendizagem faz-se necessário estímulos adequados, os mais variados possíveis e situações-problema, desafios estimulantes que possibilitam que, ao tentar encontrar a solução do problema, haja o aumento das atividades cerebrais no sistema nervoso. Como já dissemos, para esses especialistas, a aprendizagem é multifatorial e depende, por exemplo, do clima e da saúde física da pessoa. Sabe-se que em temperaturas baixas há menos atividade cerebral e maior dificuldade de aprendizagem. A desnutrição, o sono ou outra anormalidade também podem dificultar o aprendizado.

A aprendizagem também depende da percepção por meio de sentidos, que estão relacionados à memória; da capacidade intelectual do aprendente e faixa etária; de pessoas com quem o aprendente se relaciona, da afetividade; da qualidade dos estímulos e das experiências do aprendente, aquilo que

inspira, instiga e que é novo facilita; do apoio da família e da maturação do sujeito aprendente. O sistema nervoso tem que estar desenvolvido.

Consciente dessas premissas para a aprendizagem e, ainda, da formação, da estrutura e funcionamento do sistema nervoso e noções da psicologia cognitiva, o neuropsicopedagogo Institucional, então, passa a ter condições de reconhecer, compreender, refletir, criticar e propor projetos de intervenções neuropsicopedagógicas institucionais que possibilitem o desenvolvimento e aplicação de estratégias cognitivas, afetivas e comportamentais para o enfrentamento de situações-problema, como o citado até aqui, o Enem, um momento que também é crucial na avaliação da aprendizagem de seus candidatos.

Isso é o que veremos no desenrolar deste trabalho, a realização de um projeto experimental de intervenção institucional, através de princípios e fundamentos da Neuropsicopedagogia, em busca de uma metodologia e ferramentas que possibilitem a elevação da autoestima e o controle da ansiedade dos estudantes estagiários de um órgão público, no Estado do Espírito Santo, aonde são oferecidas bolsas de estágio a secundaristas da rede pública de baixa renda.

Pesquisas bibliográficas e documentais subsidiaram as práticas na vivência e nortearam a aplicação das ferramentas neuropsicopedagógicas escolhidas, quais sejam: a contação de história; a fabricação artesanal de instrumentos musicais a partir de material reciclável; da expressão livre oral; o desenho projetivo de figura humana; a leitura dirigida de material audiovisual; e a prática da meditação, para controle do estado emocional pré-exame. Não se estabeleceu como meta prioritária apenas a quantificação de informações e dados, embora esteja presente para melhor compreensão. Tratou-se de colher pistas, possibilidades e alternativas convincentes e concretas, através do diálogo aberto e sincero, das expressões objetivas e subjetivas, dos comportamentos e expectativas.

Um trabalho de certa forma pioneiro, que pretende ser semente para novas investidas em investigações mais consistentes e experimentais. A partida para uma caminhada nos trilhos da ciência, tal qual a própria Neuropsicopedagogia no Brasil. Começamos, porém, preliminarmente, por refletir um pouco mais sobre autoestima e ansiedade, para, em seguida, observar as vivências no território da pesquisa.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Intervir experimentalmente para o desenvolvimento de metodologias neuropsicopedagógicas Institucionais capazes de possibilitar vivências e experimentações, visando ao alcance de desempenhos mais positivos e satisfatórios frente a um dos principais momentos de avaliação da aprendizagem no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2021, através da elevação da autoestima e o controle da ansiedade, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a formação integral dos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma sessão Neuropsicopedagógica Institucional de quatro horas de duração, para duas turmas, uma pela manhã das 8 às 12 horas e outra à tarde, das 13 às 17 horas, com até cinco estudantes do ensino médio e que fazem estágio no IPAJM e participam do Enem, em 2021;

- Contribuir para a formação do conhecimento, compreensão e práticas, por parte dos alunos, da autoestima e do controle da ansiedade, para momentos relevantes de avaliação da aprendizagem, como se apresenta o Enem;

- Contribuir para o Desenvolvimento de Recursos Humanos do IPAJM; e

- Contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ensino médio do Espírito Santo.

1. UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE AUTOESTIMA E ANSIEDADE PARA COMEÇAR A CONVERSA

A autoestima pode ser entendida como a avaliação que a pessoa faz de si mesma. Para Nathaniel Branden,

A autoestima tem dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal. Em outras palavras, a autoestima é a soma da autoconfiança com o autorrespeito. Ela reflete o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas) e o direito de ser feliz (respeitar e defender os próprios interesses e necessidades) (BRANDEM, 2000, p. 1).

Trata-se de uma avaliação subjetiva, sendo positiva ou negativa e com certo grau. Outros autores acrescentam mais um pilar à autoestima para além do proposto por Brandem, que não os contradizem, mas complementam a ideia inicial da autoestima: a autoaceitação, que pode ser entendida como estar bem consigo mesmo, sentir-se bem com seu corpo, como é; autoconfiança, aceitar suas próprias capacidades; competência social, saber lidar com outras pessoas; e rede social, estar ligado a uma rede de relacionamentos positivos.

Estudiosos indicam que para manter uma autoestima em graus adequados, faz-se necessário se dedicar ao amor-próprio e ter cuidado consigo mesmo, como premissas. O psicólogo humanista Carl Rogers (apud JULIANA, 2014, p. 1) defende que a “raiz dos problemas de muitas pessoas é que se desprezam e se consideram seres sem valor e indignos de ser amados” (In: JULIANA, B. 2014. Autoestima e sua consideração psicológica – Wikipédia). Exercícios, jogos, testes e atividades lúdicas podem ser feitas para elevar a autoestima, como também técnicas de relaxamento, atividades de reflexão crítica interna e, assim, possibilitar ao sujeito a tomada de consciência positiva de si mesmo, como reestruturação cognitiva e o autorreforço. Daí porque uma intervenção Neuropsicopedagógica Institucional pode ter objetivo de reflexão crítica e construção de consciência positiva de si mesmo

Sobre o sentimento de ansiedade, para a pesquisadora Camila Luisi Rodrigues, em sua Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, “em situações de teste, indivíduos ansiosos sofrem com preocupações irrelevantes e inquietações sobre aspectos autoavaliativos” (RODRIGUES, 2011, p. 2). Essas preocupações podem ocupar parcialmente a memória da pessoa, reduzindo sua capacidade de evocar informações passadas. Para muitos neuropsicólogos, quando a situação se agrava, os indivíduos com Transtorno de Ansiedade na Infância e na Adolescência (TAIA) apresentam um desempenho prejudicado em diversas funções cognitivas: atenção, memória e funções executivas.

Sabe-se que as áreas cerebrais consideradas relacionadas à ansiedade são: a amígdala e o córtex pré-frontal (LAU; PINE, 2008, apud RODRIGUES, 2011, p. 27). A amígdala parece estar relacionada à memória (GRAEFF, 2004, p. 27) e o córtex pré-frontal, às funções executivas (SANTOS, 2004, p. 27). Cientes dessas características da ansiedade, especialmente quanto a preocupações irrelevantes e inquietações é que enxergamos a intervenção Neuropsicopedagógica Institucional como uma excelente alternativa.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA NEUROPP

Para a pesquisadora Karla Sangali Aurich (2012, p. 1), em seu artigo de conclusão de curso apresentado ao Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC), “Contaçon de História na Educação Infantil”, a contaçon de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana, por meio da linguagem. Ela pode ser utilizada como ferramenta para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia. Para ela,

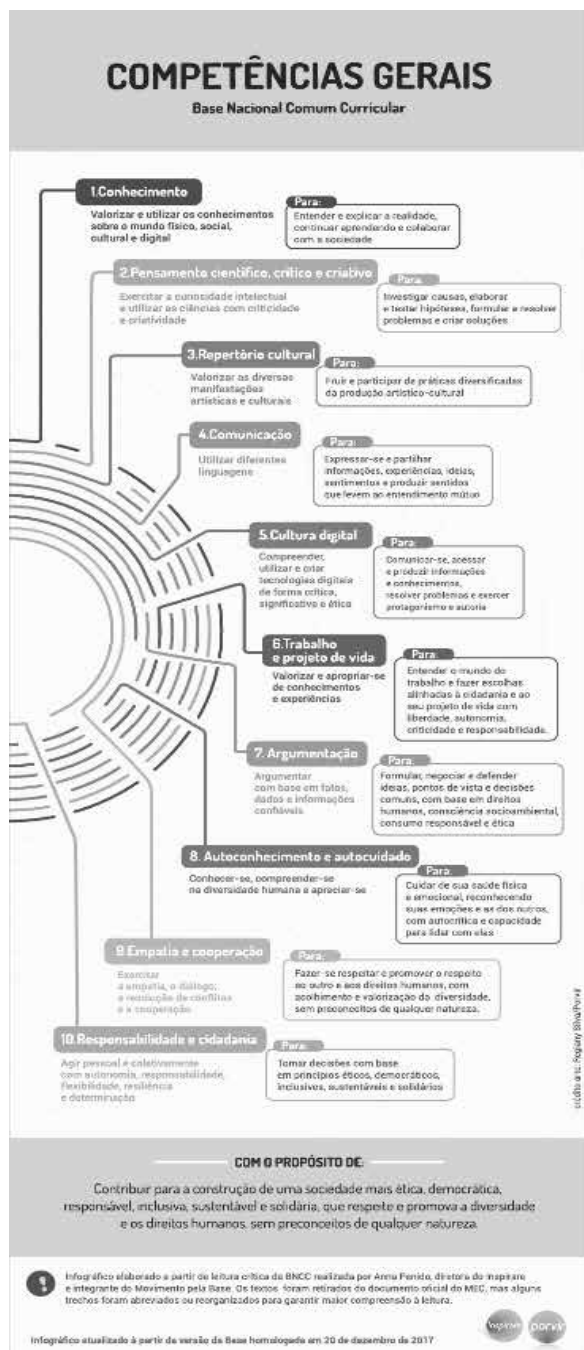
Levar ao faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação à muitas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos através dos problemas que de acordo com as possibilidades vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens de cada história (AURICHI, 2012, p. 1).

Por outro lado, concordamos com os redatores do Portal Porvir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Define um conjunto de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica. As competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21 (PORTAL PORVIR.ORG, 2017, p. 1).

No esforço de contribuir para a “compreensão das competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica” (PORTAL PORVIR.ORG, 2017, p. 1), a professora e diretora do Instituto Inspirare e integrante do Movimento pela Base, Anna Penido, elaborou um infográfico sobre a BNCC “que sintetiza a sua essência, uma descrição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que busca desenvolver e a indicação do que se espera que os estudantes realizem com as competências desenvolvidas” (idem), conforme figura 1 a seguir:

FIGURA 1 – Competências Gerais – Base Nacional Comum Curricular



FONTE: Infográfico elaborado pela diretora do Instituto Inspirare e integrante do Movimento pela Base, Anna Penido (In: PORTAL PORVIR, 2017, p. 1).

Analisando o infográfico, podemos afirmar que a prática da contação de história pode ser localizada no âmbito do desenvolvimento de nove, das dez, competências e habilidades socioemocionais dos educandos preconizadas pela (BNCC), segundo a sua autora, quais sejam: 1 – conhecimento; 2 – pensamento científico, crítico e criativo; 3 – repertório cultural; 4 – comunicação; 6 – trabalho e projeto de vida; 7 – argumentação; 8 – autoconhecimento e autocuidado; 9 – empatia e cooperação e 10 – responsabilidade e cidadania. Ficando apenas a competência e habilidade de cultura digital (5), um tanto distante das possibilidades da contação de histórias, a não ser que seja online.

E ainda, para o Gestalt terapeuta e terapeuta sistêmico Rodrigo Usba, as competências e habilidades socioemocionais são “habilidades a serem desenvolvidas para que os seres humanos aprendam se relacionar com suas emoções: senti-las, vê-las e distingui-las, para então entrarem em contato direto com o meio social em que vivem” (USBA, 2019, p. 4), o que pode tornar a contação de histórias uma ferramenta Neuropsicopedagógica alternativa viável.

A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS E MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTAS NEUROPP

A utilização da construção de instrumentos musicais com utilização de material reciclável e a musicalização tem a intenção de dar continuidade à abordagem temática da fase anterior, o conto da cultura afro-brasileiro, na contação de história. Além disso, para as pesquisadoras do Núcleo de Telessaúde de Goiás “produzir instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, desenvolve: consciência ambiental e social, criatividade e ritmo” (Ambiente Virtual da UniBF, Disponível em: <https://lms.unimestre.com/lms/sala/652393/BIVkMb6dLqblcZjf>). Assim, na atividade coletiva, recomenda-se a construção do “ganzá” (chocalho), instrumento utilizado em vários ritmos nacionais, como o samba, e de origem angolana, país natal da personagem principal da contação de história, Zacimba Gaba. Um material bibliográfico que pode ser utilizado de referência é o guia *Como construir instrumentos musicais e utilizá-los em sala de aula*, de autoria do professor e músico Marcus José Vieira.

Para desenvolvimento da musicalização, após a construção dos instrumentos, os participantes, ainda segundo orientação de Vieira, devem utilizar o “ganza” “fazendo acompanhamento simples de músicas que estejam sendo cantadas ou que estejam sendo tocadas em algum aparelho de som” (VIEIRA, s/d, p. 5). Com a realização dessas atividades busca-se, assim, conforme defendem as pesquisadoras do Núcleo de Telessaúde de Goiás, trabalhar “as conexões mentais e a música pode ser usada como ‘ferramenta’ eficaz no sentido de desenvolver a mente humana, promovendo o equilíbrio, bem-estar, condicionando a concentração, desenvolvimento do raciocínio, em especial questões reflexivas” (Ambiente Virtual da UniBF, Disponível em: <https://lms.unimestre.com/lms/sala/652393/BIVkMb6dLqblcZjf>).

O DESENHO DE FIGURA HUMANA COMO ESTRATÉGIA NEUOPP INSTITUCIONAL

Apesar de se constituir uma prática muito antiga, o desenho ainda é muito atrativo às crianças e adolescentes, e importante instrumento aos psicólogos e outras disciplinas afins, nos estudos e pesquisas sobre dificuldades socioemocionais e, por conseguinte, de aprendizagem. A psicóloga e pesquisadora Ingrid Piccollo Comparini lembra que “os conceitos de déficits/excessos comportamentais e comportamentos encobertos [...], são importantes para compreender os componentes psicológicos das dificuldades emocionais segundo a abordagem da teoria comportamental” (COMPARINI, 2016, p. 14).

Já Gadelha e Menezes (2004, apud COMPARINI, 2016, p. 17) “descrevem que é através do desenho que crianças e jovens têm a possibilidade de relatar e informar sobre sentimentos, comportamentos ou eventos importantes”. Desta forma, pode-se considerar como imprescindível a realização de atividades de desenho humano para se ter a possibilidade de identificar o estado de ansiedade e de autoestima dos candidatos ao Enem. Embora não ter sido objetivo do presente a avaliação e/ou intervenção individual, os desenhos foram propostos visando possíveis e posteriores aprofundamentos em novas pesquisas.

A PRÁTICA DA MEDITAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NEUROPP INSTITUCIONAL

É inegável que estar tranquilo, equilibrado e confiante antes e durante um exame, uma prova ou teste de avaliação da aprendizagem, especialmente como o Enem, é fundamental para um desempenho adequado e o alcance do resultado esperado. A experiência demonstra que não basta saber o conteúdo que será exigido, é preciso ter equilíbrio e controle da ansiedade, o que já afirmamos por diversas vezes. Uma excelente forma de relaxar é, pois, meditar. A meditação é uma experiência pessoal, que visa o controle de pensamentos, preocupações e perturbações. De acordo com estudiosos e praticantes, “em meditação, estamos totalmente alerta e consciente, mas livre dos pensamentos ou preocupações desnecessárias que levam a muitos dos estresses do dia a dia da vida” (Portal: SAHAJAYOGA.ORG.BR).

Na década de 1970, depois de medicina e “concentrando-se na terminologia científica da anatomia e da fisiologia humana” (Portal: SAHAJAYOGA.ORG.BR), Shri Mataji Nirmala Devi iniciou a meditação “Sahaja Yoga”, que ela insistiu em ser compartilhada com todos, sem nenhum custo. “Shri Mataji foi indicada ao Prêmio Nobel da Paz duas vezes, ganhou a Medalha da Paz das Nações Unidas e foi duas vezes homenageada pelo Congresso dos Estados Unidos” (idem).

A filosofia básica da “Sahaja Yoga” é fornecer o conhecimento da meditação e a experiência de meditação a quem procura e não há cobrança pelos ensinamentos dela. A prática da “Sahaja Yoga” é simples, pode ser feita em dez a vinte minutos, individualmente e em qualquer lugar. Por essas razões é que se sugere a sua adoção em intervenções socioemocionais, como a que propomos.

2. O TERRITÓRIO, SEUS AGENTES E AS AÇÕES PARA O ESTUDO DE CASO

O Governo do Estado do Espírito Santo desenvolve o “Jovens Valores”, programa de bolsas de estágio curricular para estudantes da rede pública de ensino, dos níveis médio e superior. Atualmente, segundo o portal oficial do governo, o programa oferece mais de 1.800 vagas, dis-

tribuídas em diversos órgãos da administração direta e indireta, em vários municípios do estado. O Instituto de Previdência dos Servidores Públicos do Espírito Santo (IPAJM) participa do programa “Jovens Valores” e oferece 44 vagas, sendo 31 do nível médio e 14 do nível superior.

Para participar do programa, o candidato deve ter mais de 16 anos de idade, estar matriculado e frequentando efetivamente o ensino médio ou superior, não estar empregado e pertencer a uma família de renda baixa. O objetivo do programa “Jovens Valores” é mostrar o aprendizado na prática, dentro do ambiente de trabalho, convivendo com outros profissionais e “adquirindo experiência para o seu currículo” (PORTAL DO PROGRAMA JOVENS VALORES. Disponível em: <https://jovensvalores.es.gov.br/>).

Quando se fala em adquirir experiência para o currículo escolar, está se falando do processo de ensino e aprendizagem na instituição pública e é aqui que a proposta de intervenção se apresenta oportuna: como estratégia de desenvolvimento humano, através dos conhecimentos e técnicas da Neuropsicopedagogia Institucional, especialmente ao aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem – considerando que o Projeto de Intervenção é voltado para estudantes estagiários inscritos no Enem 2021 – com vistas à elevação da autoestima e controle da ansiedade dos mesmos.

A realização da presente proposta de intervenção se mostra oportuna também porque o proponente é servidor há mais de 30 anos do IPAJM e tem formação de bacharel em comunicação social, obteve complementação pedagógica em língua portuguesa, para educação básica, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial e, através deste trabalho de conclusão, tem possibilidade de finalizar a Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica, da UniBF.

Além do já exposto, também justifica porque os estudantes secundaristas do programa “Jovens Valores” são oriundos de famílias de baixa renda, estudam em escolas públicas e, ao mesmo tempo, cumprem expediente de 20 horas semanais como estagiários, situação que propicia grandes possibilidades de apresentarem dificuldades antes e durante a avaliação da aprendizagem, como o Enem, momento em que muitos candidatos, seja qual for, vivenciam sentimentos de ansiedade e a autoestima baixa.

A Neuropsicopedagogia Institucional, assim, se apresenta como uma alternativa viável de investigação, conhecimento, compreensão e intervenções que possibilitem o trabalho com os sentimentos de autoestima e controle da ansiedade, diretamente relacionados ao sistema nervoso e aos processos afetivo e cognitivo dos aprendentes em momentos de transição e grande instabilidade socioemocional, como o Enem, proporcionando aos candidatos a possibilidade de condições mais favoráveis.

A Intervenção Neuropsicopedagógica Institucional no IPAJM, com estagiários do programa “Jovens Valores” que prestam o Enem 2021, também se justifica pela viabilidade econômica, já que não demanda dispêndio de recursos financeiros, mas apenas espaço físico do auditório, mesas e cadeiras e liberação dos estagiários das suas tarefas cotidianas, para participação nas vivências de quatro horas de duração.

Em entrevista ao Portal G1 do Espírito Santo, a psicopedagoga Cheila Mussi afirma que nas vésperas do Enem é normal que os candidatos estejam ansiosos, tensos e inseguros. Para ela, o apoio de pessoas próximas, tempo para relaxar e autoconhecimento “são importantes para melhorar o desempenho” (MUSSI apud ALBUQUERQUE, M., Portal G1 ES, 2016, p. 1).

Nas vésperas, tudo é mais difícil. Na verdade, essa preparação para a prova, para qualquer desafio, é sempre um processo. Todos esses sentimentos fazem parte desse processo. Mesmo que haja um preparo cognitivo muito bom, esses sentimentos podem interferir no resultado. Tem que ir confiante, mas não dá para ir confiante se não tiver o preparo (MUSSI apud ALBUQUERQUE, M., Portal G1 ES, 2016, p. 1).

A psicopedagoga Cheila Mussi destaca também a importância do autoconhecimento, que como vimos anteriormente é uma das três premissas da autoestima, objeto de nossos estudos. Para ela, é importante compreender que o autoconhecimento é um processo, e defende que entender os seus próprios recursos, procurar desenvolver suas habilidades e possibilidades ajudam no aprendizado. “Esse processo, além do ‘estudar’, também se aprende. A gente precisa buscar conhecer a forma de aprender” (MUSSI apud ALBUQUERQUE, M., Portal G1 ES, 2016, p. 1).

Inspirados nessas assertivas da psicopedagoga Cheila Mussi, vimos motivação e perspectivas de sucesso do presente projeto de intervenção Neuropsicopedagógica Institucional no IPAJM, com estagiários do programa “Jovens Valores”, frente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2021. Lembremos, ainda, que na Neuropsicopedagogia, seja Clínica ou Institucional, sabe-se que o lúdico, os jogos educativos e os desenhos livres são ferramentas imprescindíveis para atuação profissional. Assim, propusemos vivências dinâmicas, cooperativas e espontâneas entre os participantes, tendo o Neuropsicopedagogo como coordenador e mediador de todo processo coletivo de criação e experiências concretas.

Com esses critérios, foram escolhidos como ferramentas de intervenção: a contação de história; a produção artesanal de instrumentos musicais com materiais recicláveis, os desenhos projetivos de figura humana e a meditação Sahaja Yoga, por ser fácil e acessível, podendo ser praticada individualmente.

3. DIÁRIO DE BORDO E CONCLUSÕES PRELIMINARES DAS ATIVIDADES DE CAMPO

A intervenção neuropsicopedagógica institucional com estagiários do IPAJM se deu em duas sessões de quatro horas de duração, cada, das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas, no dia 15 de janeiro de 2021, antevéspera do Enem 2020/2021. Na primeira, compareceram quatro estagiários que fariam o Enem e na segunda sessão, à tarde, dois. Na abertura dos trabalhos, o interventor proponente expôs breves conceitos e história do desenvolvimento da Neuropsicopedagogia e dos objetivos do projeto de intervenção.

Em seguida, foi realizada uma avaliação diagnóstica, com breves informações sobre a história de vida (Anamnese) de cada aluno participante e suas condições socioemocionais, com objetivo de levantar pistas sobre as condições de autoestima e controle da ansiedade. Após tabulação, os dados nos permitem inferir que os aprendentes estagiários do “Jovens Valores” do IPAJM se consideraram razoavelmente preparados para o exame. 60% tinham razoável vontade de estar sozinhos e outros 40% não apresentavam vontade de estar só.

Cerca de 80% dos que responderam à avaliação diagnóstica não tinham dificuldades de dormir, enquanto 20%, razoável vontade de dormir. O cansaço atingia razoavelmente 66% dos participantes e outros 34% se sentiam bastante cansados. 80% dos aprendentes sentiam razoável agitação e dificuldades de concentração, enquanto 20% admitiram estar bastantes agitados e com dificuldades de concentração.

Os números nos demonstram que as principais dificuldades dos jovens que participaram da intervenção no IPAJM se sentiam cansados, razoavelmente agitados e com dificuldade de concentração, o que nos permite afirmar que as estratégias de elevação da autoestima, através das técnicas lúdicas da contação de história, e controle da ansiedade, através da meditação, poderiam estar no caminho certo.

Encerrada a avaliação diagnóstica, passou-se à fase lúdica da contação da história afro-capixaba sobre Zacimba Gaba, a princesa angolana que foi escravizada no norte do Espírito Santo e, depois de muita luta e sofrimento, libertou milhares de conterrâneos africanos escravizados, durante cerca de dez anos, tomando navios negreiros próximos ao porto de São Mateus, um dos principais pontos de comércio do tráfico de escravos no país.

Imagem 1 – Contação de História



Imagem 2 – Musicalização



Fotos: Aline Medeiros – monitora

A contação de história tem como objetivo a valorização da identidade, o autoconhecimento e autoconfiança, enriquecer e diversificar conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais. Tudo isso com intuito de elevar a autoestima. Para a contação de história, o proponente mediador utilizou-se de figurino e instrumentos musicais afro-brasileiros e, após a contação, houve momento de reflexão,

quando os alunos puderam colocar e debater suas opiniões. Em seguida, os participantes realizaram atividade coletiva de construção do instrumento musical afro-brasileiro “Ganzá” (chocalho), com materiais reciclados. A atividade teve intenção de desenvolver habilidades psicomotoras e de elevação de autoestima.

Imagem 3 – Construção de instrumentos musicais – ganzá



Foto: Aline Medeiros - monitora

Após construção de instrumento musical e da musicalização, os participantes iniciaram a confecção dos desenhos de figura humana, para possíveis futuras avaliações projetivas do “eu ideal x o ideal do eu”, com as consignas: – Desenhe como você gostaria de ser! E depois de encerrado o primeiro desenho: – Agora, desenhe como você acha que é!

Imagens 4 e 5 – Jovens desenham figuras humanas



Fotos: Aline Medeiros – monitora

Após breve intervalo, iniciou-se a segunda parte da intervenção neuropsicopedagógica institucional com foco no sentimento de ansiedade.

Para tal, inicialmente, foram exibidos dois vídeos de sete minutos de duração, cada, com a temática da ansiedade e da ansiedade com a pandemia da Covid-19. Os títulos dos vídeos apresentados foram: “Como enfrentar a ansiedade” (KLING, 2019) e “Ansiedade e pandemia” (DÓRIO, 2020). Encerradas as exibições, seguiu-se um debate dialógico, com reflexões críticas sobre o tema.

Finalizando a intervenção NeuroPP Institucional no IPAJM, o proponente mediador realizou uma sessão de meditação Sahaja Yoga, para autoconhecimento e autocontrole, visando à elevação da autoestima e o controle da ansiedade.

Imagens 7 e 8 – Participantes se preparam para meditação



Fotos: Aline Medeiros – monitora

Recursos materiais utilizados na intervenção NEUROPP no IPAJM

- Auditório do IPAJM, com uma mesa e oito cadeiras;
- Equipamento de projeção audiovisual do IPAJM;
- Papel A4;
- 3 Tesouras;
- Durex;
- Material reciclável para confecção do Ganzá – potes de iogurte.

Cronograma da intervenção NEUROPP no IPAJM

- Apresentação da proposta ao IPAJM = dia 13 de janeiro de 2021.
- Adequação final da proposta = até 14 de janeiro de 2021.
- Intervenção = 15 de janeiro de 2021.

Equipe da intervenção NEUROPP no IPAJM

Coordenação e Autoria – Lucyano Jesus Ribeiro

Monitoras (Estagiárias da ASCOM/IPAJM):

Aline Oggioni Medeiros – Comunicação/Jornalismo – Imagens

Gabrielle Candeia Muniz – Administração

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aceitar os desafios deste trabalho de conclusão de curso (TCC), propúnhamos buscar uma estratégia e metodologias baseadas na transversalidade da Neuropsicopedagogia para colaborar com os estudantes do ensino médio que estagiavam no Instituto de Previdência dos Servidores Públicos do Estado do Espírito Santo (IPAJM) e iriam prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2021. Como servidor há mais de 30 anos, alguns deles no setor de Recursos Humanos, e como pós-graduando, simultaneamente, a oportunidade não poderia deixar de ser melhor.

O primeiro desafio que se apresentou foi tratar de Neuropsicopedagogia com os colegas de trabalho, já que ainda é uma ciência e uma profissão muito novas no Brasil. Mas, por outro lado, a possibilidade de controlar a ansiedade para o Enem deixou os colegas estagiários e supervisores animados e a diretoria do IPAJM prontamente abraçou. O segundo passo foi buscar todo fundamento científico nas plataformas do Curso e outras bibliografias e fontes documentais. Neste momento, percebemos o quão ainda é extenso o terreno para novas e profundas pesquisas e investigações.

Uma reportagem de anos anteriores na imprensa local, com uma psicóloga, sobre a ansiedade e o Enem, acendeu os faróis da curiosidade e da responsabilidade, potencializadas pela crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19. A questão que inquietava era de como deveria estar os candidatos às vésperas do Enem, em meio à pandemia da Covid 19, e, ainda, tendo que se revezar entre o estágio de vinte horas e os estudos, em situação surreal.

A situação valeu-se da experiência deste proponente que, além de dublê de pesquisador, é, também, contador de história e praticante da meditação Sahaja Yoga. Foi, como diz o ditado popular: juntar a fome com a vontade de comer. Propusemos o projeto de intervenção Neurop-

sicopedagógica Institucional ao IPAJM, sendo prontamente acolhido, e as vivências foram realizadas em dois grupos de quatro pessoas, com todo os cuidados protocolares e sanitários e com duração de quatro horas, cada.

No auditório, sentados em uma mesa, fez-se a contação da história de Zacimba Gaba, a princesa angolana escravizada no norte do Espírito Santo, que depois de sofrer muito libertou seu povo tomando navios negreiros por dez anos. Em seguida, a oficina de construção de instrumentos musicais com material reciclável, desenho projetivo de figura humana, seção de audiovisual sobre pandemia e o Enem e, finalizando, a sessão de meditação Sahaja Yoga.

A proposta não buscou resultados numéricos ou quantitativos, numa pesquisa exploratória e de ação de campo. Nem tampouco a aprovação dos participantes da intervenção no Enem. Através do acolhimento fraterno aos iniciantes e de atividades lúdicas e prazerosas, mas com todo rigor científico possível, buscou-se a elevação da autoestima, através do autoconhecimento, autoconfiança e autocontrole, para que os aprendentes pudessem chegar na frente da prova com menos ansiedade e mais desejo e tesão.

Esperamos, sinceramente, que outras pessoas se interessem no tema, façam críticas e aprofundem as experiências de intervenção Neuropsicopedagógicas em prol daqueles que raramente têm uma chance sequer de acessar e evoluir na sociedade humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. Psicopedagoga do ES fala sobre preparação e emoções pré-Enem. In: **Portal G1 Espírito Santo**. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/10/psicopedagoga-do-es-fala-sobre-preparacao-e-emocoes-pre-enem.html>. Acesso em: 11/01/21.

AURICH, K. S. **Contação de História na Educação Infantil**. In: APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO, Colatina, UNESC, 2012. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Conta%C3%A7%C3%A3o-De-Historias/803384.html>. Acesso em: 21/01/21.

- BRANDEN, N. **Autoestima: como aprender a gostar de si mesmo**. São Paulo: Saraiva, 2000. Disponível em: [file:///C:/Users/lucyano.ribeiro/Downloads/AUTO_ESTIMA_Como_aprender_a_gostar_de_si%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lucyano.ribeiro/Downloads/AUTO_ESTIMA_Como_aprender_a_gostar_de_si%20(1).pdf).
- COMPARINI, I. P. **Indicadores emocionais no desenho e dificuldades comportamentais em crianças**. Campinas: PUC-Campinas, 2016.
- DORIO, K. Enem e pandemia. Como enfrentar a ansiedade. In: **Portal Com Você Psicologia**. Disponível em: <https://youtube.be?kD-8gU9AzNck>. Acesso em: 26/01/21.
- GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO E RECURSOS HUMANOS (SEGER). **Programa Jovens Valores**, Vitória, 2017/2021. Disponível em: <https://jovensvalores.es.gov.br/>. Acesso em: 11/01/21.
- JULIANA B. Autoestima e sua consideração psicológica. In: **Portal Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Autoestima>. Acesso em: 01/02/21.
- KLING, R. Como enfrentar a ansiedade. In: **Portal Clínica da Mente**. Disponível em: <https://youtubeo.br/pAjM5FEyuHA>. Acesso em: 26/01/21.
- RODRIGUES, C.L. **Aspectos neuropsicológicos dos transtornos de ansiedade na infância e adolescência: um estudo comparativo entre as fases pré e pós-tratamento medicamentoso**. Dissertação de Mestrado. Apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 09/02/2011. Biblioteca Digital USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-30112011-173439/publico/CamilaLuisiRodrigues.pdf>. Acesso em: 01/01/21.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**, Resolução SBNPp n. 03/2014, alterada pela Resolução nº 04, de 04 de maio de 2020. Disponível em: <https://sbnpp.org.br/arquivos/Co>

digido_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_2020.pdf. Acesso em: 11/01/21.

USBA, R. A. Formação de Professores e o Trabalho com as Habilidades Socioemocionais na Educação Básica. In: **Portal Coletivo Leitor**. Disponível em: O Trabalho com as Habilidades Socioemocionais na Educação Básica (coletivoleitor.com.br). Acesso em: 01/02/21

VIEIRA, M. J. Como construir instrumentos musicais e utilizá-los em sala de aula. In: **Portal Musiped, Música para Educadores**. Disponível em: <https://musiped.com.br/wp-content/uploads/2020/07/MUSIPED-Como-construir-10-instrumentos-musicais-e-como-utiliza-los-em-aula.pdf>. Acesso em: 01/02/21.

ARTIGOS - FORMAÇÃO DOCENTE

SALA DE LEITURA ESPAÇO DE FALA DA COMUNIDADE NEGRA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM

*Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto*⁵⁹

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço repleto de pluralidade cultural e diversidade. É neste espaço onde os dissemelhantes se descobrem e envolvem-se. Neste cenário, o docente procede como intercessor perante as ocorrências sucedidas cotidianamente. Não obstante, situações decorrem nessa performance entre os vários sujeitos sociais (docentes, funcionários, discentes e família) que partilham deste ambiente e, à vista disso, compreendem a diversidade étnico-racial, assimilando as relações étnico-raciais que abrangem sujeitos diversos.

⁵⁹ Doutoranda do PPGCOM-UFPA; mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Unama.

Isto posto, ratifica-se a relevância *letrar-se* para uma educação antirracista! Por conseguinte, ergue-se a interrogação: mas o que é *letrar-se*? Alicerçada nas definições de Magda Soares (2000):

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente- daí o recente surgimento do termo *letramento* [...] (SOARES, 2000, p. 20).

Destarte, “*letrar-se*” consiste em apropriar-se da leitura e da escrita, reconhecê-las como propriedade, perpetrando sua função social, replicando habilmente as exigências sociais. Ao assumir este entendimento, sobrevém a edificação de uma totalidade de práticas sociais em largos procedimentos que provocam o apoio ou interrogações de valores entre delineamentos de poder incluso nesses contextos.

Magda Soares (2000) reflete a distinção entre alfabetização e *letramento*, e entre alfabetizado e *letrado*, uma vez que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo *letrado*; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo *letrado*, é o indivíduo que vive em estado de *letramento*, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2000, p. 39-40).

Perante este cenário, Paulo Freire (1987) salienta que os oprimidos assenhoreiam *letramento*, o da leitura de mundo e da sua realidade, o que se subentendem um poderoso alicerce para o *letramento* escrito, de modo que domine e converta as práticas de dominação em uma “*práxis revolucionária*”, sendo o docente o intercessor de uma realização indagadora do sujeito perante o mundo. Freire (1976) direciona para uma natureza “*revolucionária*” do *letramento* ao declarar que:

Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Sendo o papel do letramento ou da libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (FREIRE, 1976, p. 15).

A ocorrência do letramento suplanta o mundo da escrita. Uma das mais expressivas agências de letramento, a instituição escolar, não percebe a extrema relevância destinada à compreensão de letramento(s), mas com um modelo de prática de letramento fundamentado na alfabetização e ao alcance do código alfabético e numérico, entendendo como uma singular forma de promoção do letramento, sendo ligada à dimensão específica com a renomada escolarização, outorgando a responsabilidade do insucesso ao próprio sujeito.

A conduta retratada pelo indivíduo letrado relaciona a um comportamento crítico que pode ser elaborado ou aprendido mediante a escolaridade, ou não. Proporcionar uma educação na compreensão do letramento implica uma concepção crítica a respeito dos usos das habilidades apreendidas, dirigindo interrogações e provocando instabilidades relativas a conteúdos interpelados que jamais paramos para ponderar com o propósito da mudança de percepção social. Assegura-se, deste modo, uma educação crítica.

Na presença das interpelações de Kleiman (2007), infere-se que todos os sujeitos envolvidos em uma prática de letramento, apartado dos papéis sociais e do poder que possuem, são operadores de letramento, pois transportam saberes em predicamentos nos quais há inquietação com o compromisso social do gênero textual/discursivo. A despeito da escola ser vista como uma importante agência de letramento, tal feito não se limita somente a esse espaço, sendo este um dos muitos setores nos quais a agência pode ser identificada (comunidade, igreja, família, mídia etc.).

Nesse seguimento, Kleiman (1995) indica que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letra-

mento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

1. DEFININDO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Todavia, a escola, ainda afastada da elaboração de letramento como prática social, contempla uma performance por meio de estruturas de poder em uma sociedade onde esse espaço coopera para a proliferação do *status quo*, intensificando as práticas de desigualdades contemporâneas e a inviabilidade de uma leitura crítica da realidade.

O letramento Crítico se fundamenta na justiça e na luta, se opondo às desigualdades presentes, pois determina a transmutação do contexto social ao proporcionar a inclusão social de grupos marginalizados, através da “expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar” (JORDÃO, 2002, p. 3).

Este seria um relevante dispositivo de fomento da cidadania e de transmutação social, com a intenção de desnaturalizar as implicações do paradigma de letramento entranhados na instituição escolar, entendido em disposições de habilidade individual, facultando ao aluno transportar as habilidades e julgamentos produzidos durante um acontecimento de letramento para outros contextos, como na situação de Letramento Racial Crítico.

Letramento Racial Crítico, fundamentado na explicação de Skerrett (2011), ao destacar que o “letramento racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influência as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos” (SKERRETT, 2011, p. 314). Por conseguinte, o profissional que possui um preparo alicerçado nas inferências epistemológicas produzidas por tal compreensão fortalecera uma prática crítica, pois o “ensino do Letramento Racial

Crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante[..]” (MOSLEY, 2010, p. 452).

Como já comprovado, o Letramento Racial Crítico nos encaminha a um posicionamento de refutação, numa concepção individual, as tensões raciais na dinâmica de reeducar o sujeito de acordo com uma compreensão antirracista. Então, se uma sociedade assimila concepções racistas, o Letramento Racial Crítico preconiza “olvidar” tal concepção. Melhor dizendo, a finalidade do Letramento Racial Crítico no espaço escolar configura-se em um dispositivo poderoso para o professor letrado que encoraja e influencia problematização por meio dos debates nas práticas pedagógicas trazendo o respeito e a diversidade por meio da reflexão crítica e, desta forma, instigar os alunos a procurarem um comportamento crítico e revolucionário na perspectiva racial.

Dando continuidade ao compreender o Letramento Racial Crítico como uma competência político-pedagógica a ser alcançada, saliento que não há possibilidade de alcançar esse conhecimento apenas de forma individual, sendo indispensável propiciar espaços de formação para estudos, desconstruções, permutas com a finalidade de uma educação antirracista, pois precisamos refletir acerca do corpo docente assimilando e concebendo o que estar sendo introduzido nessa sociedade, com base em sua socialização, e os ambientes de formação pelos quais percorreu, porquanto este profissional localiza-se nesta sociedade cercados por práticas racistas.

Neste seguimento, temos o Letramento Racial Crítico como uma competência político-pedagógica a ser granjeada pelo professor para o compromisso com a diversidade étnico-racial. A formação continuada que possui foco na edificação de uma educação antirracista recomenda preparar tais profissionais no esforço de desconstruir paradigmas hodiernos. Assim, converte-se em elemento de extrema relevância a pesquisa e exploração deste estudo relativo à maneira como professores regentes de Sala de Leitura vêm fortalecendo suas intervenções pedagógicas no espaço escolar no tocante à temática étnico-racial.

Importante salientarmos que as Salas de leitura são espaços reconhecidamente fundamentais direcionados para o incremento da leitura, escrita e a formação de leitores nas escolas públicas de ensino fundamental

no município de Belém. Sendo esta um espaço acessível e aberto a toda comunidade escolar

Portanto, provocar práticas direcionadas para a diversidade étnico-racial por intermédio da utilização de instrumentos que considerem esta pluralidade colabora na compreensão de que determinado grupo não é mais engrandecido ou admitido pela sociedade, porquanto, segundo Cavalleiro (2001), “o contato com materiais pedagógicos displicentes com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra” (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Não obstante, na realização do processo escolar, estudos executados por Gomes (2008) reconhecem que a história e a cultura africana são diminutamente reputadas em comparação à cultura dos países europeus. Isto significa que alunos negros que estão matriculados na rede pública de ensino não se veem descritos em seu cotidiano escolar, identificando, em nossas escolas, um currículo demasiadamente eurocêntrico. Destarte, de acordo com Moore (2012), a instituição escolar brasileira é fundamentada neste currículo eurocêntrico, em que o racismo prossegue através da edificação ideológica e histórica, de maneira que tal linguagem e representação eurocêntrica atua no currículo, nos julgamentos em referência à comunidade negra, dificultando a suplantação das violências.

É necessário que as diferenças sejam assumidas e prestigiadas dentro da instituição escolar. E a recongnição da diferença é o entendimento da alteridade (GOMES, 1996). Portanto, ao debatermos as relações raciais existentes na vida de professores e alunos, estamos descontinuando com o discurso homogeneizante que flutua sobre a escola ao prosseguir com um singular modelo na cultura massiva e transformando esses espaços a partir do reconhecimento do outro na sua diferença, raça e cultura.

Residimos em uma nação em que uma significativa maioria da população é composta de pretos e pardos (que somados, constituem a categoria “negros”). Outra parcela da população são brancos miscigenados. Logo, debater as relações étnico-raciais deveria ser uma obrigação de todos os cidadãos, não importando sua origem ou etnia. São esforços que não apenas se somam na luta contra o racismo, como também na consolidação da democracia, da promoção da cidadania e no reforço à igualdade social e

racial. E a instituição escolar é um espaço extraordinário para a propagação de conhecimentos que vieram desde gerações anteriores.

Nessa circunstância, a pesquisa que foi realizada no contexto da Sala de Leitura como espaço de fala da comunidade negra, tendo como epicentro de pesquisa a formação continuada na perspectiva do Letramento Racial Crítico no ensino fundamental na rede pública municipal de Belém, se justifica pela necessidade de analisarmos a preparação dos professores regentes das Salas de Leitura para lidar com a questão étnico-racial, já que a inexistência dessa preparação coopera para a reprodução do racismo em todas as suas formas no ambiente escolar.

A proclamação da Lei nº 10.639/2003, que modifica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), para introduzir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” denota uma possibilidade concreta, depois de anos de enfrentamento do movimento negro, de organização de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita e promove uma educação menos eurocêntrica em todos os níveis. Contudo, esse movimento ainda não conseguiu verdadeiramente proporcionar e assegurar práticas e técnicas para a defrontação do racismo e do debate a respeito da diversidade étnico-racial.

Ainda no território da legislação, publicou-se a Resolução nº 1, de 22 de junho de 2004, documento que determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais indicam comunicações para as escolas, sobretudo aquelas que administram a formação inicial e continuada de professores, pertinente à compreensão que esses agentes são fundamentais na estruturação de um novo paradigma fundamentado em valores que identificam a diversidade ligada à escola e na sociedade.

Dessa forma, fortalecendo a imposição de mecanismos que conduzam a uma educação das relações étnico-raciais, validando transformações no entendimento a ser direcionado aos materiais utilizados pelos professores e pelas instituições escolares, em analogia aos precedentes empregados, os quais substanciam os modelos negativos da população negra em seus conteúdos. Portanto, este estudo se tornou de substancial relevância em raciocinar a respeito das políticas direcionadas para a educação étnico-racial no que se relaciona à formação de professores, pois este movimento

não exprime a sua inteira integração nas práticas das escolas, em todos os seus domínios, sobretudo nas construções de formação inicial e continuada de professores.

Investigar as orientações pedagógicas dos professores regentes de Sala de Leitura, reflexionar acerca da formação imprescindível reservada a este profissional que deve realizar uma prática pedagógica crítica no que se refere à diversidade cultural no contexto escolar por meio das interpelações desses títulos, tencionando o trabalho com assuntos ligados à história, à identidade e às culturas negras por intermédio do fomento da leitura e à formação de leitores em harmonia com a perspectiva étnico-racial. Nesta continuidade, procuramos ter um olhar direcionado ao profissional regente da Sala de Leitura como operador de desconstrução e conversão que ali se descobre.

Dentro deste contexto, que envolvem temáticas como “formação de professores”, “diversidade étnico-racial” e “prática pedagógica”. Refletir em quais enfoques a formação continuada dos professores pode oferecer contribuição para o professor reflexivo, em suas práticas pedagógicas, perante a perspectiva étnico-racial, mostrou-se de imensa relevância ao ponderar o contexto educacional brasileiro.

Na tessitura desta narrativa, consideramos imprescindível examinar os livros infantojuvenis das Salas de Leitura da rede pública de ensino do município de Belém, para que pudéssemos compreender como são escolhidos, especificados por segmentos e os assuntos usados em palestras-oficinas com o propósito de oportunizar a formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Gênero. Portanto, ao associar a influência da rede de ensino municipal de Belém ao compromisso que os professores assenhoreiam na qualidade de executores de transformação social proporcionada pela análise dos livros paradidáticos que possuem em seu acervo, examinamos as Salas de Leitura desta rede, que dispõe de um abrangente material literário direcionado à temática étnico-racial.

Ademais, ao estudarmos superficialmente o universo de discentes da rede pública de Belém, descobrimos que a maior parcela dos discentes desta Secretaria são negros e pertencem a uma faixa etária importante para a construção de sua identidade, que é o ensino fundamental. E devemos considerar que dentro da escola há manifestações racistas onde crianças

negras são vítimas cotidianamente e que não se apercebem do processo discriminatório no qual estão introduzidas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística por intermédio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) ratifica a realidade de exclusão social do negro no Brasil. As informações exteriorizam que o conteúdo racial prossegue, de forma pungente, a desigualdade no Brasil. A maior parcela da população brasileira é negra (54%). E, interessante salientar, baseado nos dados do respectivo estudo, há somente um percentual de 17,8% de negros e pardos, que pertencem ao grupo do 1% mais rico da população. No entanto, em conformidade com os dados da mesma pesquisa, 75% da comunidade negra no Brasil encontra-se no grupo dos mais pobres.

Sendo assim, podemos considerar que este grupo matriculará seus filhos na escola pública, comprovando a primazia de alunos negros vistos neste universo de escolas. Consequentemente, torna-se de fundamental importância meditar acerca do compromisso que os professores da rede pública de ensino têm ao viabilizar uma educação plural em sintonia com a identidade, cultura africanas e afro-brasileiras e, por conseguinte, proporcionar aos discentes negros e não negros uma movimentação escolar precisa aos conteúdos que os rodeiam, proporcionando a formação de adultos conscienciosos e mais participantes em nossa sociedade tão injusta.

1.1. ELEMENTOS DA PESQUISA

A introdução da comunidade negra na rede pública de ensino transformou esse espaço plural, no que se refere aos agentes sociais que nela se acham, sobretudo em referência aos seus discentes. Assim, enfatizamos a problemática que norteou nossa pesquisa: os professores regentes das Salas de Leitura da rede pública municipal de Belém possuem conhecimento e compreensão para trabalhar com temas transversais com os discentes, autorizado através do pluralismo de ideias e de práxis pedagógicas?

Analisando tais referências, fui interpelada por determinadas dúvidas, ciente do nosso papel no tocante à desconstrução das convicções que fundamentam as práticas racistas arraigadas no dia a dia da nossa sociedade e, em especial, no espaço escolar. A partir desse problema surgiram as

seguintes questões norteadoras que complementaram o problema dessa pesquisa:

- a) Qual o espaço ocupado pelo tema étnico-racial nas formações continuadas dos professores regentes das Salas de Leitura refletindo a respeito das desigualdades étnico-raciais na escola, desmascarando a concepção de que fazemos parte de uma sociedade homogênea e com equidade democrática?
- b) A identidade, a história, culturas negras são reputadas como questões pedagógicas que toda comunidade escolar deve debater? Ou ainda permanece sendo compreendida como “problema da comunidade negra”?
- c) A literatura infantojuvenil com conteúdo étnico-racial está sendo interpelada nos espaços de Sala de Leitura? De que maneira?
- d) A temática étnico-racial trabalhada no espaço de Sala de Leitura possui especificidade reflexiva e crítica?

Em conformidade com essa problematização, temos a seguinte hipótese: os conceitos e práxis dos professores regentes de Sala de Leitura para uma competência direcionada às conexões étnico-raciais realizadas transversalmente no lugar de formação continuada estão registradas, de maneira hierarquizada e, frequentemente, puerilizada, nos espaços de ensino. Conseqüentemente, a não observância da Lei nº 10.639/2003 evidência um processo ideológico que transpõe as práticas pedagógicas dos professores.

Diante de tal problemática, esta pesquisa expressa relevância científica e social, porque demonstra as inferências que posicionamentos racistas ou indiferentes, no caso dos professores e alunos, determinam para o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, para o convívio social, porquanto a não abordagem desse conteúdo viabiliza injustiças sociais.

Por conseguinte, acreditamos que o estudo acerca da relevância da formação dos professores e da interpretação desses títulos literários auxilia no reconhecimento em nossa cultura da preponderância dos povos africanos, suas histórias e culturas, desconstruindo, desta forma, o racismo,

respeitando e compreendendo os seus valores e saberes da comunidade negra.

Objetivos dessa pesquisa foram:

- a) Elucidar o papel dos professores regentes da Sala de Leitura no ensino fundamental do município de Belém para o fomento do Letramento Racial Crítico por intermédio das bibliografias afro-brasileiras e africana.
- a) Reconhecer quais inferências teórico-metodológicas são empregadas para se refletir com identidade, culturas negras e história na formação continuada de professores regentes de Salas de Leitura;
- b) Investigar se os julgamentos e práxis dos professores regentes de Sala de Leitura estão sendo transformadas (ou não) com as atividades desenvolvidas nas formações continuadas;
- c) Certificar as premissas pertinentes e os incitamentos descobertos na formação continuada de professores regentes das Salas de Leitura para o Letramento Racial Crítico.

1.1.1 METODOLOGIA

Nesta subdivisão iremos apresentar os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa, neste universo analisamos a organização do Sistema de Ensino exercido, a organização e estrutura da rede municipal de ensino de Belém, perfil dos professores participantes. Para tanto, escolhemos a pesquisa quantitativa a fim de obter dimensões quantificáveis de elementos e pressupostos fundamentados em amostras do respectivo grupo a ser pesquisado, bem como a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, utilizamos a pesquisa de campo por meio da etnografia, como nos chama a atenção Minayo (1994):

[...] O processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar agentes de mediação entre análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as ba-

ses teóricas e a apresentação do material de pesquisa (MINAYO, 1994, p. 62).

Dando continuidade, lançamos mão da triangulação metodológica (GERRING; THOMAS, 2011). Dentro de um contexto epistemológico, que privilegiou as consequências da pesquisa, prevalência de perguntas e do problema da pesquisa, acima do método em si, considerando, deste modo, as profusas maneiras de dar significado ao mundo. Os procedimentos quantitativos cooperaram na generalização e os procedimentos qualitativos proporcionaram uma investigação mais profunda da análise.

A triangulação ou abordagem multimétodo neste estudo auxiliou na assimilação do respectivo fenômeno social baseado em diversos enfoques (métodos). Com essa postura, conseguimos oferecer maior legitimação aos resultados da pesquisa. Ragin (1994) concebe como objetivo da pesquisa sociológica a edificação de representações da vida social com base no diálogo entre ideias (teorias) e evidências (dados).

Em relação a combinar métodos de análise de dados, Small (2011) chama como análises de cruzamento. Em conformidade com o autor:

[...] por análises de cruzamento, refiro-me especificamente aos estudos em que os dados qualitativos são analisados principalmente através de técnicas formais, matemáticas ou estatísticas ou aqueles em que os dados quantitativos são analisados principalmente através de técnicas narrativas (SMALL, 2011, p. 72).

Diante disso, procuramos produzir os dados para análise, oportunizando a constituição de novas epistemologias. Então, os dados apresentaram sentido de conhecimento, não somente de quantidade. Por conseguinte, identificamos diversos fatores, interpretamos a partir de uma observação reflexiva acerca da concepção de seu objeto, a fim de poder compreender para confrontar com a teoria que os produziu. Desta maneira, determinamos o olhar epistêmico da pesquisa.

Como técnicas de pesquisa, aplicamos questionários com questões abertas e fechadas com intenção de delinear o perfil dos professores participantes, outrossim, identificar as suas concepções em relação às questões étnico-raciais nas Salas de Leituras, havendo como epicentro de análise as

formações continuadas e as suas práticas pedagógicas acerca da temática, e similarmente analisamos a formação do professor que fundamenta suas intervenções alicerçado em um currículo afrorreferenciado. E para elucidarmos melhor a qualidade das informações, realizamos entrevista com professores selecionados após análise dos questionários.

Em conformidade com Richardson (1999,) a entrevista é um dos procedimentos mais usados para a criação de dados.

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999, p. 207).

Nesse sentido, por intermédio da entrevista buscamos dados contextuais relevantes e narrativas. Neste seguimento, todas informações reunidas auxiliaram para a compreensão a respeito do preparo dos professores regentes de Sala de Leitura na abordagem dos livros de literatura negra infantojuvenil, sobretudo. Nas formações continuadas, investigamos similarmente as práticas pedagógicas ampliadas por meio do Letramento Racial Crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prosseguimento da presente pesquisa viabilizou uma investigação de como é norteado a formação continuada dos professores regentes de Sala de Leitura, com o objetivo de entender o papel desses educadores da rede de ensino do município de Belém para o fomento do Letramento Racial Crítico, por intermédio da aplicação da literatura negra infantojuvenil.

Importante ressaltar que nossa hipótese de que a formação continuada desses dois respectivos educadores até o presente momento reclama de reais intervenções da Secretaria Municipal de Educação, tencionando a edificação de competências educacionais harmonizadas com a concepção étnico-racial, porquanto foi observado que essa questão ainda não preen-

che um espaço relevante nas formações continuadas dos professores regentes de Sala de Leitura e, por conseguinte, nas práxis educacionais nas instituições escolares.

Dando continuidade, os questionários, com perguntas abertas e fechadas, outorgaram apurar que as convicções e competências dos professores regentes de Sala de Leitura não estão sendo transformadas com a atuação desses profissionais nas formações continuadas, distinguimos nessas formações conjecturas teórico-metodológicas ainda cumpridas pela concepção da democracia racial para laborar com culturas negras, história e identidade, provocando, quase sempre, práticas superficiais e, no momento que acontecem, estão bastante ligadas períodos comemorativos com aplicação das obras procedentes da literatura negra infantojuvenil, como ficou comprovado no livro *Menina bonita do laço de fita*.

Outro ponto relevante nesta pesquisa foi que detectamos que o impedimento considerável para o cumprimento das formações é a carência de professores em consequência ao egresso do ambiente da Sala de Leitura em virtude das permutas por carência de professores regentes de turma nas escolas. Em compensação, há situações positivas, retratadas nos questionários, que são as permutas determinadas nesses ambientes de formação, consideradas como essências dentro dessa metodologia para assimilar novas competências educacionais que procurem romper percepções e habilidades tão profundas em nosso dia a dia.

Na tessitura dessa narrativa, é transparente que não houve a descolonização do currículo em nossas graduações (em geral), por esse motivo que é de suma relevância interpelar as perspectivas eurocêntricas e colonialista a qual fomos formados e mediante da qual continuamos formando nossa juventude e nossas crianças por intervenção de nossas práticas pedagógicas. Destarte, procuramos por meio de uma escrita pedagógica excitar os professores que eventualmente lerem este estudo a depreender como foi determinado o contexto histórico da nossa coletividade para que os sujeitos observem os assuntos raciais reais, conduzindo-os a compreender que a circunstância não acontece somente por intermédio da forma como persistem em bradar que “não existe nada tão sério com a situação do negro em nosso país” e que “o racismo não é algo tão grave como tentam fazê-los acreditar”.

O educador que percebe o que está silenciado nessa dialética eurocêntrica terá parâmetros para raciocinar e compreender o porquê é tão imprescindível a conversão de práxis. É essencial ter compreensão e a formação possui um dever de elucidar a esses educadores a história que ainda não foi narrada verdadeiramente à sociedade brasileira. Assinala-se, desse modo, a imposição da propagação de uma contemporânea ideologia de poder tão totalizante quanto à do “paraíso racial”, por intermédio da crença da democracia racial, com a finalidade de edificar novas identidades.

Então, podemos concluir que é indispensável fortalecer procedimentos educativos aforreferenciados. Os movimentos sociais e as academias carregam consigo estudos a respeito das relações étnico-raciais, proporcionando ingerências em políticas públicas. Nesse seguimento, a instituição escolar transforma-se em um ambiente perfeito para se raciocinar a respeito da preocupação entre o igual e o diferente. É indispensável a edificação de um planejamento epistemológico, alicerçado em um olhar crítico analítico ao nosso corpo social, em suas demandas históricas.

Dando prosseguimento, ressaltamos a necessidade perante a fala militante alusiva à identidade racial negra, a interpelação fundamentada na compreensão política ou ideológica. A identidade política incorpora a todos, tencionando direção que possibilite a conversão da realidade dos cidadãos negros brasileiros e a instituição escolar, por intermédio da promoção de atividades que tragam a problematização da temática associadas à questão racial, mediante o estudo de materiais didáticos ou paradidáticos, debates, rodas de conversas e mídias. Inclusive apoiado em circunstâncias sucedidas no ambiente escolar, possui a obrigação de trabalhar com todos os discentes, crianças, jovens e adultos, chamando a atenção para práticas racistas que acontecem no dia a dia em nossa sociedade, mas que ainda persiste ceticismo por uma grande parcela da população em relação à concretização deste estigma em nosso corpo social.

A instituição escolar precisa estar integrada na sociedade civil, visto que se identifica como uma das mais relevantes entidades, desenvolvendo outra ideologia fundamentada em uma concepção antirracista. Nesse enquadramento, a Lei nº 10.639/2003 torna-se obrigatória, ainda assim, a sua concretização não nulificou a urgência de um grande caminho a ser trilhado, como desvelado nesta pesquisa.

Por esse motivo, a relevância do Letramento Racial Crítico por meio da formação inicial e continuada de professores para que compreendam a necessidade do desenvolvimento de uma educação antirracista, destarte como seu compromisso perante a edificação de um hodierno paradigma de educação incorporado na instituição escolar para todos os discentes negros e brancos. Letrar racialmente reivindica competência-pedagógica, estudo, vivência, reflexão, análise, empatia, trocas, olhar crítico do professor.

Compreender que a luta não se resume somente contra o racismo, mas possuir procedimentos e comportamentos antirracista, isso exige atitude político-ideológica que todos nós educadores temos a responsabilidade de ter, se refletirmos na concepção da implementação da Lei nº 10.639/2003. Não obstante, instigamos os professores a não raciocinar baseado na perspectiva da obrigatoriedade, mas fundamentados na consciência racial.

No decorrer de nossa pesquisa detectamos que a rede pública do município de Belém possui um expressivo número de discentes pertencentes à comunidade negra e pobre em harmonia com as informações adquiridas durante o desenvolvimento da respectiva pesquisa.

Portanto, salientamos a imprescindibilidade do entendimento enquanto sujeito negro, por intervenção de uma representação positiva, permitir que essa procura por uma educação verdadeiramente universal, alicerçada em uma interpretação descolonizada, e que aconteça nas salas de aula e, em especial, nas Salas de Leitura.

Nossa recomendação é a transcrição de histórias, poemas, músicas, versos com o objetivo de reestruturar conceitos e as intervenções, com a finalidade de conversão de condutas, mediante a desconstrução de preconceitos, através de ações executadas em conjunto, com discentes negros e brancos. Reconhecemos que a práxis de leitura é uma ferramenta que possibilita a compreensão do mundo. Logo, salientamos que a inclusão da comunidade negra nas lendas e fábulas contribui na erradicação da invisibilidade da respectiva raça como também auxilia na construção de uma sociedade mais respeitosa e justa.

Este é o objetivo central da Lei nº 10.639/03: assinalar que não é a história da comunidade negra ou da sociedade africana que está na ordem do dia, uma vez que não se resume somente a contar mais uma história, apresentando as particularidades históricas da África e do Brasil, é (re)

contar a história do Brasil e da raça humana, uma vez que a gênese decorre no continente africano, reputado como o berço da humanidade.

Finalizando, resalto a importância da temática e considero indispensável o desenvolvimento de zonas de formação continuada, porquanto são esses espaços que deverão se organizar como divisores de água na história profissional desses educadores, chamando a atenção da sociedade para a importância desse debate, uma vez que o compartilhamento de títulos de literatura negra infantojuvenil não assegura a efetivação de práticas educacionais que acolham a educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 292. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004. Seção 1. P.11. D.O.U. de 22 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em. 4 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.131. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 6 de agosto de 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERRING, J.; THOMAS, C. W. Quantitative and qualitative: a question of comparability. In: BADIE, B.; SCHLOSSER, D. B.; MORLINO, L. (eds.). **Internacional Encyclopedia of Political Science. Extended version of chapter published**. 2011. Disponível em: <http://people.bu.edu/jgerring/documents/QUANTITATIVEANDQUALITATIVE.pdf>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**. Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. (2008) **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século XX, ou de como se podem calar as nativas. **Revista de Letras**, v. 5, 2002. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2314/1450>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Santa Cruz do Sul**, v. 32, n. 53, dez, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 80.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2. ed. ampl. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

- MOSLEY, M. “That really hit me hard”: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy, **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n.4, 2010.
- RAGIN, Charles C. **Constructing Social Research: the unit and diversity of method**. Thousand oahs: Pine Forge Press, 1994.
- RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SKERRETT, A. English teacher’s racial literacy Knowledge and practice, **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.
- SMALL, M.L. How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends em a Rapidly Growing Literature. **Annual Review of Sociology**, v. 1, n. 37, p. 57-86, 2011. Disponível em: https://papers.ssm.com/sol13/papers.cfm?abstract_id=1886851. Acesso em: 10 de agosto de 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

*Gislaine Schon*⁶⁰

INTRODUÇÃO

O conceito de família mudou muito nos últimos tempos, não há mais um padrão de família, e sim uma variedade de padrão familiar, com identidade própria e em constante desenvolvimento. Mas independentemente dessa mudança, a família continua sendo o primeiro local de aprendizado das crianças, é através dela que acontece os primeiros contatos sociais e as primeiras experiências educacionais são aprendidas. Na maioria das vezes a influência que os pais exercem sobre seus filhos é inconsciente, pois não têm maior consciência de que seus comportamentos, sua maneira de ser e de falar, de tratar as pessoas, de enxergar o mundo estabelecem o real parâmetro para comportamentos futuros.

Segundo Giorgi,

A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afetiva e emotiva da criança. Acrescenta ainda, que como agente socializado e educativo primário, ela exerce a

60 Mestranda em Ciências da Educação.

primeira e a mais indelével influência sobre a criança (GIORGI, 1980, p. 26).

A influência que a vida familiar exerce sobre as crianças não se restringe apenas a lhe oferecer modelos de comportamento, mas também no desenvolvimento moral da criança. O estilo familiar, os padrões de punição, o sistema de crença, os valores, a forma como estão estruturadas e o modo como as crianças são tratadas são elementos que têm impactos importantes no desenvolvimento das habilidades sociais.

Famílias restritivas formam crianças que tendem a manifestar um comportamento de isolamento social, de dependência e habilidade reduzida para solucionar problemas. As famílias muito protetoras tendem a formar crianças inibidas, dependentes, com baixa autoconfiança, baixa autoestima e tímidas. Já as famílias que incentivam seus filhos nas suas atividades, que compreendem e os encorajam para progredir tendem a formar crianças mais fortes e confiantes para superarem suas dificuldades.

Conforme Nunes, a família é:

[...] a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autônomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível (NUNES, 2004, p. 33).

Os sentimentos que os pais transmitem à criança, durante os anos que antecedem a escola, são de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança. A dificuldade que os pais têm de demonstrarem afeto e carinho por seus filhos pode fazer com que eles se inibam, se retraiam no contato com outras pessoas, e seu desenvolvimento sentimental e emocional pode ser abalado trazendo consequências em sua vida. O afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados.

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarão o sucesso, darem tarefas que não excedam as capacidades da

criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima (CORIA-SABINI, 1998, p. 65).

Não há como ignorar que a forma como as famílias estão estruturadas podem interferir no processo ensino aprendizagem, pois as crianças que vivem em famílias que tem uma interação saudável com presença de uma união estável e coesa, com capacidade de diálogo, com recursos para ter uma vida digna, apresentarão, na maioria das vezes, excelentes resultados durante toda sua vida escolar e social. Os membros de uma família desestruturada geralmente se mostram defensivos, distantes, agressivos e tendem a apresentar, na maioria das vezes, dificuldades em sua vida escolar e social.

Segundo Nunes,

A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências (NUNES, 2004, p. 33).

A ausência da participação da família no ensino aprendizagem dos alunos pode ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência escolar. Muitos pais veem a escola como local de depósito de crianças, matriculam seus filhos e só aparecem na escola quando seus filhos estão com problemas, baixo desempenho ou quando a coordenação manda chamá-lo. Sem a família não há como promover uma boa educação.

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem. Sendo assim, a família e a escola precisam ser parceiras para que os alunos possam realmente ter um maior aproveitamento na aprendizagem, não basta apenas a escola se preocupar na aprendizagem, e os pais não se preocuparem. Segundo as autoras Rocha e Machado, “o envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que, regra geral, sente que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para

que o grau de satisfação dos pais seja grande” (ROCHA; MACHADO, 2002, p. 18).

Percebe-se diante desse contexto que a família é parte fundamental no processo ensino-aprendizagem, podendo interferir de maneira direta nas relações das crianças com o ambiente escolar e com o mundo que a cerca. Nesse sentido, faz-se necessário o professor conhecer a realidade familiar a qual o aluno está inserido, conhecer quais são os anseios, angústias e necessidades vivenciadas pelos alunos, pois assim poderá compreender o porquê das dificuldades demonstradas no processo ensino-aprendizagem.

A parceria entre familiares e as instituições de ensino, seja a educação formal ou a técnica, é concretizada quando ambos estão unidos em um único objetivo, formar cidadãos conscientes da sociedade em que habitam, com valores éticos e morais e com uma perspectiva de um futuro promissor. A família pode participar de várias maneiras na vida educacional do estudante, segundo Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) e Maimoni e Miranda, (1999), elas podem: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras.

Há vários modelos de famílias, não existe somente um tipo de família na sociedade brasileira, mas existe algo que as unifica: a efetividade, ou seja, não importa muito a sua estrutura social (se são os avós, padrastos, irmãos mais velhos ou monoparentais ou homossexuais) desde que a criança se veja como protegida e amparada esta rede funciona e estabelece relações de interação social saudáveis e frutíferas. É possível afirmar que cada família possui sua identidade e estão em constante evolução, constituídas com o intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes. Por meio do desenvolvimento tecnológico, não somente máquinas foram modificadas, a sociedade também passa por transformações no estilo de vida e as relações que estabelecemos com nossos semelhantes.

Segundo Souza, apud Dias:

Agora o que identifica a família não é nem a celebração do casamento nem a diferença de sexo do par ou envolvimento de caráter sexual. O elemento distintivo da família, que a coloca sob o manto da juridicidade, é a presença de um vínculo afetivo a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos co-

muns, gerando comprometimento mútuo. Cada vez mais, a idéia de família se afasta da estrutura do casamento (SOUZA, apud, DIAS, 2005, p. 39).

O mundo virtual é a nova maneira de interação e relacionamento entre as pessoas, em questão de segundos há o processo de comunicação com outros indivíduos que estão a milhares de quilômetros de distância, ocupando o tempo que antes poderia ser utilizado com uma conversa ou atividades que poderiam interagir e unir os membros da família.

Segundo Ackerman

[...] o momento histórico em que nos encontramos”, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo (ACKERMAN, 1986, p. 17).

A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade. A saída da mãe para o mercado de trabalho, que é a figura central na educação de seus filhos, é um dos fatores que têm abalado a relação entre mãe e filho, as relações de amor, confiança, segurança, relacionamento social são construídas no decorrer do cotidiano, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico.

A nova mãe da sociedade, que trabalha e possui grandes responsabilidades, muitas vezes não dispõe do tempo necessário para estabelecer uma relação com seu filho e educá-lo. Em relação às perspectivas da família com relação à escola com seus filhos encontram-se várias ideias de que a instituição escolar “eduarque” o filho naquilo que a família não se julga capaz e que ele seja preparado para obter êxito profissional e financeiro. A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora.

A formação dos professores quanto aos valores éticos e o desenvolvimento da moralidade como também padrões de comportamento muitas

vezes é apontada pela família como responsabilidade apenas da escola, porém Nérici (1972) afirma:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o é, da melhor forma possível, sem manifestações, sem deformações, sem sentido de formação social. Assim a ação deve coincidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar as suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade [...] a influência da família, no entanto é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nem uma outra instituição está em condição de substituí-la. [...]. A educação para ser autêntica, tem de descer a individualização, a pressão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores de suas fortalezas e aspirações. [...] o processo educativo deve conduzir a responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar não como sinônimo de instruir, mas de formar, e ter consciência de seus próprios atos. De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é, e educar é dar o sentido moral e social do uso desta coisa (NÉRICI, 1972, p. 12).

Uma das funções da escola é buscar uma aproximação com as famílias de seus alunos, pois enquanto instituição pode promover atividades como: interação e apoio com diversos profissionais como psicólogos, fazer visitas aos familiares, reuniões de pais e mestre com maior frequência, bem como a realização de trabalhos técnicos com a participação dos familiares para que estes possam conhecer os conteúdos que seus filhos estão desenvolvendo nas diversas atividades curriculares, proporcionando ligação entre escola-família-professores.

O papel a ser exercido pela escola e pelos pais, em se tratando de uma sociedade que passa por mudanças constantes, é a busca de novas formas e caminhos para alcançar êxito na formação de valores, pois muitos dos valores considerados essenciais pela humanidade estão sendo abalados, por isso a importância de um lugar em que os filhos e estudantes possam se sentir seguros e confiantes no seu próprio potencial e a escola pode ser este ambiente quando estiver bem estruturado e apoiado pela família.

A relação da escola com a família é de suma importância para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma natural e satisfa-

tória, entretanto essa relação nem sempre acontece como deveria, acarretando consequências desastrosas no aprendizado e no comportamento do aluno.

A escola precisa de autonomia para resolver os problemas que acontecem em seu interior e não adotar atitudes semelhantes com as da família do aluno. A aproximação entre família e escola deve se dar por outro viés, o de cooperação, interesse pela aprendizagem destes e não estritamente para resolver problemas de comportamentos e outros que se sucedem no cotidiano escolar.

Esta situação tem deixado a relação entre escola e família cada vez mais distante e contraditória, uma vez que o diálogo tem ficado ausente em meio a esta relação, dificultando assim a comunicação entre as mesmas. Assim sendo, a escola precisa assumir o seu papel de instituição educativa e não responsabilizar as famílias pelo mau desempenho de seus alunos ou pela falta de interesse pelo seu aprendizado, pois o maior objetivo da relação família e escola é o compartilhar a responsabilidade em educar os educandos, cada qual a seu modo e com suas regras, mas que por fim tenha um objetivo em comum, que é desenvolver integralmente este sujeito, é zelar pelo seu aprendizado, pela sua formação e qualificação pessoal e profissional.

A escola tornou-se um instrumento fundamental para equilibrar dificuldades, pois cumprir o papel social da educação poderá proporcionar o crescimento humano e fortalecer as bases da sociedade através do envolvimento escola-família-sociedade. Nesse tripé, poderá concretizar valores para que a sociedade moderna não se transforme numa geração de cidadãos deficientes de essência humana.

Freire (1987) já preconizava:

O diálogo fenomeniza e historiciza essencial intersubjetividade: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem: nele põem-se e opõem-se. Vimos que assim a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, bus-

ca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo busca-se ela a si mesma um mundo que é comum: porque é comum esse mundo, busca-se a si mesma e comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 1987, p. 16).

Antigamente costumava-se atribuir à criança toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos, tanto situacionais, quanto interpessoais. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o "contexto" em que a criança se encontra precisa ser considerado.

A comunicação entre pais e filhos, o diálogo, as vivências de atitude, de amor e respeito, os valores, as regras sociais são de suma importância para a formação da personalidade, do caráter, como também na aprendizagem, condição para crescimento pessoal e profissional. A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino e aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas, podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma. A família deve ser parceira, aliada à escola e aos professores, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento e cumplicidade nos assuntos relacionados ao ambiente escolar.

A discussão sobre como envolver a família no processo de aprendizagem na escola não é recente, promover a corresponsabilidade exige desafios. Mas a mudança e a perspectiva de integração entre família e escola devem ser incentivadas e analisadas constantemente. Esta luta se faz necessária para contribuir no processo de ensino-aprendizagem do educando, pois somente com a família interagindo com as escolas é que terá, além de uma boa formação, uma preparação para tomar atitudes para enfrentar as dificuldades que certamente virão no decorrer de sua vida.

Segundo Bauman (2001), a solidez das instituições sociais (do estado de bem-estar, da família, das relações de trabalho, entre outras) perde espaço, de maneira cada vez mais acelerada, para o fenômeno de liquefa-

ção: um estado de inconstância. De acordo com essa metáfora, o estado concreto dos sólidos, firmes e inabaláveis, derrete-se irreversivelmente, tomando a forma do estado líquido. Como consequência, vivemos um tempo de transformações sociais aceleradas, nas quais as dissoluções dos laços afetivos e sociais são o centro da questão.

A liquefação dos sólidos explicita um tempo de desapego com aspecto de provisoriedade, uma suposta sensação de liberdade que traz em seu avesso a evidência do desamparo social em que se encontram os indivíduos modernos e “líquidos”.

Neste contexto, a cultura do “Eu” supera o “Nós”, e o relacionamento “eu com o outro” ganha traços mercantilistas e capitalistas, em que os frágeis laços têm a possibilidade de serem desfeitos frente a qualquer desagrado de ambas as partes. Os serviços de cunho social são privatizados, o que antes na modernidade sólida eram direitos do cidadão, como as próprias parcerias humanas. Relacionamentos voláteis e fluidos dão uma sensação de leveza e descompromisso, que são, muitas vezes, associados à liberdade individual (BAUMAN, 2001).

O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) chama este tempo de hipermoderno, para o qual não há lugar para limitações: todos podem tudo; e a mídia incentiva isto. Neste contexto, a família autoritária deu lugar a uma família afetiva, baseada na livre-escolha e na proteção. O filho, hoje, comunica suas preferências, exprime seus desejos e pergunta tudo o que lhe vem à mente. As perguntas muito precoces levam à imitação de certas atitudes que se assiste em todos os meios de comunicação e tendem a preocupar e a assustar os pais.

Sabemos que vivemos em uma época tão rica em informações e tão pobre em ética que infelizmente não há como poupar as crianças de informações de má qualidade, por mais que se tente bloqueá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se discutir, sob a luz das ponderações de autores, como a composição familiar do educando pode interferir no processo de aprendizagem, trazendo à tona algumas dificuldades neste processo ou reiterando-as quando já detectadas, enfatizando que a família tem passado por transformações relacionadas ao contexto político, econômico e social

do país, que essas transformações sofridas pela família e pela escola no mundo contemporâneo as caracterizam como instituições sociais responsáveis pela instrução e socialização do ser humano.

As famílias assumem cada vez mais configurações e papéis diferentes, modificando com o passar dos tempos, porém o que nunca muda é a sua importância na participação na efetiva aprendizagem de seus filhos. Faz-se relevante pontuar que a capacidade de cuidado e proteção da família depende da qualidade de vida que ela apresenta em seu contexto social. Deste modo, o pai ou a mãe, embora queiram o melhor para seus filhos, passarão aquilo que aprenderam com os pais.

Analisar a família e o relacionamento entre seus membros é uma atividade complexa, que requer uma minuciosa observação, uma vez que a rede familiar está inserida num contexto sócio histórico e sofre influências de problemas oriundos do ambiente externo, que influem direta ou indiretamente na rotina da família e transparecem na relação com os filhos.

As últimas pesquisas do gênero definem que é no seio da família que a criança desenvolve as primeiras formas de aprender que influenciarão o processo futuro de aquisição de conhecimento, que perdurará até a vida adulta. Quando esse processo ocorre de forma adequada, a aprendizagem acontece de forma equilibrada. Contudo, há situações familiares que não favorecem esse desenvolvimento.

O contato saudável entre os membros da família faz com que a criança se sinta bem e lhe dá condições de desabafar, falar de suas angústias. Os filhos precisam confiar nos pais, e essa confiança é adquirida através do diálogo, onde pais e filhos se abrem e discutem suas preocupações.

Outro desafio a ser enfrentado pela “nova família” está no resgate dos momentos que possibilitam a conversa e até as famosas discussões. Isso porque, na sociedade contemporânea, o ritmo de trabalho provocou uma grave intromissão no âmbito da subjetividade, o que impede os laços afetivos humanos de se desenvolverem, destacando assim a perda de qualidade de vida.

É preciso compreender a sociedade a qual vivemos e suas influências para as instituições como a família e a escola, através de sua cultura, suas relações de classe e de produção, para compreender as especificidades do papel da família em relação às dificuldades de aprendizagem de suas crianças. Devemos reconhecer que as mudanças que vêm ocorrendo nas

diversas fases de desenvolvimento da criança, na infância e na adolescência, já requerem novos olhares por parte dos profissionais. Isso nos leva a uma reavaliação do papel da escola e da família diante do ato de ensinar. Escola e família são percussoras de um caminho trilhado por todos, que a composição familiar do educando não é fator preponderante no processo de aquisição de conhecimento, que o que faz com que o aluno obtenha êxito é o interesse, a participação da família, tenha essa família qualquer composição, o que realmente fará a diferença é o envolvimento, a afetividade e o amor.

Por fim, esperamos ter contribuído, através desta produção teórica, para a discussão em volta do tema proposto, e que possa servir de referência para o desenvolvimento de outros trabalhos que possam vir trazer novos olhares às construções teóricas aqui expostas.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H.; SIQUEIRA, M. M. M. Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA). **XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia**, 1994.
- GIORGI, P. **A criança e as suas instituições: a família / a escola**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.

MAIMONI, E. H.; MIRANDA, A. A. B. Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. **Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes** (CD-ROM), Viçosa (MG), 1999.

NÉRICI, Imídeo G. **Lar, Escola e Educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

NUNES, T. **Colaboração Escola – Família**: Para uma escola culturalmente heterogénea. Porto: Acime Editor, 2004.

ROCHA, S. C.; MACHADO R. C. **Artigo relação família escola**. Disponível em: [HTTP:\\ www.unimeo.com.br](http://www.unimeo.com.br). Belém-Pará, 2002, p. 18.

LEITURAS, LEITOR E FORMAÇÃO DE MEDIADORES NO CONTEXTO DO VALE DO JURUÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Maria Souza da Rocha*⁶¹

INTRODUÇÃO

É fundamental que todo indivíduo reconheça a importância da leitura em seu desenvolvimento intelectual e que seja valorizada como princípio fundamental do conhecimento. Uma vez que o exercício da leitura é um procedimento, um processo contínuo, ou seja, a base da intelectualidade. Nesse sentido, a Lei do Livro (Lei nº 10.753), sancionada em outubro de 2003, surge como marco importante no cenário cultural do país apropriando-se de planos, programas, projetos e ações com vistas a incentivar a leitura no país.

No Brasil, os governos federais das últimas décadas têm se esforçado para preencher a lacuna no campo literário existente desde o período imperial e mantêm compromissos no sentido de estimular o hábito da leitura nas escolas e no âmbito familiar através de programas sociais, como por exemplo, o PROLER, instituído em 13 de maio de 1992, e o Conta pra mim, lançado em dezembro de 2019, entre outros. Esses programas trazem como objetivo democratizar o acesso à leitura.

61 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.

O objetivo deste estudo é apresentar um relato de experiência do Workshop “Lê pra mim?!”, projeto idealizado pela professora Doutora Maria José da Silva Moraes Costa, ministrante da disciplina Leitura e Discurso, do primeiro semestre do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, primeira turma; trazendo em sua ementa discursões acerca de ensino e leitura. Desse modo, fez-se necessária a aproximação dos autores estudados durante a disciplina Leitura e Discurso com a fala de professores leitores em um processo de bate-papo, como possibilidade de aproximar a temática com esse público e conhecer suas concepções acerca do assunto abordado.

Com a proposta de relatar o desenvolvimento de um projeto voltado às práticas de leitura, objetivando-se em conhecer e compartilhar noções de leitura, mediação e leitor, realizado para educadores da rede pública de ensino do município de Cruzeiro do Sul-Acre, esperava-se que um número maior de professores comparecesse ao evento, no entanto, apenas 5 (cinco) educadores apareceram. Apesar do número reduzido de profissionais, essa atividade tornou-se muito significativa, mostrando que havia entre o grupo informações advindas de leituras passadas, ou seja, pensavam a leitura como maneira de transformação e formação.

Nesse contexto, a proposta deste trabalho consiste em fazer um relato de experiências pedagógicas através do minicurso, orquestrado para professores da rede pública estadual de ensino. Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas, bem como a observação participante do Workshop: “Lê pra mim?!”. Assim, a pesquisa bibliográfica baseou-se em publicações científicas que abordam conceitos acerca dos temas: leitura, leitor e mediação de leitura. Sendo assim, o estudo foi desenvolvido após a realização de uma proposta de um Workshop voltado para docentes da rede estadual de ensino do município de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima, no Estado do Acre, envolvendo os temas citados acima com a relação que esses profissionais possuem no contexto escolar.

Esse relato de experiência estrutura-se em quatro partes, apresentando na introdução noções gerais sobre leitura, além da metodologia abordada e justificativa do trabalho. No desenvolvimento é abordado os conceitos acerca da noção de leitura, leitor e mediação de leitura, envolvendo o professor nessa relação e dialogando com autores renomados que teo-

rizam esse trabalho. Nos resultados observados, é discutido a experiência que um grupo de mestrandos teve ao realizar um Workshop proposto para profissionais de ensino e como esses profissionais se comportaram durante o evento. Na conclusão, faz-se uma reflexão sobre o evento e sobre o papel do educador enquanto mediador e formador de leitores, centrado na importância da leitura para a vida do cidadão.

APORTE TEÓRICO

A leitura deve ocupar lugar significativo na vida do ser humano. Como ferramenta de transmissão de informação e entretenimento e, sobretudo, como fonte de conhecimento, a leitura exerce influência direta no comportamento do cidadão. Além disso, para Vicent Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa e plural, que se desenvolve em várias direções e nos faz compreender e reconhecer melhor o mundo a nossa volta. Entretanto, no mundo contemporâneo, estamos expostos aos novos comportamentos de leitor, construídos na era da internet e da globalização, elemento que se mostra desafiador no contexto da atualidade.

Como bem nos assegura Rettenmaier (2009), a escola enfrenta alguns dos seus maiores problemas ao lidar com tipos de alunos que às vezes parecem saber mais sobre meios tecnológicos do que os professores, além de mostrarem domínio sobre diversos assuntos, pelo acesso rápido a informação,⁶² contudo, Bondía (2002) nos adverte que o excesso de informação pode não gerar experiência significativa e transformativa, pois para o autor a informação retém possibilidades de experienciar as coisas com sabedoria, isso quer dizer que:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado,

62 Entende-se por TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, uma série de recursos tecnológicos que são usados de maneira integrada como forma de promover melhorias a determinado processo produtivo. De acordo com Latres (1999), o termo TIC inclui as áreas mais amplamente conhecidas, como informática, telecomunicações, engenharia de sistemas de *software*. A estes elementos é possível adicionar a microeletrônica, a internet e as tecnologias de acesso remoto.

porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDÍA, 2002, p. 22).

O trecho acima deixa claro que o sujeito retém muitas informações, estando muito bem informado sobre muitas coisas, contudo, não vive uma experiência significativa que gere de fato conhecimento. Apesar de todo esse domínio tecnológico de determinados conhecimentos, eles não manifestam interesse em aprender muitos dos conteúdos solidificados através das bases curriculares existentes, e essa realidade nos parece bastante preocupante e nos traz alguns questionamentos, como: Quais os aspectos influenciadores dessa problemática? Como integrar leitura de mundo, da escrita e agora também a leitura digital? Como pensar a facilitação para a construção de um pensamento complexo, aberto e livre, relacionado a uma capacidade de contextualização e integração (MORIN, 2003) dentro de um universo de muitas mudanças e fluidez? (BAUMAN, 2001).

É importante que haja articulação entre as TICs e a educação, justamente por ser uma importante ferramenta que pode proporcionar ambientes de aprendizagens, assim, alunos e professores podem compartilhar, interagir e colaborar simultaneamente em prol de uma educação mais contextualizada e mais próxima de sua realidade. Nesse sentido, segundo Levy (1999), o trabalho na educação com as TICs torna mais forte a produção dos saberes construídos de forma coletiva e colaborativa, além de favorecer o compartilhamento do conhecimento. Sendo assim, é fundamental que o professor oriente, direcione e estimule o aluno ao uso dessas ferramentas para que amplie seus conhecimentos e desenvolva habilidades e competências necessárias ao mundo digital (KENSKY, 2008).

Além do exposto acima, Foucambert (2008), em *Modos de ser Leitor*, faz uma reflexão mostrando que o educador enquanto mediador deve criar pontes entre os livros e os leitores, pois esse processo é de fundamental importância na formação de leitores. O autor deixa claro que não basta apenas saber ler, é importante que as várias disciplinas se comprometam com os trabalhos sobre leitura. Entende-se, assim, que essa mediação pode ser feita em todas as áreas, tanto pedagógicas como tecnológicas.

Ademais, no que se refere à formação de leitura literária, é necessário que a mediação de leitura⁶³ e formação de leitores⁶⁴ não necessite se restringir somente a livros de literatura infantojuvenil, além disso, a formação de leitores não deve ser função exclusiva ao professor de língua portuguesa. É importante mencionar que dentro do contexto escolar, os professores devem valorizar tanto a leitura da escrita quanto a leitura de mundo (FREIRE, 1996), tendo em vista que o indivíduo carrega dentro de si um amontoado de códigos e símbolos que fazem parte de sua vida, do que ele é; e tudo isso implica a maneira como ele ler o mundo e compreende a vida, por isso, esse diálogo se faz importante e necessário, devendo ser valorizado pelo docente.

A leitura é uma atividade necessária para a formação do estudante, por isso, o incentivo à leitura não deve ser tarefa única do currículo de literatura, bem como os currículos escolares não devem ser excludentes no que se refere à leitura, mas devem permitir o trabalho com inúmeros suportes e linguagens, respeitando e valorizando a leitura de mundo dos educandos.

Para Bonilla e Pretto (2015) qualquer pessoa, em qualquer lugar, pode participar da cultura, dos conhecimentos e ideias que circulam na rede e a escola precisa dialogar mais e melhor com essa nova era digital para que se contextualizem as propostas de um ensino voltado para o saber da experiência. A escola na era da tecnologia necessita reconhecer que a aprendizagem não deve ser pautada na transmissão de informação, isso porque para Castells (2014) a informação está na internet. Dito isso, o autor afirma que a escola precisa reajustar seu papel informacional e buscar maneiras de combiná-los aos projetos pessoais do aluno.

Para isso se faz necessário enfrentar alguns problemas estruturais, como a falta de acesso à educação, o analfabetismo, além disso, alguns grupos sociais valorizam a oralidade. Sendo assim, é preciso investir nesses campos usando a criatividade, a ousadia, a firmeza e o equilíbrio para guiar esses parâmetros que regem a formação de mediadores, sem deixar

63 Mediadores de leitura são pessoas que criam pontes entre os livros e os leitores, possibilitando que um livro e um leitor se encontrem (FOUCAMBERT, 2008).

64 Para Armelin e Godoy (2011, p. 68), "O processo de formação do leitor é longo e ocorre pela mediação de leitores mais experientes e pela interação com diferentes suportes e gêneros discursivos."

de valorizar as classes mais esquecidas e subjugadas, sem deixar de valorizar a oralidade, importante e fundamental para a construção da identidade cultural de um povo.

A leitura sempre está inserida no interior de um projeto, bem como na transformação de signos escritos em uma linguagem falada. Foucambert (2008) traz orientações riquíssimas acerca do comportamento do leitor, para ele, a um primeiro momento a leitura é apenas busca de informação e essa busca não se distingue se for feita por um prisioneiro em trabalhos forçados que lê as instruções de uma nova lima, ou por um enamorado que lê um poema, ambos buscam informações. Para o autor, o que pode variar de um para o outro:

[...] é o que se quer fazer com essas informações: sonho, prazer, especulação, ação etc. É em função daquilo que se quer fazer que serão selecionadas as informações num registro ou noutro, num campo ou noutro. Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura. (FOUCAMBERT, 2008, p. 63).

Nesse contexto, ler trata-se sempre de uma atividade significativa, pois escolher a informação que se deseja procurar remete a decisões que estão sempre em um projeto, por exemplo, se uma informação procurada for de ordem da natureza, de ordem física, de ordem do conhecimento ou da ação a informação, a leitura será direcionada àquilo que procuramos, por isso que para o autor ler é encontrar a informação que escolhemos, assim, a leitura está ligada à totalidade do ser humano, ao que ele é, ao que ele vive e a seu projeto atual.

Em razão disso, o autor defende que um ensino privado dessa relação fundamental que a leitura proporciona ensinaria outra coisa, que não a própria leitura. Foucambert (2008) deixa claro que a leitura é um equilíbrio entre o processo de identificação das palavras que não podemos prever, mas que informam e o processo de verificação da antecipação das palavras que podemos prever, mas que informam menos. Assim sendo, o ambiente escolar, especialmente as aulas de leituras, precisa ser atraente, com adoção de metodologias e recursos que favoreçam e possibilitem a

expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, da criatividade e dos procedimentos de leitura.

Conforme Petit (2008), para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor. Nesse sentido, fica claro que não podemos ensinar aquilo que não experimentamos, ou seja, vivemos. Sendo assim, é necessário que o professor reflita e repense sua relação com a literatura.

Foucambert (2008) deixa claro que a leitura é vista como processo, como procedimento e soma-se também à questão do deciframento e do comportamento do leitor no ato de ler. Para Michelle Petit, os livros hospedam nossos sonhos impossíveis, suportam os exílios de que cada vida é feita, constrói lares, nos faz navegar em oceanos desconhecidos, mas para isso é preciso que "Abramos então as janelas, abramos os livros" (PETIT, 2009, p. 266). Conforme mencionado pela autora, somente as páginas dos livros nos possibilitam adentrar um universo possível que só a literatura pode proporcionar.

Conforme explicado acima, o ato de ler faz com que o leitor tenha respostas para o mundo e para as incertezas que acontecem a sua volta. A leitura possibilita uma nova experiência, uma nova visão acerca dos mundos reais e imaginários, acerca de política, literatura, artes etc. Assim, para Jouve (2002, p. 26) "a leitura é uma atividade complexa que se desenvolve em várias direções", por exemplo, se uma criança ou adolescente é estimulado a ler com certeza será um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de tecer opiniões sobre os mais variados assuntos, ampliando sua gama de saberes. Mas torna-se fundamental que o leitor encontre empatia e conexão com o que é lido, com o formato e visual do texto, deve haver aproximação da escrita com a realidade dos diferentes grupos de educandos que integram o espaço escolar.

Portanto, a leitura desenvolve experiências e vivências que podem ser compartilhadas com outros alunos, além de permitir a organização das ideias à escrita, e o educador/mediador tem seu papel de relevante importância para essa tarefa decisiva para a sincronia desse processo evolutivo entre os atores envolvidos. Dessa maneira, a leitura assume papel vital na sociedade por sua importância para a melhoria no processo de ensino/aprendizagem, pois o indivíduo que desfruta da leitura abre sua visão para o despertar da consciência e para o exercício de valores éticos,

humanísticos e estéticos, atividades que refletem positivamente na vida em sociedade.

METODOLOGIAS

A proposta do Workshop “Lê pra mim?!” foi uma proposta de conclusão da disciplina Leitura e Discurso, ministrada pela professora Doutora Maria José da Silva Morais Costa. No transcorrer da disciplina discutiu-se muito acerca da importância da leitura e suas facetas a partir de um referencial teórico para debater essa questão. Com a disciplina de 45 horas/aulas, nós (mestrandos) pesquisamos, fizemos leituras e debatemos bastante acerca das teorias envolvendo a área de leitura. Ao final da disciplina, a classe foi dividida em três grupos para planejar e organizar o minicurso. Foi uma trajetória que envolveu alguns sentimentos como tensão, nervosismo e cansaço. Entretanto, ao final, os objetivos foram alcançados e os sentimentos que se sobressaíram foram os de gratidão, alegria, conhecimento e dever cumprido.

A preparação desse minicurso foi feita com bastante cuidado, desde a organização dos slides até a organização do ambiente físico para receber os participantes. Utilizamos o auditório, que contou com a ornamentação de todos os grupos. Todos se dedicaram e deram o seu melhor para que pudéssemos alcançar nossos objetivos. Ao chegar no espaço preparado já de antemão e de forma bem notória havia um painel bem bonito com a seguinte frase: “A leitura é o caminho para o conhecimento”. Nosso grupo sugeriu que fosse colocado alguns cordéis da coleção de uma das componentes do grupo para ampliar a diversidade literária do ambiente, e assim foi feito. Foi notório que os cordéis fizeram grande sucesso, pois as pessoas iam apreciá-los, lembravam da infância ou outros momentos de suas vidas em que aquelas leituras fizeram parte.

Assim, o grupo da manhã organizou a seguinte metodologia: Iniciamos o minicurso dando as boas-vindas aos participantes, nesse momento entregamos uma caixinha confeccionada que simulava uma caixa de remédio, dentro da caixa havia algumas instruções e dicas de leituras e de autores importantes da literatura, e claro algumas balas. Depois disso, apresentamos nosso grupo e seguimos com apresentação em slides acerca de: reflexão sobre o quadro *Las meninas*, de Diego Velásquez sob o olhar

de Foucault (1999); discussão da concepção de leitura, de leitor e de mediação de leitura a partir dos teóricos que embasam este texto. Dito isto, vale mencionar que o projeto se destinava aos profissionais da educação básica do Estado do Acre, dos municípios de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Assim, o minicurso tinha como objetivo: realizar uma troca de experiências sobre a leitura, suas concepções e valores, com o propósito de compreender como essa prática vem ocorrendo em alguns ambientes, de algumas escolas e instituições.

Durante o processo de preparação do Workshop foram disponibilizadas 30 vagas em cada um dos três turnos do dia 12/07/2019, totalizando 90 vagas. Essas vagas eram destinadas aos educadores das redes estadual de educação do Vale do Juruá. No entanto, a participação não foi grande, participaram cerca de trinta pessoas no total. No turno da manhã, apenas 5 participantes compareceram ao evento, entre os quais não havia nenhum professor que estivesse exercendo sua função no momento. Do total de participantes, três tinham a função de assessores ou coordenadores, ambos do núcleo de educação do Estado, além de uma professora que estava trabalhando na biblioteca e outra que não fazia parte da rede estadual, mas se esforçou para participar do momento. O não comparecimento pode ter ocorrido devido ao evento ter ocorrido em uma sexta-feira, dia em que esses profissionais estavam exercendo suas funções. Esses números apontam para a importância que é dada à leitura no contexto em que foi realizado a atividade. Por alguma razão, parar as atividades e dedicar tempo a fim de conversar sobre leitura ainda não é prioridade. Essa concepção reflete diretamente nas dificuldades que a escola enfrenta hoje no que tange à leitura

Devido a alguns contratemplos, as atividades iniciaram-se um pouco além do horário previsto, devido à espera por um maior número de participantes, o que não se concretizou. Então foi dado início com a declamação de uma poesia, apresentação dos ministrantes e participantes, através de uma conversa informal, seguida da exposição dos objetivos. Depois foi entregue uma caixinha com estimulante de leitura (dentro tinha pequenas balas e uma receita com algumas dicas literárias e informações sobre a importância da leitura). Após esse momento, proporcionou-se uma conversa sobre livros, leitura e leitores; instigando-os a responderem perguntas como: “Qual o livro você indicaria para o grupo? Por quê? Como você

chegou a esse livro? Como você o leu? Você acha que lê pouco?”, entre outras questões. Os participantes demonstraram interesse desde o momento em que adentraram a sala de aula, observando e explorando os ambientes de leituras, preparados e compartilhados pelos participantes dos três turnos.

Posteriormente, os ministrantes iniciaram o debate teórico acerca das concepções de leitura, leitor e mediação de leitura. Nesse segundo momento, os participantes foram questionados sobre o que eles entendiam por leitura, e após algumas considerações, em conjunto, foi realizada uma atividade de narração com a leitura do quadro *Las meninas* de Velazquez. Durante a leitura do quadro foi-se instigando os participantes, e os incentivando a narrar/falar o que descobriam e a cada resposta era feita uma nova pergunta até alcançarem o objetivo de estabelecer relações acerca das leituras de cada um, fazendo-os compreender que cada indivíduo traz consigo suas próprias impressões e isso reflete na maneira em que lemos. Nesse contexto, Michele Petit (2010) consolida essa concepção de atividade de narração, sinalizando que consiste em estabelecer vínculos entre as histórias e o grupo, entre os participantes e a cultura.

No momento seguinte, foi realizada a leitura e debate sobre as diferentes concepções a respeito do tema, o que possibilitou que os participantes contribuíssem com suas experiências leitoras, relatando suas emoções como leitores e mediadores, sobretudo a emoção dos alunos ao ter contato com um novo gênero. Cabe ressaltar que a leitura é vista por Vicent Jouve (2004, p. 19) como um processo afetivo, emocional, reflexivo, que provoca variados sentimentos e sensações.

Numa fase seguinte, uma das participantes relatou sua experiência direta com a leitura, a qual incluiu a realização de estudos, práticas de leituras, nas quais os alunos da escola estabeleciam uma espécie de disputa entre quem lê mais durante o semestre e demonstrações dessas leituras eram feitas através de vídeos e análises escritas sobre a obra lida. A participante relatou ainda que essas produções foram entregues à bibliotecária da escola, que analisava e, por sua vez, sempre procurava proporcionar o melhor ambiente possível para os alunos bem como fazendo sinopses em cartazes das mais diversas obras, além de ir até a sala dos professores oferecer livros para que estes leiam.

Nessa conjuntura, a representação de experiências relatadas pelos participantes despertou a curiosidade e o interesse de todos os envolvidos, o que foi muito significativo, pois estávamos compartilhando novos caminhos a respeito de práticas de mediação de leitura. Além do incentivo mútuo sobre essas práticas desenvolvidas nas suas escolas com a intenção de compartilhar com outras escolas projetos de leitura que deram certo.

Proporcionamos diferentes ambientes de leitura para que os participantes fossem convidados a viver e desfrutar da leitura de maneira que eles pudessem narrar alguma história vivida, e para isso foi fundamental o uso/exposição de textos de diversos gêneros. Face a essa perspectiva, Petit (2010, p. 83) assevera que “[...] a leitura convoca uma atividade de simbolização, de pensamento, de narração de sua própria história entre as linhas lidas, uma costura de episódios vividos de maneira fragmentada”. Entende-se que a atividade leitora está relacionada ao pensamento do indivíduo, as suas vivências e experiências. E essa atividade de simbolização convidativa por meio da leitura reflete na exposição, de forma fragmentada, na trajetória do indivíduo leitor.

Essa estratégia deu certo e despertou interesse e motivação de todos, houve reflexão acerca de práticas de leituras e do quanto a leitura não é vista como prioridade, muitas vezes, nem pelo professor de língua portuguesa. Também foram abordados alguns assuntos sobre literatura contemporânea, literatura de cordel, contação de histórias etc.

Além disso, a utilização de um varal literário, tapete literário, mesa com obras variadas, cartazes chamou bastante a atenção dos participantes, fazendo com que eles relembassem seus primeiros contatos com a leitura; alguns compartilharam que seu primeiro contato com essa prática foi através da literatura de cordel, e estas histórias eram contadas/lidas por seus pais e avós depois do jantar e em momentos de lazer.

Após essa conversa sobre leitura foi servido um *coffee break* para os participantes. Em seguida, oferecemos uma palestra com o Secretário de Educação do Município de Rodrigues Alves/ Acre, falando sobre suas experiências literárias como professor de língua portuguesa e literatura. Durante sua fala, o participante relatou várias estratégias que deram certo em sua prática docente. Dentre tantas ele mencionou que durante as atividades em sala de aula ele sempre ficava com um livro, muitas vezes apenas folheando, para que o aluno observasse e despertasse o interesse pela

leitura. Em outras vezes, ao saber que o aluno estava passando por alguma situação amorosa ou qualquer problema, ele sempre oferecia um livro que pudesse ajudá-lo sobre a situação vivida pelo adolescente.

Posteriormente, foram realizadas algumas contribuições voltadas para a temática, sempre com a colaboração de todos os envolvidos e concluído com uma música.

RESULTADOS OBSERVADOS

Tendo em vista as temáticas envolvidas e feitas as observações sobre as reações dos participantes, nota-se que a experiência foi muito satisfatória e de extrema importância, na medida em que possibilitou obter uma visão da condução das práticas de leitura em algumas escolas do município. Além de contribuir na aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para novas propostas de mediação, sendo pautada na relação do papel do educador enquanto mediador e formador de leitores centrado na importância da leitura para a vida do cidadão.

Foi possível obter uma postura crítico-reflexiva acerca da temática, o que foi necessário, por se tratar de uma atividade na qual os participantes eram bem críticos e possuíam uma boa bagagem de conhecimentos acerca de leitura, sendo possível aprender e ensinar, compartilhando experiências com um grupo composto por coordenadores, assessores e bibliotecários, possibilitando um bom momento de reflexões de maneira espontânea e natural.

Percebe-se que a leitura ainda é pouco discutida no meio escolar e não desperta o interesse necessário nos educadores, pois o minicurso foi planejado com foco nesses profissionais e apenas uma pequena quantidade participou, sendo em sua maioria professores que atualmente exercem a função de coordenadores, assessores pedagógicos e outras atividades administrativas. Muitos são os educadores que se queixam que os alunos não sabem interpretar uma questão dissertativa ou mesmo um simples problema matemático, refletindo a fragilidade que o ensino vem enfrentando. Essas queixas, geralmente, estão associadas a um diagnóstico mais amplo: os alunos não têm o hábito da leitura, porém, uma parte significativa desses professores também não leem e não sabem interpretar tais problemáticas advindas da leitura de mundo dos alunos. Partindo disso,

é possível perceber que embora o educador defenda que o aluno precisa lê, muitos não gostam dessa prática, não acham importante ou não têm tempo para ler.

Percebe-se assim que o desinteresse em debater sobre a temática nos faz pensar a respeito de possíveis hipóteses para a problemática, pois entre tantas podemos citar que o professor sempre alega estar sobrecarregado e não dispor de tempo para obter ou aprimorar novas práticas de leituras. Salientando, ainda, que geralmente essa atividade é associada apenas ao professor de língua portuguesa e/ou literatura. Portanto, é fundamental que a formação de mediadores esteja em todos os lugares e disponíveis para todos os envolvidos no processo educacional.

Partindo desse pressuposto, Castilho (2009) aborda que as políticas públicas voltadas para a formação de mediadores muitas vezes, em vez de incluir, acaba excluindo. Assim, “as políticas públicas para a formação de mediadores de leitura devem levar em conta a diversidade cultural, a regionalização e as pessoas que vivem nas zonas rurais do nosso imenso país” (CASTILHO, 2009, p. 69). Portanto, é importante mencionar que a mediação sendo feita entre todos os educadores, as disciplinas poderão desenvolver em suas práticas pedagógicas o incentivo à leitura, para a melhoria das práticas educativas e serem vistas como uma das atribuições de qualquer educador, além disso, a leitura alcança todas as habilidades e competências do ensino.

Se o indivíduo lê com frequência textos variados, tornar-se-á capaz de desenvolver melhor suas metodologias e aptidões multidisciplinares, tendo prazer em ler. Dessa maneira, cabe ao professor o papel de incentivar, estimular e criar pontes entre o aluno e os livros, ademais, deve ter a função de mediador para que o seu aluno se torne um leitor em potencial, pois Antunes (2001) afirma que o grande professor é aquele que se preocupa em ensinar o aluno a ler e compreender um texto e a se expressar com lucidez.

Junto a esse processo está a escola, que deve proporcionar o hábito da leitura e trabalhar com metodologias que auxiliem o professor a formar alunos/leitores. Assim sendo, todos podem ser mediadores, entretanto, a comunidade escolar não prioriza a leitura como princípio basilar do conhecimento, assim é necessário que a escola não apenas acumule os mais diversos conhecimentos, mas que ensine o aluno a raciocinar, a desenvol-

ver a criatividade, a imaginação e o espírito crítico e principalmente que consiga estimular o aluno para a aquisição do conhecimento.

O workshop “Lê pra mim?!” tornou-se uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento e capacitação quanto ao papel dos educadores. Esse é, sem dúvidas, um dos passos iniciais para a construção de uma nova aprendizagem acerca da mediação de leitura. Para atender às novas concepções de leitura na educação, é necessário preparar o educador para a formação de alunos leitores e, conseqüentemente, críticos, reflexivos e criativos capazes de comprometerem-se com a construção de hábitos de leitura e escrita e de uma prática profissional enriquecedora.

Para que esse ato se manifeste, é necessário que todo educador tenha consciência do papel e da importância da leitura para a construção do conhecimento e desenvolvimento do indivíduo e a necessidade de práticas pedagógicas mais eficientes e contextualizadas com os novos formatos de leitura digital.

Nesse sentido, a leitura, inquestionavelmente, exerce grande importância na formação do ser humano. Assim, o Workshop abriu espaço para que os indivíduos desenvolvessem estratégias para a implementação de novas propostas pedagógicas, devendo, portanto, ser incentivado para que o maior número de educadores participe e multiplique essas propostas de mediação de leitura com o intuito de atingir também o maior número de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a educação é capaz de oferecer tanto a criança, quanto ao jovem e ao adulto a possibilidade de desenvolver-se integralmente nesse sentido, sendo através do acesso à leitura que a escola poderá exercer um papel fundamental na formação do aluno leitor e a mediação poderá ser um dos caminhos mais efetivos para tornar o cidadão melhor, sabendo diferentes formas de ser, viver, compreender e explicar o mundo.

As atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina e do Workshop demonstraram algumas particularidades, entre elas foi possível compreender que a leitura é um princípio fundamental no processo do desenvolvimento e está presente em todas as competências do ensino. A leitura é uma forma de comunicação, interação, criação, aquisição de novos co-

nhecimentos que possibilitam ao ser humano se metamorfosear e acompanhar as mudanças no decorrer do tempo.

Saber ler não é uma atividade simples, pois exige a compreensão da leitura de mundo e do texto, interpretando o que foi lido e concomitante a isso a leitura leva a uma escrita melhor e mais elaborada, pois desenvolve várias habilidades, amplia o vocabulário, a cultura, a criatividade. É fundamental que todos os educadores se envolvam em programas de leituras, pois não se pode excluir a leitura da vida do aprendiz, faz-se necessário assim que a comunidade escolar esteja totalmente comprometida com essas questões. Professores devem ser exemplos, mudando suas metodologias e encorajando seus aprendizes a lerem mais, conhecer novos livros (seja no formato físico ou digital) e a compartilhar essas experiências. Com isso, o ato de ler pode revolucionar cada leitor e fazê-lo ultrapassar os limites da escola para que possamos melhorar o nível da educação.

Em linhas gerais, é necessário recuperar o verdadeiro significado da leitura e transformar metodologias que são utilizadas atualmente. Sem contar que se o professor compartilhar seu gosto pela leitura e gerar oportunidades aos alunos a desfrutarem o prazer de se deleitar em um bom texto, irá, conseqüentemente, gerar bons frutos, bons leitores.

Vale mencionar, também, a necessidade que a escola tem em adotar ações no sentido de ampliar e de orientar o ensino da leitura, envolvendo todo o corpo docente e todos os componentes curriculares, bem como conscientizá-los a conhecer e fazer uso de práticas de leituras e garantir assim um nível melhor na aprendizagem.

Acredita-se que a realização deste Workshop serviu de motivação e ocorreu de maneira satisfatória, para o incentivo à busca de novas práticas e melhoria de outras, como uma forma de intensificar e instigar o pensamento de cada um dos envolvidos nesse projeto. Além disso, foi notório perceber o quanto o encontro contribuiu significativamente na vida dos envolvidos, principalmente por saber que essa experiência irá gerar o ato de formar novos leitores, mediadores e práticas leitoras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- ARMELIN, M. Alice M. de O.; GODOY, M. Cecília F. de. Formação de mediadores de leitura: sistematização de duas experiências. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 59-85, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/39/41>. Acesso: em 20 dez. 2020.
- BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva** (UFSC), v. 33, p. 499-521, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>.
- CASTELLS, M. **Obsolescência da Educação Contemporânea**. Entrevista à Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental. Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- KENSKY, V. M. Educação tecnologias: o novo ritmo da informação. In: _____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- LASTRES, A. (org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper)mediação leitora: do blog ao livro.
In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. (org.).
Formação de leitores literários. In: **Mediação de leitura:** Discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E DESAFIOS ATUAIS

*Protagullas Oliveira da Silva*⁶⁵

INTRODUÇÃO

Um dos temas sempre presentes na pauta das discussões da atualidade é, sem dúvida, a educação. Certamente por ter função essencial à sobrevivência das sociedades humanas, desde as mais primitivas até as mais modernas. No desenrolar das discussões, surge consensualmente o entendimento de que a educação, para a consecução dos fins a que se destina – a sobrevivência e desenvolvimento dos grupos humanos – deve corresponder à realidade concreta na qual estão inseridos segundo a época histórica, valores, preceitos etc. A formação de professores destaca-se hoje como um dos assuntos cruciais e importantes para a educação, principalmente com o advento das leis educacionais elaboradas a partir da década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que estabelece em seu artigo 63, inciso III, que os institutos superiores de educação manterão “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” (BRANDÃO, 2007, p. 137), o que enfatiza a relevância dessa temática.

65 Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Maranhão – UniCeuma.

A formação e profissionalização docente vêm se fazendo necessárias, pois com as transformações sociais e reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, vem se configurando um novo perfil de professor, que deve não somente abranger a gestão de sala de aula como: participação no projeto educativo e curricular da escola, produção de conhecimento pedagógico, reflexão sobre a prática, envolvimento com a comunidade educacional etc. A boa formação docente é cada vez mais enfatizada como uma das variáveis que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem sendo, por conseguinte, um dos componentes que favorecem o direito dos alunos de desenvolverem diferentes capacidades na escola. Infelizmente, as estatísticas das pesquisas realizadas periodicamente atestam que ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de ensinar, fato atribuído, na maioria dos casos, a um despreparo dos profissionais docentes. O estudo dessa temática se faz relevante partindo-se da grande importância da educação na vida do ser humano, especialmente a escolar, na medida em que se entende a escola como lugar privilegiado para a formação do indivíduo, pois trabalha com conhecimentos e valores imprescindíveis ao mesmo, tendo no professor o condutor do processo educativo.

Este estudo é uma pesquisa básica, com uma abordagem qualitativa de caráter exploratório bibliográfico (GIL, 1999 apud SILVA; URBANESKI, 2009). Assim sendo, encontra-se estruturado da seguinte forma: Na primeira parte, “Formação de professores: concepções e tendências atuais”, abordam-se as novas perspectivas que norteiam os processos de formação de docentes, destacando a importância da relação teoria e prática em tal processo. Na segunda parte, “Discute-se a formação continuada de professores”, enfatiza-se a relevância que vem assumindo no meio educacional, o processo de formação continuada. Comenta-se, ainda, os desafios da formação continuada. E, por fim, como última parte, registram-se algumas “considerações finais” acerca deste trabalho.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS ATUAIS

A educação escolar de hoje é responsável por criar as condições para que todas as pessoas que nela adentram desenvolvam as capacidades e conhecimentos necessários para uma compreensão da realidade e para uma

participação nas diversificadas relações sociais, condições básicas para o desenvolvimento da cidadania. Investigar, pesquisar, criar, questionar, argumentar, inferir e comparar são algumas das aprendizagens que todo cidadão, seja criança ou adulto, deve desenvolver ao longo da vida, com o auxílio e mediação da instituição escolar, especialmente por esta exercer uma prática educativa sistemática e planejada durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas.

No contexto de novas atribuições colocadas pela realidade atual à escola, faz-se cada vez mais necessário um redimensionamento do papel profissional do professor, uma vez que este foi caracterizado por muito tempo como um aplicador de propostas prontas, baseadas no modelo da racionalidade técnica segundo a qual “a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias técnicas científicas” (SCHON apud SANTOS, 2002, p. 92).

Tendo por base essa racionalidade, foi desenvolvido um modelo de formação de professores que tinha como meta prioritária dotar os futuros profissionais de um acervo de técnicas a serem aplicadas na prática, nos momentos oportunos. O processo de formação se dava antes da atividade profissional, sendo oferecido pelas escolas normais (no caso de professores primários) e pelas universidades (no caso de professores do curso secundário).

Sobre essa concepção de formação, Figueiredo (2003, p. 119-120) afirma que “o modelo de racionalidade técnica, [...], trata a realidade social como algo previsível e uniforme e quando aplicado à formação do professor, ignora a complexidade do cotidiano escolar”. Nesta perspectiva de formação, os professores são considerados meros repassadores de conhecimentos produzidos por outros, concebidos, então, como “aplicadores” desprovidos de um saber próprio, de uma postura crítica, diante de sua atuação, endossando, conseqüentemente, o modelo educacional reprodutivista, tantas vezes denunciado.

A partir da crítica à ineficácia ou às limitações desse perfil de profissionalização, foram, e ainda estão sendo, produzidas alternativas tanto em experiências de formação inicial (direcionadas para os futuros professores) como continuada (para professores que já estão exercendo a profissão), que vão se afirmando cada vez mais como possibilidades de transformação da prática docente. Masetto (1994, p. 96) aponta as características que deve possuir a formação do professor:

Inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Pode-se perceber que, em contraposição ao tecnicismo, as atuais propostas de formação de profissionais da educação estão voltadas para o desenvolvimento de competências, buscando ter como ponto de partida e de chegada a atuação profissional do professor. Segundo Perrenoud (2002, p. 19):

Atualmente, define-se uma competência como aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Com base nessa perspectiva, os cursos atuais de formação que pretendem direcionar-se para a construção progressiva das competências fundamentais ao exercício docente tentam superar as mazelas deixadas pelo antigo processo de profissionalização de professores que, possuidor de um caráter meramente instrumental, é considerado um dos fatores comprometedores da qualidade do sistema educacional.

3. DISCUTINDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores, dependendo da época, assumiu diferentes denominações: reciclagem, treinamento, capacitação e, mais recentemente, formação continuada.

O termo reciclagem, que vigorou na área educacional por volta da década de 1970, estava relacionado à ideia de “reaproveitamento”. A utilização da expressão reaproveitar na formação de professores é considerada estranha e comprometedora, na medida em que envolve pessoas e tudo que é reciclado assume, não só, novas funções, como, também, novas formas, ou seja, “é um termo que na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer ‘tábula rasa’ dos seus saberes” (MARIN, 1995, p. 14).

Já a segunda denominação, “treinamento”, se refere a uma formação direcionada para o cumprimento de demandas empresariais, cujos objetivos são diretos e restritos, de acordo com as necessidades da organização. Tal formação está voltada para a instrução, para a modelagem de comportamento, na qual o treinamento deverá desenvolver atividades autômatas e não autônomas, ou seja, atividades mecânicas e não reflexivas. Há, pois, uma inegável relação indivíduo/empresa nessa tendência, com vistas à obtenção de êxitos e atendimento das demandas, a partir do treinamento baseado em conhecimentos para o exercício de funções e execução de tarefas específicas.

Marin (1995, p. 15) tece críticas ao tratamento da formação continuada como treinamento, visto que no desenvolvimento de sua prática o professor está “educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos”.

A partir do entendimento de que para exercer sua ação pedagógica o docente carece muito mais do que um mero adestramento, já que a interação se dá entre pessoas (professores e alunos) e não com máquinas, o treinamento, definitivamente, se torna inadequado enquanto processo de formação.

Propaga-se, então, em meados dos anos 1980, a denominação de “capacitação”, sendo sua utilização direcionada para uma tentativa de habilitar, de tornar capaz o docente. Todavia, a condução dada por essa concepção no sentido de inculcar-lhe fez com que fossem vendidos às escolas diversos modelos/materiais tidos como inovadores, porém, sem poder de transformação da prática pedagógica. Nesse contexto,

[...] a adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas criticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MENDES SOBRINHO, 2002, p. 69).

Concorda-se, então, que todas as propostas dadas à formação em serviço alteraram suas terminologias sem, contudo, transformar princípios como o da racionalidade, neutralidade, busca pela simples eficiência e eficácia.

É no início da década de 1990 que a formação em serviço recebe o nome de “formação continuada”, nomenclatura que emerge trazendo uma nova concepção para o processo. Em se tratando de objetivos, os cursos de formação continuada iniciados a partir dessa década visam, principalmente, a superação da ideia de que:

A formação que recebíamos (os professores) em curso era “terminal” (cumulativa, progressiva), concluindo-se no momento em que nos era dado um diploma. Essa ideia vem sendo substituída, hoje, pela formação continuada, nada linear, complexa, em redes que incorporam, o que nos acostumamos a chamar de “formação inicial” [...], ou seja, aquela formação acadêmica, recebida nos cursos de formação docente (ALVES, 1998, p. 137).

Portanto, a formação continuada surge na tentativa de suprir as carências da formação inicial dispensada aos professores, a qual não os preparava para só enfrentar uma sala de aula, também para a busca de ensino de qualidade.

De acordo com Libâneo (2001, p. 189), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Vê-se que a concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional. Na formação continuada não e podem desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes a subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso. A noção de experiência e construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente (MÜLLER, 2011, p. 138).

Estudos indicam que para que se obtenha êxito nessas propostas de formação, as iniciativas devem, entre outras coisas, estar apoiadas no saber da experiência do professor. Pimenta (1999) considera que esse saber é, por um lado, construído no decorrer da nossa vida escolar, visto que na condição de alunos, teremos contato com o fazer docente, informações sobre a profissão, avaliaremos os bons e maus professores, tendo noção sobre o que é ser professor. Já por outro nível, a autora define esses saberes como sendo “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Podemos afirmar, com base nessa definição, que os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor, constituindo a cultura docente.

A valorização que é dada cada vez mais a esse tipo de saber está relacionada aos novos aportes direcionadores da formação continuada de professores, entre eles, a via de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana possui influência significativa na existência profissional e pessoal do professor, uma vez que os “docentes utilizam habilidades pessoais, improvisam muitas vezes, desenvolvendo um modo de ser professor que lhes permita enfrentar a complexidade e a singularidade

do cotidiano. A prática possui assim, uma dimensão formadora” (FIGUEREDO, 2003, p. 124).

Dessa forma, detecta-se uma nova postura nos atuais cursos de formação de docentes no que se refere ao papel da prática. Com relação a este aspecto, Alves (1998, p. 134) afirma que:

A análise das várias práticas de formação exige, [...], que as assumamos como lugar de produção de conhecimento válido e insubstituível. Toda visão anterior que pressuponha um modelo definido de formação, ignorando as práticas, e que só as via como repetitivas, mecânicas e equivocadas, vem sendo substituída por outra que percebe a importância de incorporar aqueles conhecimentos necessários à ação profissional do professor, aqueles que são produzidos na prática e pela prática.

3.1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante das novas atribuições colocadas pela realidade atual à escola, faz-se cada vez mais necessário um redimensionamento do papel de professor. A situação requer um profissional atualizado, que possua o direito de estudar, fazendo disso uma ferramenta do seu trabalho, para aprimoramento da capacidade de aprender como professor para que possa orientar o aluno também a aprender.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores (1999), cabe à formação continuada propiciar atualizações e aprofundamento de temáticas educacionais, tendo como alicerce a reflexão sobre a prática educativa, e estando num constante processo de autoavaliação que oriente para o desenvolvimento das tencionadas competências profissionais.

A importância ascendente que assume a formação continuada encontra-se relacionada à ideia de desenvolvimento profissional permanente, especialmente porque de acordo com Weisz (2002), a formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, visto que a bagagem de conhecimento com que ele egressa de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula.

Depreende-se, pois, que o processo de formação continuada, desde que bem organizado, planejado e estruturado, com suporte e apoio (físico,

material, humano...) por parte dos responsáveis pela sua realização, vem sendo concebido como uma peça fundamental para o indispensável aperfeiçoamento e atualização docente.

Assim, a formação continuada é tida hoje como necessidade intrínseca para os profissionais em atuação, não como momento estanque da prática ou oportunidade de atualização em eventos isolados e descontextualizados, mas como momento que deve fazer parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, processo este que se dá consonante com a atividade docente, e não uma ação eventual desarticulada da cultura institucional, enfim, capacitação que tenha sentido e efeito para o professorado.

Sobre a necessidade de uma qualitativa formação continuada, Demo (2002, p. 84) analisa que

[...] na prática, os professores fazem alguma coisa de vez em quando, como participar em semanas pedagógicas, escutar alguma conferência, reunir-se para discutir, etc... O problema não estaria aí. Se fosse contar os canudos que cada professor tem (atestado de participação) teríamos talvez em excessos. O problema está na aprendizagem que não comparece. Torna-se impraticável asseverar que o acúmulo de atestados repercuta na aprendizagem dos alunos, até porque seria impossível: escutar conhecimento alheio não é aprendizagem. Esse tipo de acumulação não leva a nada.

O enfoque e direcionamento que a formação continuada adquire visivelmente em debates, estudos e das próprias políticas públicas direcionadas à educação são uma das exigências da LDB 9394/96 em seu artigo 67, inciso II, que determina que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos de estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRANDÃO, 2007, p. 141).

Sobre esse artigo, Brzezinski (2001, p. 163) avalia que “entre tantas perplexidades diante do que a LDB/96 prescreve, é indispensável registrar como louvável o art. 67, que no inciso II fixa o direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para o

aperfeiçoamento profissional [...]”. Dessa forma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, requer explicitamente um profissional atualizado, que possua o direito de estudar, fazendo disso uma ferramenta do seu trabalho, para trazer ao seu espírito o aperfeiçoamento profissional contínuo e o aprimoramento da capacidade de aprender como professor para que possa orientar o aluno também a aprender.

Segundo Freire (1996, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja,

A formação continuada dos profissionais da educação deve ocorrer durante toda a carreira profissional [...]. A formação continuada do professor pode acontecer dentro ou fora da escola. A escola pode promover capacitações no início do ano letivo ou no início do segundo semestre. Ou os professores podem participar, em outras instituições, de seminários, cursos e palestras que venham a acrescentar em suas carreiras pedagógicas (MÜLLER, 2011, p. 140).

Os processos de formação continuada de professores devem favorecer o desenvolvimento de competências voltadas para a formação de um professor reflexivo, que consiga atender às novas demandas que competem à atuação docente. Ou seja: um profissional que reflita sobre sua prática, que planeje e organize o seu fazer pedagógico, que se preocupe em criar e recriar experiências para o melhor desempenho de seus aprendizes, enfim, um professor produtor de conhecimento.

Os Referenciais para Formação de Professores (1999, p. 63), sobre esse aspecto, ainda complementa que a formação, quando entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, “pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender, e do sistema escolar no qual se insere como profissionais, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre”.

Em suma, pode-se dizer que o aperfeiçoamento dos docentes, no qual se insere o processo de formação continuada, vem sendo entendido como um dos instrumentos valiosos para o alcance de uma melhoria qualitativa do professorado e, por conseguinte, do alunado.

3.2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A concretização da ação docente realiza-se no cotidiano, na sala de aula, ou seja, na prática. A prática educacional está inserida na tessitura social e é configurada na interação entre os sujeitos e os grupos. A concretização da intencionalidade educacional como prática social contextualiza-se historicamente e efetiva-se processo social.

Sendo a educação uma prática social, a formação dos profissionais que atuam constitui área de interesse social. Este contexto propicia a realização de discussões, pesquisas, propostas, eventos, publicações e regulamentações sobre a temática formação de professores. Assim, o campo da formação continuada de professores apresenta-se bastante diversificado: concepções, conteúdos e métodos que implicam aspectos políticos, culturais e profissionais.

A inclusão da formação continuada na constituição da profissão docente é um marco inovador e impulsionador de mudanças, visto que “as necessidades sócio-histórico-culturais interferentes na definição das prioridades educativas acrescidas aos saberes pedagógicos exigem uma permanente resignificação da profissionalização docente” (ROMANOW-VSKI, 2003, p. 30).

Contudo, o investimento no trabalho formativo do educador exige cuidado para que responda às expectativas do mundo contemporâneo. Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante que seja realizado um diagnóstico das necessidades formativas dos professores, pois conforme enfatiza Gatti (2000, p. 41), “ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema”. Ressalta-se, porém, que o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, e não apenas a do profissional. Sendo assim, os programas de formação continuada devem incluir saberes científicos, críticos, didáticos, competências relacionais, saber fazer pedagógico e competências organizacionais.

Embora se constitua uma necessidade, a formação continuada não tem sido sistemática e, muitas vezes, assume um caráter imediatista. Tal situação é o reflexo dos vários entraves que perpassam a formação con-

tinuada de professores. A esse respeito ROMANOWSKI (2003, p. 54) afirma que

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem: falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horário e condições materiais, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Ainda podem ser citados discordâncias com os objetivos da formação contínua entre o professor e as agências formadoras e o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática.

Compreende-se, assim, que o desafio não é simples. A complexidade da questão se amplia dada as nossas condições de ensino, em que boa parte daquilo que é fundamental ainda está por fazer.

Atualmente, enfatiza-se a valorização da formação continuada na própria escola. Os professores reivindicam a formação contínua visando melhores condições de trabalho, o que é justificado, pois conforme Porto (2004, p. 15) “[...]a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas. Ela está também associada aos projetos educativos da escola [...]”. Ou seja, a formação do professor além de ser renovada e ser contínua deve estar sempre interligada com a escola em que atua.

Nessa perspectiva, o processo de formação implica a construção contínua da profissão de professor, dando ênfase aos saberes e competências docentes. Todavia, não deve abranger apenas o professor, mas também outros profissionais da educação, como os diretores, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e os administradores escolares. Enfim, todos os sujeitos envolvidos com as questões educativas da escola.

4. CONSIDERAÇÃO FINAIS

A cada dia, a cada transformação da sociedade, novas atribuições são colocadas à educação escolar, o que certamente recairá no papel a ser desempenhado pelo professor, uma vez que este é o mediador do processo de aprendizagem. É nesse contexto que surge a questão da boa formação

profissional dos docentes. Ficou claro que o papel do professor mudou, ou pelo menos deveria mudar, o que ocasionou o surgimento de inúmeros cursos de formação amparados em leis educacionais, com o objetivo de desenvolver as denominadas competências naqueles que assumiram a tarefa de ensinar. E entre estes cursos, estão os de formação em serviço, que sofreram, com o passar dos tempos, alterações em sua terminologia como: reciclagem, treinamento, capacitação e, a partir da década de 1990, recebeu a nomenclatura de formação continuada.

O processo de formação continuada, como foi abordado, nos moldes atuais visa, principalmente, o desenvolvimento do professor reflexivo, questionador, aquele que analisa a sua prática e a realidade em que está inserido. Aspectos como a valorização do saber, da experiência e a socialização dos conhecimentos entre os docentes, norteiam tal processo. Como vimos, a formação de docentes ganha ascendente importância, tendo como pressuposto básico a ideia da incessante atualização, do permanente aprofundamento de temáticas educacionais. É válido ressaltar que a mencionada formação deve ser mensurada pelo quesito qualidade e não quantidade, visto que, conforme Demo (2002), o acúmulo de atestados e certificados dos docentes não irá repercutir na aprendizagem dos discentes. Assim, nos foi possível depreender que a verdadeira e produtiva formação deve ser realizada continuamente e de maneira contextualizada, de preferência no lócus da ação pedagógica, ou seja, no chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Trajatória e redes de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRZEZINSKI, Iria et al. **LDB Interpretada: diversos olhares se encontram**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNON NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bonura (orgs.). **Reflexões sobre a formação e o trabalho pedagógico**, 2002.

- DEMO, Pedro. **Ironias da educação:** mudanças e contos sobre mudanças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FIGUEIREDO, Marize Peixoto. Os acertos ficam com a gente e os erros também: um estudo sobre o saber docente de professoras alfabetizadoras. In: PAIVA, Edil (org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores.)
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes.** Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau.** São Paulo. 1994. (mimeo).
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores. In: FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). **Educação:** saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2002.
- MÜLLER, Antônio José. **Supervisão escolar.** Indaial/SC: Uniasselvi, 2011.
- PERRENOUD, Phillipe et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

- PORTO, Yeda. **Formação continuada:** a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação Continuada. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: IBPEX, 2003.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bonura (orgs). **Reflexões sobre a formação e o trabalho pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2002.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do trabalho científico.** Indaial/SC: Uniasselvi, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAPANIM-PA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO “EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E DIREITOS HUMANOS”

*Joselene Ferreira Mota*⁶⁶

*Marcos Antônio Castro Protásio Filho*⁶⁷

INTRODUÇÃO

O texto trata da análise da formação continuada dos professores de educação física de Marapanim no Estado do Pará (PA) e as experiência que compõe esta que foi uma das ações do projeto de extensão intitulado “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos”, que tem como objetivo desenvolver atividades extensionistas para alunos e professores da educação física que atuam na educação básica e superior, através de debates e vivências de práticas corporais como: danças, jogos, ginásticas, esportes e lutas, reconhecidas como Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e constitucionalmente como direitos sociais (BRASIL, 1988). Tendo como estratégia para estreitamento entre universida-

66 Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará.

67 Graduando de licenciatura em educação física. Universidade Federal do Pará.

de-escola a articulação entre ensino-pesquisa-extensão por meio das disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA, além das parcerias de órgãos governamentais e não governamentais que fomentam debates nas questões étnico-raciais, gênero e saúde.

O projeto é desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Palmira Gabriel na cidade de Belém/PA com as turmas do Projeto Mundiar⁴, trazendo a discussão do esporte e lazer como direitos sociais, logo humanos, ênfase dada à questão de assegurá-los à classe trabalhadora, perfil majoritário dos alunos do período noturno. As atividades são desenvolvidas a partir de rodas de conversas e oficinas das práticas corporais que tratam de questão de Etnia e Raça, Gênero, Sexualidade e Saúde Mental.

No ano de 2019 o projeto se estendeu para mais uma escola e para outros municípios do Pará, com realização de formações de professores de educação física da educação básica no município de Ananindeua, por meios da Semana Pedagógica de Educação Física. No início de 2020 as formações de professores se estenderam para os municípios de Santo Antônio do Tauá e de Marapanim, neste através do Planejamento Pedagógico do ano de 2020, cujo tema ficou centrado na “Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para Educação Física: diálogo e aprendizado”. Neste espaço foi possível perceber que a BNCC da Secretaria Municipal de Marapanim não aponta uma sustentação teórica metodológica para o ensino dos conteúdos da educação física, sendo necessário amplo estudo e análise para apontarmos possibilidades de superar essa lacuna.

Vale ressaltar que as ações do Projeto “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” estão vinculadas à Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/UFPA- Belém. Tais ações são sustentadas pelo referencial teórico e metodológico da Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2008) e abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), as quais serão desenvolvidas ao longo do texto.

Diante do exposto, pretende-se analisar uma das experiências do projeto vinculado ao campo escolar, a ação ocorrida em Marapanim/PA cujo tema foi “Formação para Professores de Educação Física: Diálogo e Aprendizado”. E como questão norteadora que nos instigou a analisar a experiência do Projeto e a formação continuada dos professores de

educação física de Marapanim/PA foi quais as possibilidades da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos da BNCC de educação física do município de Marapanim/PA? O objetivo do estudo foi analisar as possibilidades e limites da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos da BNCC para o ensino da educação física do município de Marapanim/PA.

A análise do estudo se baseia nos procedimentos metodológicos da Pesquisa Participante, já que os pesquisadores envolvidos na análise foram integrantes participativos da experiência da formação continuada desenvolvida pelo Projeto vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) e a formação continuada de professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Marapanim/PA.

Para Gil (2008), a pesquisa participante envolve aspectos distintos entre ciência popular e ciência dominante, ou seja, há na perspectiva do autor a afirmação de que a ciência popular centra sua análise a partir do senso comum, enquanto a ciência dominante tende, na maioria das vezes, privilegiar a manutenção da ordem vigente.

A pesquisa participante envolve posições valorativas derivadas, sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária. Além disso, a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado, sobretudo, para investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios, etc. (GIL, 2008, p. 58).

Nesse sentido, justificamos que optamos por uma abordagem qualitativa do estudo por entender que é um recorte de uma das experiências do Projeto de Extensão que defende o direito ao processo de instrumentalização, debate e reformulações pedagógicas. Tal experiência foi dividida em dois momentos: a) exposição do referencial teórico e metodológico da Pedagogia Histórico Crítica e reflexões críticas sobre a BNCC; b) oficinas de práticas corporais ou conteúdos da educação física. Portanto, a

síntese do estudo discorrerá sobre a experiência vivida e sua articulação com referencial teórico que sustentam nossas reflexões e nossas práticas pedagógicas.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAPANIM-PA

O município de Marapanim faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense e pertence à Microrregião Salgado. A área territorial de Marapanim é de 795.987 km² (IBGE, 2017) e a população, de 26.605 habitantes (IBGE, 2010). Nos estudos de Alves et al. (2016), o município apresenta duas regiões: a da água doce, onde estão os mananciais dulcícolas, e a região da água salgada, devido à influência oceânica, onde estão localizadas a sede administrativa municipal e as comunidades predominantemente pesqueiras. Possui 62 escolas divididas ao longo do território marapaniense.

A formação de professores de educação física se deu da necessidade de planejamento após a implantação da BNCC. Portanto, após a adaptação dos conteúdos definidos pela BNCC para a realidade social da região de Marapanim/PA, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED programou um período para que os professores do ensino básico se organizassem para os planejamentos, formações continuadas e afins. Assim, a coordenação responsável pelos professores de educação física buscou a parceria do “Projeto Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” em conjunto com LEPEL/UFPA-Belém para trocar conhecimentos teóricos e práticos para formação de professores de educação física no ensino básico.

De antemão, antes de dar continuidade, é digno, por razões morais, diante da atual conjuntura no país, exaltar a importância das universidades públicas e gratuitas. O tripé ensino-pesquisa-extensão é fundamental para o avanço da sociedade e crescimento do país. A LEPEL/UFPA reconhece e valoriza este espaço rico de aprendizagem, dando retorno à sociedade dentro e fora dos muros da universidade, contribuindo na educação física em sua totalidade.

Diante dos fatos, a coordenação do projeto de extensão e LEPEL/UFPA-Belém aceitaram o convite da coordenação dos professores de educação física para contribuir na formação de professores. Disponibiliza-

ram-se cinco professores para planejar, organizar e executar as atividades. E para a vivência, participaram 18 professores da rede de ensino básico do município. O arcabouço teórico e metodológico que conduz os passos da LEPEL/UFPA-Belém e também do projeto é fundamentado na PHC, que foi exposta no primeiro momento da formação de professores. Posto isto, o materializaremos a seguir.

1.1. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A organização do trabalho pedagógico é fundamental na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ajuda o professor na sua prática educacional de ensino. Desse modo, a PHC como referencial teórico e metodológico auxilia essa organização tanto no planejamento das atividades, quanto na efetivação didática de ensino.

Para além, a PHC como referencial de ensino tem um projeto de sociedade que possibilita uma formação mais humanizada. Nesse sentido, ela auxilia como ferramenta para uma educação física que potencialize alternativas contra as pedagogias dominantes que prevaleceram por um determinado tempo até a década de 1970, na qual ocorreu o marco de reflexões/críticas, que trouxeram novas propostas de ensino em prol do desenvolvimento de ensino para a educação física escolar.

Destarte, resultante das reflexões e estudos, foi elaborado a abordagem Crítico Superadora que possui viés para uma educação crítica da realidade – por meio da cultura corporal, seu objeto de ensino – e foi um marco teórico e metodológico na área da educação física, a partir da publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, organizada por um grupo de estudiosos da área denominados “Coletivo de Autores” (REIS, 2013).

Essa abordagem tem seus fundamentos referentes à PHC no campo da educação física, a qual defende o sujeito histórico, uma educação crítica, o conhecimento sistematizado e que eleve a consciência da realidade social na qual o aluno está inserido. Portanto, a Crítico Superadora por meio do objeto de estudo da educação física – Cultura Corporal – para além dos conteúdos, tematiza esses conhecimentos com os problemas sociopolíticos que transcendem na sociedade, por exemplo, preconceitos,

questões de gênero, deficiência, conflitos sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A PHC é um referencial teórico e metodológico, com base marxista, que vem por mais de 40 anos sendo desenvolvida pelo professor Demerval Saviani. A PHC tem como princípio a transmissão do conhecimento científico na educação escolar, historicamente elaborado pela humanidade. No processo de ensino-aprendizagem, esse conhecimento é materializado a partir da relação com a escola, professor e aluno, por meio do trabalho pedagógico. A aprendizagem escolar consiste na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no uso pelo aluno em função das necessidades sociais. Assim concebemos o método da PHC como método marxista para o campo educacional, pois “nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008, p. 142).

O conhecimento teórico teve seu significado agregado por Saviani, através de Marx, na metodização da PHC. Em virtude desse aparato teórico, a PHC defende que o conhecimento, o pensamento do aluno nessa relação ensino-aprendizagem, seja elevado da síntese para análise, na qual o professor e o aluno estão em níveis diferentes de conhecimento, o professor, na condição de compreensão do conhecimento, faz a mediação ao aluno por meio de um planejamento contextualizado, sistematizado (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

A PHC é um referencial metodológico, pois auxilia o professor na construção do planejamento e execução das aulas que serão desenvolvidas. É uma proposta pedagógica estruturada em cinco momentos pedagógicos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (SAVIANI, 2011).

No primeiro momento, a prática social, o professor apresenta o conteúdo da aula. Em Saviani (2018) temos que esta prática é comum a aluno e professor, porém eles podem apresentar-se com posicionamentos diferentes, por serem agentes sociais diferentes. Além disso, professor e aluno se encontram em níveis diferentes de compreensão, com o professor em caráter de “síntese precária”, em que há articulação do conhecimento e experiências, porém, por mais articulados que sejam envolve uma antecipação do que é possível fazer com alunos que possuem níveis de com-

preensão desconhecidos; e o aluno em caráter de compreensão sincrética. Assim, segundo o projeto, o primeiro momento está organizado metodologicamente

Momento para conhecimento da realidade, planejamento e organização dos encontros com professores, ONGs, alunos, gestões das escolas públicas para apresentação da proposta; esse momento também se caracterizará como momento de diagnose da realidade das escolas (UFPA, 2019/2020, p. 6).

No segundo momento, a problematização, deve haver a identificação dos principais problemas trazidos com a prática social inicial e então o conhecimento que é necessário dominar para se resolver tais questões (SAVIANI, 2018). Com isso, segundo o projeto, realizam-se “ciclos de debates que promovam a discussão sobre Direitos Humanos e o acesso às práticas corporais pelos grupos minoritários” (UFPA, 2019/2020, p. 6). Assim, o professor precisa ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, no sentido de resolver as problemáticas derivadas na prática social.

Já o terceiro momento, a instrumentalização, é aquele em que o professor faz a mediação do conhecimento científico para os alunos. É então o momento em que ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos de ferramentas culturais, não em sentido tecnicista, mas necessárias à luta social para rompimento com a exploração vivenciada pelas camadas populares. Esta transmissão pode ter caráter direto ou indireto, com o professor transmitindo este conhecimento diretamente ou indicando os meios para efetivação deste conhecimento (SAVIANI, 2018). Nesse sentido, o momento no Projeto define que

[...] é o impulso dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas identificados na prática social (instrumentos conhecidos socialmente e preservados historicamente pela humanidade). Ocorrerá na forma de encontros temáticos periódicos para estudos e vivências (UFPA, 2019/2020, p. 6).

Esse referencial não nega a técnica, no entanto trabalha outros aspectos do conteúdo. Verifica-se a relação dialética entre professor, aluno e o conhecimento (conteúdo). Assim, o professor é o mediador social do

conhecimento científico; o aluno, sujeito social; e o conteúdo é o objeto social.

O quarto momento, a catarse, é “onde ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2018, p. 57). Momento em que acontece a síntese de todo o conteúdo para o processo de conclusão do método de ensino/aprendizagem, em que o aluno incorporou os elementos na instrumentalização, dando aparatos para dialogar de forma mais crítica os questionamentos da prática social. Segundo o projeto:

Síntese dos debates e abstração das vivências para construção de novas possibilidades e superação dos limites apontados pelo coletivo no que se refere ao direito de ter direito às Práticas Corporais sistematizadas. Essa parte consistirá na elaboração de relatórios e artigos para publicação nos eventos científicos da área da educação, história, educação física e direito (UFPA, 2019/2020, p. 6).

Com isso, possibilitar ao aluno uma ampliação na visão crítica de sua realidade, podendo conhecer todo o meio histórico-social no qual se encontra. Já no quinto momento desse referencial, a prática social final, temos o ponto de chegada. Neste momento o aluno atinge um caráter sintético e a precariedade da síntese do professor se reduz. Se expressa, então, “na capacidade de os alunos manifestarem a compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2018, p. 57). O aluno entende de forma mais elaborada os aspectos referentes ao meio que vive, da sociedade, relacionado ao conteúdo ensinado. E no projeto, se dá pela “socialização das experiências resultantes das atividades ocorridas no projeto, como seminários, trabalhos acadêmicos em congresso, e a avaliação perante a todo o processo” (UFPA, 2019/2020, p. 7).

Podemos observar que a PHC foi utilizada, tanto na organização estrutural do projeto, que auxiliou para definir a forma como chegaríamos ao objetivo, quanto na estruturação das aulas como metodologia de ensino para uma formação mais humana. Em Marapanim, todo o processo organizacional perante a formação dos professores foi feito dessa forma, fundamentada nessa metodologia de ensino, pelo viés da PHC e da abordagem Crítico Superadora.

1.2. BASES NACIONAIS COMUNS – BNCC

A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei nº 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (AGUIAR, 2018). Aguiar (2018), em seu estudo, identificou propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum, por exemplo: em 1980 foram os Guias Curriculares; 1990, os Parâmetros Curriculares; 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais; Entre os anos de 2009 e 2011 foram as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor.

A BNCC foi implantada no período do governo do então presidente Michel Temer (2016–2017), quando buscavam a contrarreforma da educação básica, devido aos interesses de “desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2018, p. 11). Tais ações coincidem com o (des)governo atual, apesar de resistências e lutas dos que se importam com o rumo da educação no país.

O currículo é uma das ferramentas presentes na organização do trabalho pedagógico do professor, e para manter-se coerente, o mesmo deve compreender os contextos e as práticas que nele interagem. Desse modo, Silva (2010) define o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos.

Nesse sentido, a BNCC se trata de uma ferramenta que busca orientar os professores sobre quais conhecimentos fundamentais os educandos devem ter acesso em cada fase de seu período escolar. Ao longo desse período, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem desencadear nos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Essa política de padronização curricular de definição do conteúdo que será ou

não abordado na escola visa uma maior incidência e controle do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, redução da autonomia dos professores.

A política de currículo da BNCC opera na lógica de suprir o que falta à escola, na tentativa de homogeneização, negando de tal modo a individualidade de cada aluno e professor. Fazendo passar a imagem de que alunos(as) “não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza” (LOPES, 2018, p. 25).

De acordo com a definição da BNCC, podemos inferir que há um sentido de currículo como único possível, por meio do argumento de que a explicitação das competências oferece referências que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela própria BNCC. Esta centralidade do conhecimento torna difícil de refutá-lo. Nesse sentido, trata-se de uma proposição normativa que tenta dominar, em diversos sentidos, aspectos sociais, apresentando uma resposta/solução política capaz de direcionar a prática pedagógica e social dos indivíduos.

Desse modo, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências, indicando uma normativa de que os alunos devem “saber” (conteúdos, habilidades, valores e atitudes) e “saber fazer” (aplicabilidade desses “saberes” na resolução de demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), atrelando a educação física a uma concepção histórica e culturalmente perpetuada nas escolas em uma dimensão exclusivamente prática, reservando à EF um espaço marginal no currículo escolar, secundarizando conteúdos científicos historicamente elaborados e imprescindíveis para humanização dos indivíduos em detrimento do desenvolvimento das competências, rebaixando esta área do conhecimento de disciplina curricular a mera atividade escolar.

Ainda, segundo a BNCC cabe “aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018, p. 483). Visto isso, entende-se que o trabalho pedagógico deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a sua experiência. Seguindo essa lógica espontaneísta, na qual se prioriza a experiência e a sensibilidade corporal e não a transmissão do conhecimento em suas formas mais elaboradas, um indivíduo dotado do notório

saber, construído ao longo de sua própria experiência, poderia facilmente tomar o lugar do professor de educação física e assumir o processo formativo dos alunos, já que os conhecimentos da área passaram a ser dispensáveis. Por mais que a experiência prática desenvolva um papel importante nas práticas corporais, seu processo de ensino-aprendizado não se esgota nele.

Em contrapartida, o Coletivo de Autores (1992), também objetivando subsidiar a prática dos professores de educação física, trouxe uma proposta de organização curricular pautada em ideais que visam não se restringir à reprodução de conhecimentos e pautada no referencial teórico-metodológico da PHC, consolida o papel social da escola como local de transmissão democrática dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, estabelece conteúdos compatíveis com os ciclos escolares e problematiza a realidade não de maneira aleatória, mas baseado na necessidade do ser humano sobre o que conhecer para enfrentar as contradições que a realidade apresenta. Avanços estes que podem ser considerados uma perspectiva mais ampla que a BNCC, apontando práticas corporais humanas histórica e culturalmente construídas como objeto de estudo da educação física, os conteúdos da Cultura Corporal, mudanças essas que estabelecem para a educação física concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de conhecer, reconhecer e produzir a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade autônoma de refletir e se posicionar diante de cada conhecimento e os espaços destinados a elas, dentro e fora da escola.

Esta concepção, que visa a garantia de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pela classe trabalhadora, no intuito de fornecer aos mesmos as ferramentas necessárias pra conhecer, criticar e superar a realidade na qual estão inseridos, considera e critica as contradições do currículo da escola da atual sociedade (capitalista), que se traduz de maneira fragmentada, dualista, e considera que é preciso um currículo muito mais amplo para oportunizar uma educação de forma igualitária para todos e que, por meio da apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, busca a superação dessa formação e almeja uma formação integral, transformadora e humanizadora da sociedade. Dessa forma, ao se tratar de concepção de currículo, para Gama (2017):

[...] podemos afirmar que uma concepção histórico-crítica de currículo, superadora das concepções burguesas, assenta-se num método (materialismo histórico dialético), e para atingir a coerência prescinde da sistematização do conhecimento que obedece a uma lógica (dialética) (GAMA, 2017, p. 66).

Seguindo assim a lógica dialética de que o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma. Dessa forma e seguindo a metodologia da PHC, para apropriação dos elementos da realidade pelo pensamento, o currículo deve partir do empírico e, progressivamente, evoluir suas referências acerca dos fenômenos da realidade e objetos do conhecimento por meio da mediação do conhecimento científico.

Em termos da sistematização lógica e metodológica do conhecimento, para a pedagogia histórico-crítica, podemos inferir que o currículo deve partir do empírico (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – primeiros ciclos de escolarização), ir ampliando as referências acerca dos fenômenos da realidade através das mediações do abstrato (segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio – ciclos de escolarização posteriores), tendo em vista a apropriação do real-concreto pelo pensamento através de sucessivas aproximações aos fenômenos da realidade e objetos do conhecimento (GAMA, 2017, p. 67).

Visto isso, o currículo para a PHC então deve estabelecer relações diretas entre o ponto de partida e de chegada (prática social inicial e final), de modo que haja transformação qualitativa nos modos de interação com os elementos culturais apresentados, de forma que supere os saberes populares que inicialmente direcionavam a prática social daquele indivíduo, sem necessariamente excluí-la. Assim, ao pautar a construção de um currículo histórico-crítico, deve perguntar-se: que tipo de ser humano quer formar? Para que sociedade formar? Que conhecimentos são necessários e como transmiti-los para atingir esse objetivo?

Dito isto, infere-se que o atual modelo da BNCC esvai os conhecimentos científicos que deveriam ser de garantia à sociedade por meio da escola, já que em uma perspectiva crítico superadora considera-se a democratização do acesso aos conhecimentos elaborados função social bá-

sica das escolas. Este cenário é visto de forma negativa, uma vez que nega à população elementos básicos necessários para compreender e explicar a realidade concreta que a cerca. A BNCC no formato atual se configura de forma subserviente aos interesses mercadológicos, de modo a atender à manutenção da divisão social de classes e favorecer a adaptação dos sujeitos às contradições decorrentes do capitalismo.

Nas teorias de currículo, após decidir quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2003). Dentre essas teorias estão as Tradicionais (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia etc..) que se preocupam com questão de organização, as Críticas (ideologia, poder, capitalismo etc.) e pós-críticas (identidade, subjetividade, cultura etc.) que estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2003). Dentro da teoria tradicional encontra-se o currículo oculto, o qual se aproxima da BNCC. Pois o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). Ou seja, a lógica por trás da BNCC atende às exigências antidemocráticas e indesejáveis da sociedade capitalista.

Questionamo-nos, por meio da BNCC, o que os alunos (as) devem se tornar? Qual o papel da educação física? E antes de pensarmos o pior, também nos questionamos o que queremos, enquanto professores, que os alunos se tornem? O que queremos da educação física? O que a educação física ensina? Sou “tio da bola”? Essas são questões para que possamos pensar e traçar reflexões a respeito de nós como sujeitos que temos o papel importante de educar seres humanos. É considerável pensarmos qual consciência de homem, sociedade e mundo devemos repassar, para que nossos alunos(as) sejam críticos e emancipados e não fantoches de um sistema capitalista.

O projeto identificou lacunas na BNCC, nas quais não há apontamento de metodologia e abordagem teórica metodológica e apresentou uma proposta a partir da PHC de instrumentalização para que os professores pudessem ampliar a compreensão a respeito dos conteúdos da educação física. E é esse nosso próximo passo, quando iremos aprofundar o conhecimento sistematizado. Disto isso, a seguir será exposto o segundo momento da formação de professores em Marapanim/PA. Foram feitas oficinas para auxiliar o trato pedagógico nas práticas corporais.

2. MATERIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS POR MEIO DA PHC E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Na formação de professores de Marapanim foram realizadas três oficinas acerca dos conteúdos jogo, luta e dança, objetivando o trato das práticas corporais na metodologia da PHC e abordagem crítico-superadora. Para montagem do artigo, foi escolhida a descrição da oficina de lutas considerando que as demais seguiram o mesmo caminho metodológico.

2.1. OFICINA DO CONTEÚDO LUTA

Apresentou-se o conteúdo por meio dos jogos de oposição e suas diversas possibilidades de intervenção no ambiente escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, enfocando o conceito, história e classificações do referido conteúdo (modalidades de lutas). Igualmente, apresentaram diversas possibilidades do ensino das lutas e a classificação das lutas: curta, média e longa distância, suas características e diferenças. Além de oportunizarem por meio dos jogos de oposição o exercício do respeito ao adversário/colega.

2.2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

2.2.1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Este primeiro momento se caracteriza pelo preenchimento coletivo de um cartaz contendo quatro perguntas referentes ao conteúdo lutas. As perguntas foram: o que é ensinado? Por que é ensinado? Como é ensinado? Como é avaliado? Os professores preencheram a partir de suas experiências com o trato do conteúdo lutas, dialogando entre si.

2.2.2. PROBLEMATIZAÇÃO

Após esse momento os professores apresentaram a leitura do cartaz construído. Em seguida, foram feitas as seguintes questões para os professores: Quais os limites e possibilidades encontrados no trato desse conteúdo?

do? O conteúdo lutas está presente na vida dos alunos? Qual a classificação do conteúdo lutas nas aulas de educação física escolar? Quais as principais características das lutas? Luta e briga são a mesma coisa? Qual a diferença?

2.2.3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

A instrumentalização se deu por meio de dois momentos. No primeiro momento, em roda, foi feita a leitura de cartões com conceitos e sínteses referentes ao conteúdo lutas na educação física escolar. No segundo momento, os professores realizaram a atividade proposta – jogos de combate – de acordo com as classificações apresentadas nos cartões de conceitos: curta (jogos de oposição – cabo de guerra, luta de dedos, empurrar), média (fitas, balões, agarrada marajoara) e longa distância com uso de implementos (esgrima adaptada).

2.2.4. CATARSE

Em roda de conversa foram feitas as seguintes questões: É possível trabalhar esse conteúdo na escola? Quais os principais conceitos e classificações assimilados? Quais as novas possibilidades a partir da oficina ministrada?

2.2.5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

Os professores fizeram uma breve análise do processo por meio das questões: Quais os limites da oficina? Quais dessas experiências podem ser levadas para o ambiente escolar? Alguma sugestão?

A materialização deste momento final se daria quando os professores utilizassem o que foi absorvido das oficinas em suas aulas. No entanto, foram impossibilitados, pois quando o ano letivo iria dar início, ocorreu a pandemia do novo coronavírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” nos proporciona vivenciar na prática o que defendemos teoricamente e me-

todologicamente como o melhor trajeto para a educação física no país. Na ação em particular da formação de professores em Marapanim/PA pudemos impulsionar novas e diferentes reflexões sobre o papel docente e a contribuição da educação física para a formação do ser. Educar é se posicionar e escolher qual projeto de sociedade se quer administrar. E no nosso entender, educar anda de mãos dadas com labutar, pois não é tarefa fácil ficar contra a opressão e a favor da classe trabalhadora. O educador tem a decisão importante de escolher ficar atrelado ou de resistir às estratégias do capital para a fragmentação da educação no país.

Nosso projeto de educação é para que seja propício para a leitura da realidade na classe trabalhadora, o qual tem interesses que “correspondem a sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23). Sendo assim, o professor tem um papel importante de levar aos alunos o acesso a estas informações por meio de suas aulas, fazendo com que sejam capazes de adaptar, transformar e reinventar a sociedade em que vivem.

Para a educação física na escola defendemos que não seja diferente. Devemos fazer com que o nosso objeto de estudo (cultura corporal), o qual foi e é construído socialmente e que está acumulado historicamente, seja ensinado pedagogicamente através de um método que permite ter uma visão crítica da leitura da realidade. As práticas corporais estão com o homem desde a Antiguidade, a princípio eram relacionadas com o trabalho e depois com o prazer, e continuam sendo repassadas por meio do conhecimento tácito, independente da escola. Diante de tal fato, podemos nos questionar o porquê da educação física na escola? Já que segundo a BNCC apresenta a reprodução do conhecimento tácito, algo que já é reproduzido fora da escola. A educação física tem o papel de converter o conhecimento tácito em conhecimento científico. E cabe ao professor ser o fio condutor desses conhecimentos.

As atividades vivenciadas na formação de professores em Marapanim nos oportunizaram compreender o contexto acima. Tivemos retorno positivo dos professores participantes, haja vista recebemos o convite para dar continuidade no trato pedagógico de todos os conteúdos da cultura corporal em outros encontros de formação de professores. No entanto,

por conta da pandemia do coronavírus, não pudemos avançar na possibilidade da materialidade.

Por fim, após a análise sobre o ocorrido na formação de professores de educação física em Marapanim, compreendemos que a educação física na BNCC está estagnada nas pedagogias de reprodução no ensino dos conteúdos da cultura corporal. Tendem a diminuir a autonomia e individualidade sócio-histórico-cultural de professores e alunos, para um processo de hegemonia da educação. Como se a sociedade não tivesse divididas em classes, ou seja, ocultam a classe trabalhadora. Porém, ao encontrar lacunas na BNCC, tais como a falta de metodologias e abordagens, nos deu indícios para reverter esta imposição estratégica do governo atual a serviço do capital.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, R. J. M. et al. Cenários de desenvolvimento sustentável de comunidades rurais do município de Marapanim, Pará, Brasil. **Espacios**, v. 37, n. 20, p. 14, 2016.

BRASIL. (1988). **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAMA, C.; SANTOS JÚNIOR, C. A contribuição de Dermeval Saviani no campo da Filosofia da Educação: reflexões acerca do currículo. **Filosofia e Educação [RFE]**. Campinas, SP, v. 8, n. 3, out. 2066-jan. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2018). **População no último censo: IBGE, Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/marapanim/panorama>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2018). **Área da unidade territorial: Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- LAVOURA T MARSIGLIA, A C. A PHC e a defesa da transmissão do saber elaborado apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectiva**. Florianópolis-SC, 2015.
- LOPES, A. C. **Apostando na Produção Contextual do Currículo A Bncc na Contramão do Pne 2014-2024: Avaliação E Perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- REIS, A. P. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, D. Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 17 set. 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações** 10. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TUBINO, M. O direito à educação física e ao esporte, v. 1, n. 1, 2005.
- UFPA. **Programa/Projeto de Extensão Educação Práticas Corporais e Direitos Humanos**. 2019/2020.

ARTIGOS - GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

*Ademilson Marques de Oliveira*⁶⁸

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e participativa que busca e trabalha para a criação de novos espaços educacionais procura superar as dificuldades inerentes à concretização de uma escola pública de qualidade. Diante desse contexto, pensamos a seguinte questão-problema para nosso artigo: “Qual é a importância da gestão democrática de pessoas em instituições educacionais”?

Justifica-se este trabalho pela importância de competência e habilidades voltadas para uma Gestão Educacional, focado na liderança e na valorização do capital humano, visando a excelência em serviços prestados à sociedade. Portanto, são objetivos deste estudo: refletir sobre a gestão democrática no ambiente educacional, bem como suas características e benefícios.

Esta pesquisa é de relevância para todos da área da Educação, como diretores, coordenadores, pedagogos, professores e demais agentes educacionais. Para este trabalho, optou-se por uma pesquisa bibliográfica; com

68 Especialista em Gestão Educacional: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade de Pedagogia de Afonso Cláudio/CESAP, ES. Especialista em Filosofia e Psicanálise pela Universidade Federal do Estado do ES. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Estado do ES. Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília e História Centro Universitário Claretiano de Batatais, SP.

base em: livros, artigos, monografias, dissertações, teses, jornais e revistas que versam sobre o assunto. Após a leitura do material, foi feito um fichamento com os textos destacados e posteriormente foi realizada uma comparação entre os diversos autores. Desta forma, procuramos conhecer os vários conceitos de Gestão Democrática Educacional. Finalmente concluímos que o trabalho coletivo é de fundamental importância, diante das demandas do dia a dia do ambiente escolar. Por outro lado, percebemos a necessidade da Gestão Democrática, como instrumentos motivadores, pois eles contribuem para a busca da excelência na prestação de serviços.

A Gestão de Pessoas caracteriza-se como uma função gerencial que busca a cooperação das pessoas que atuam nas organizações, buscando dessa forma alcançar os objetivos organizacionais e individuais (GIL, 2001). Diversos autores corroboram esta definição, apontando-a como um conjunto de políticas e práticas da organização voltadas para as pessoas, a exemplo de França (2007), que define a Gestão de Pessoas como o conjunto de forças humanas voltadas para as atividades produtivas, gerenciais e estratégicas dentro de um ambiente organizacional. Fisher e Fleury (1996) a caracterizam como um conjunto de políticas e práticas definidas para uma organização com objetivo de orientar o comportamento humano e as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Lacombe (2005) complementa ainda que: selecionar, formar, integrar e aperfeiçoar um grupo de pessoas para trabalhar numa empresa como uma verdadeira equipe, com objetivos definidos, fazendo com que cada membro conheça seu papel, coopere com os demais e vista a camisa para produzir resultados é a responsabilidade mais importante dos gestores.

O eixo norteador do trabalho realizado pelo gestor educacional visa conduzir, compreender e aplicar um modelo que seja adequado à realidade na qual a escola está inserida, promovendo práticas que fomentem o crescimento e o desenvolvimento do trabalho de todos que atuam na instituição, de modo a obter o máximo de resultados, satisfazendo, da melhor forma possível, às necessidades dos que contribuem e colaboram para que isso ocorra.

Portanto, o gestor escolar é responsável pela organização institucional, distribuição dos trabalhos, planejamento, controle de resultados, motivação, avaliação e devolutiva de desempenho aos subordinados. Além da decisão de quem deve ser admitido, promovido ou demitido. Também

são suas atribuições: a orientação escolar, o treinamento dos novos funcionários/colaboradores, a organização do cotidiano escolar, compartilhamento e delegações de tarefas à equipe pedagógica e administrativa.

Os gestores escolares são os funcionários da escola responsáveis pela liderança de todo o seu trabalho. Deste grupo fazem parte o diretor escolar, que é o líder e responsável máximo por todo o processo escolar e mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; o supervisor/coordenador pedagógico, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o orientador educacional, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoas (LÜCK et al., 2007, p. 15).

Logo, compreendemos que a principal função do gestor escolar é formar equipe e liderá-la. Por outro lado, a partir do nosso estudo da gestão escolar e os processos relacionados à direção e organização coloca em evidência a estrutura do poder, dentro da qual existem certas exigências de racionalidade do processo organizador e de coordenação do trabalho conjunto que é realizado na escola. Deste modo, o gestor é um agente integrador e articulador das ações voltadas aos objetivos pedagógicos e sociais da instituição escolar.

GESTÃO DE PESSOAS: DESAFIOS ATUAIS

A Gestão de Pessoas assume um importante papel nas instituições, visto que atualmente os indivíduos se constituem no maior ativo das organizações. Dessa forma, atrair, desenvolver e manter profissionais talentosos e qualificados, envolvidos com os valores e com a cultura escolar é uma preocupação constante.

Para atuar em segmentos altamente competitivos, as organizações precisam manter um amplo programa de benefícios e investimentos constantes no aperfeiçoamento de toda equipe. Esta demanda é importante, pois visa desenvolver competências necessárias e garantir, assim, uma atuação em sintonia com suas metas.

Os desafios que se apresentam para o terceiro milênio, como a globalização, tecnologia, informação, conhecimento, serviços, ênfase no cliente, qualidade, produtividade e competitividade passaram a exigir uma profunda mudança estrutural, comportamental e cultural. Ou seja, uma nova forma de administração de talentos e do capital humano. Nesse contexto, o conceito de Gestão Democrática de Pessoas está fundamentado nos funcionários como parceiros da organização. Portanto, as pessoas são vistas como seres humanos, como ativos inteligentes e parceiros proativos. Assim, o foco em resultados, no trabalho em equipe, na iniciativa e na responsabilidade profissional são elementos que fazem parte do perfil requerido dos profissionais de Gestão de Pessoas.

Logo, compreendemos que são papéis do gestor escolar, conforme apresenta Córdova (2004), ao abordar o desafio que se apresenta cotidianamente aos gestores da educação:

- Planejar cada esfera, articulando-as: o que precisa, ou se quer alcançar em cada uma delas?
- Organizar as diferentes tarefas envolvidas em cada momento, estruturando as atividades: quem faz o quê, onde, quando e como.
- Dirigir, acompanhar e supervisionar o conjunto de atividades, zelando para que os mesmos aconteçam de acordo com o que foi proposto por meio do projeto educativo, direcionando a unidade ou a organização, no sentido de cursar o rumo desejado, contornando os obstáculos e conflitos decorrentes dessa ação.
- Coordenar as diferentes atividades, funções e papéis, com vistas a otimizar as ações.
- Informar: manter os devidos registros, nos diferentes setores, de forma que tenha as informações básicas necessárias para apoiar os processos de decisão.
- Comunicar: fazer circular as informações indispensáveis dentro da comunidade escolar e com as demais instituições; procurar zelar pelo desenvolvimento de um apropriado fluxo de comunicações (com especial atenção aos processos de comunicação pedagógica).

- Controlar o andamento das atividades, no sentido de informar e manter-se informado sobre os desempenhos, cronogramas, fluxos e informação para realimentar internamente o sistema.
- Avaliar, ou seja, coordenar o processo de emissão de juízos de valor sobre a qualidade do trabalho realizado pela comunidade escolar ou educativa: qual a fidelidade que se tem conseguido relativamente ao projeto-intencionalidade, que, por exemplo, preconiza a formação de seres humanos participantes, críticos, criativos, instruídos.

Ainda no âmbito escolar, Lück et al. (2007, p. 39) “destacam o papel fundamental da importância liderança participativa por meio de uma visão compartilhada”. A construção de uma visão compartilhada é um processo contínuo cujo objetivo é criar uma força viva, com o envolvimento contínuo de todos os integrantes da unidade escolar através do trabalho junto à comunidade escolar, buscando desenvolver a visão e os objetivos da escola. Para tanto, se faz necessária a reflexão constante e contínua sobre a missão da escola e seus objetivos. O gestor escolar necessita, ainda e sobremaneira, desenvolver uma ótica proativa e empreendedora.

Lück et al. (2007) apontam, ainda, algumas características de como agem os gestores eficazes e que buscam a participação como elemento fundamental no auxílio ao desenvolvimento de seu trabalho: definir objetivos claros, que servirão como fonte contínua de motivação, mobilização e impulso à proatividade das pessoas, confiança, receptividade e tolerância em caso de situações ambíguas. Essas ações permitem que os participantes da comunidade escolar se sintam confiantes em compartilhar informações, solicitar e ouvir outros pontos de vista.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 71).

O propósito principal da gestão eficaz se realiza através da gestão democrática, pois é onde a substituição do paradigma autoritário pelo democrático dá oportunidade às pessoas de expressarem seu potencial e sua opinião. São nestes momentos que surgem talentos, com criatividade para resolver os problemas que aparecem no cotidiano da instituição escolar. Por isso, a necessidade do trabalho democrático.

O ambiente escolar só é democrático quando, mesmo de propriedade estatal, não é gerido autoritariamente de cima para baixo, de fora para dentro, mas encontra formas de autogestão pelos seus próprios atores e usuários diretos.

GESTÃO INTEGRADA E PRÍNCIPIOS DEMOCRÁTICOS

De acordo com Paro (2002), a gestão escolar empenhada com a transformação social, necessita buscar na própria escola seus objetivos, princípios e métodos adequados ao incremento de suas propostas. A atuação do gestor escolar nas relações e situações de conflito que ocorrem no ambiente escolar traz à tona a necessidade de se implantar ações que visem coordenar o processo que antecede a participação coletiva nas atividades escolares.

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões (BRASIL, 2004, p. 26).

Através do planejamento participativo, a comunidade escolar é responsável por planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola de forma conjunta e democrática. A gestão integradora está fundamentada na efetivação dos processos organizacionais e de gestão. Fundamentados na dinâmica que fomenta a ação participativa da coletividade. Logo, a participação é um dos elementos fundamentais a ser considerado pelos diferentes atores presentes no cotidiano escolar. De acordo com Padilha (2001, p. 30), “o planejamento constitui-se em um

processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, sempre apresentando o intuito de melhorar o funcionamento das atividades desenvolvidas”.

O planejamento participativo se constitui como uma proposta diferenciada em meio a possíveis alternativas. É onde a ideia de participação imbuída nesta proposta refere-se à distribuição do poder, à construção de um processo decisório que não se limite apenas ao ato de “como fazer”, mas que responda também “ao que” e o “por que” fazer. Gandin (2001, p. 2) considera o planejamento participativo “[...] uma tendência dentro do campo de propostas e ferramentas para intervir na realidade”.

A escola cidadã constitui-se no espaço onde se estimula o acesso de todos ao conjunto dos recursos culturais relevantes para a participação na vida social. Para que a escola atenda a esses objetivos, faz-se necessária a elaboração e efetivação de uma proposta educacional que expresse a busca da qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes.

A escola, mais do que nunca, é um espaço social privilegiado de construção de conhecimentos. Assim, os significados éticos são necessários e constitutivos das ações de cidadania. Logo, cabe à gestão fornecer o embasamento teórico necessário ao que se refere ao ato de planejar coletivamente. Por isso, se fazem necessários a fomentação do diálogo, e o próprio debate com objetivo de incentivar o crescimento pessoal, tornando possível uma educação humanizadora e democrática.

De acordo com Gandin (1994, p. 24), “[...] a participação é construída em conjunto, todos têm sua palavra a dizer. Cabe à gestão direcionar o diálogo, analisando criticamente a realidade e posicionando-se em relação a ela”. Paro (2002) afirma que, ao reconhecer na escola seu papel como agente de transformação social, a gestão escolar se coloca como eixo fundamental. Visto que a gestão democrática e participativa busca uma cultura onde visa à prática transformadora nos ambientes escolares.

FUNDAMENTOS E BASES LEGAIS

A educação, para que possa constituir-se um ato de democracia, precisa estender-se a todos os segmentos e classes sociais. Pois a universalização do acesso e de condições de permanência qualitativa são direitos de todos que dela usufruem. Dessa forma, uma escola que não garante a

efetividade da educação, como a garantia do direito de ingressar, permanecer e aprender não cumpre seu papel social. Além de descumprir o que determina as leis que garantem educação pública de qualidade estendida a todas as modalidades de ensino.

A legislação brasileira que estabelece a gestão democrática como princípio para a educação básica não a diferencia com relação às etapas e modalidades. Portanto, a mesma concepção de gestão está presente da educação infantil ao ensino médio, passando, inclusive, pela educação profissional. Saviani (1992) afirma que democratizar o acesso à escola e garantir investimentos para que ela tenha qualidade significa possibilitar uma mudança no padrão de vida das populações mais pobres.

Para a efetividade das políticas sociais e da política educacional, o estabelecimento na legislação se traduz como um passo importante para a consagração de qualquer direito. As leis precedem, todavia, os anseios e lutas da sociedade. Portanto, deve-se compreender que elas não repousam na atividade livre, nem são destacadas da concretude social.

Para Bobbio (1992), existe a possibilidade de direito sem democracia, entretanto, não há democracia sem direito, já que a mesma exige normas definidoras dos modos de aquisição e exercício do poder.

Se a democracia requer a construção jurídica das “regras do jogo” e o jogo do Direito é assim, um meio indispensável para modelar e garantir o “como” da qualidade das instituições democráticas, a razão é um instrumento necessário porque o Direito não é um dado da natureza, pois a noção de “natureza” é tão equívoca que não nos oferece um critério para diferenciar o jurídico do não jurídico (BOBBIO, 1992, p. 177-178 - grifo do autor).

O conceito de democracia e o ideário sobre a sociedade democrática exprimem uma série de construções sociais e históricas, reflexo da práxis estabelecida entre os homens e a realidade. Não se trata de discutir a ineficácia da representatividade democrática, nem de considerar que a democracia é uma mera regulamentação jurídico-formal. Chauí (2000, p. 430-431) considera que “há na prática democrática e nas ideias democráticas, mais profundidade e uma verdade, maiores e superiores ao que a ideologia democrática percebe ou deixa perceber”.

Quando se faz referência à realidade educacional brasileira, a materialização de muitos direitos dos cidadãos no Brasil ocorreu através da Constituição de 1988. Portanto, “é correto dizer que o Brasil possui pouca experiência democrática” (OLIVEIRA, 2002, p. 101). Pois somente a partir da promulgação da Constituição que se foi legitimada a ampliação do conceito de educação básica, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio preconizam o mínimo a que todos os cidadãos deveriam ter acesso.

A Constituição (Brasil, 1988) consagrou em seu Artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público como princípio da educação nacional. Seu texto foi reiterado pela Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Art. 3º da LDB n. 9.394/96 define como princípios para a educação nacional:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(BRASIL, 1996, p. 8-9).

As escolas públicas são essenciais para a democracia, pois é no seu espaço que os sujeitos envolvidos no processo educativo podem manifestar

suas opiniões, questionando os conceitos preexistentes impostos pela cultura dominante. A escola, para ser democrática, deve desmistificar o papel do aluno enquanto sujeito passivo e “consumidor de significados” para o papel ativo de “elaborador de significado”.

Com relação à democracia no sistema escolar, Coutinho (1994) aponta três condições básicas, para que esse sistema seja democrático: a primeira condição diz respeito à educação tornar-se efetivamente um direito universal, no qual não haja somente uma apropriação, mas que ocorra a socialização efetiva do conhecimento. Nesse contexto, uma escola que não garanta condições de aprendizagem, mesmo que o aluno tenha acesso e permanência, é, em sua gênese, antidemocrática.

A segunda condição diz respeito à necessidade de assegurar no interior da instituição escolar o pluralismo e a plena liberdade de expressão para todos os pontos de vista já existentes na sociedade. A terceira condição básica para que a escola seja democrática refere-se à forma de gestão. A educação deve estar centrada no aluno.

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo sem prejuízos para a realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2004, p. 7).

O alcance de condições que promovem a democracia na escola traz uma reflexão que possibilita discutir e verificar qual a concepção de gestão democrática se materializa no cotidiano escolar. Isto ocorre mediante os discursos e práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na organização do poder na escola, e nos processos de tomadas de decisão.

No âmbito da democracia, os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar são elementos constitutivos e necessários, já que a mesma não surge nas instituições por acaso e espontaneamente.

A LIDERANÇA NA GESTÃO EDUCACIONAL

Com o advento da globalização, as transformações nas escolas se fazem necessárias, pois atualmente ela busca superar os desafios impostos pela sociedade que cada vez se moderniza e se utiliza da tecnologia. No meio a essa evolução, surge a figura do gestor escolar, um profissional que junto com a comunidade escolar lidera a busca por uma participação mais efetiva por parte de pedagogos, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino [...], de cada escola. O importante é compreender que esse processo não se efetiva por decretos, portarias ou resolução, mas é resultante, sobretudo, da concepção gestora e de participação [...] (BRASIL, 2007, p. 23-24).

É importante que a liderança do gestor seja participativa, a fim de que todos compartilhem a gestão da escola, tornando-se dessa forma uma estratégia empregada no sentido de aperfeiçoar a qualidade educacional.

Paula e Schneckenberg (2008) afirmam que o processo de gestão democrática e participativa não é uma função exclusiva do gestor escolar, mas envolve a realização de um trabalho participativo, no qual envolve todos os segmentos sociais que compõem a escola, tendo como objetivo resolver os processos que impedem a implantação e a vivência da gestão democrática e participativa nas escolas públicas. Portanto, a atual forma de gestão precisa se opor radicalmente ao modelo tradicional, em que a autoridade é representada pela figura do gestor, que é responsável pela tomada de todas as decisões dentro da escola.

Segundo Schneckenberg (2008), promover uma gestão democrática fundamentada pela participação significa partilhar o poder através da descentralização, promovendo ações que irão influenciar diretamente no cotidiano da escola, proporcionando a satisfação de todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar. Já Veiga (2001) afirma que a gestão democrática sugere primeiramente o repensar da estrutura de poder da escola, com o objetivo da sua socialização. A socialização do poder proporciona a prática da participação coletiva, reduzindo o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia e contribui na elaboração de políticas educacionais.

É igualmente importante envolver a comunidade escolar, o que se considera uma tarefa complexa, por envolver a articulação de interesses, sentimentos e valores diversos. Mas é competência das equipes gestoras pensar e envolver estratégias para motivar as pessoas a participarem da vida da escola. É o líder quem realmente favorece ou não o clima participativo, determinando a natureza de sua relação com seus liderados. Os gestores escolares também são líderes pedagógicos, quando apoiam o estabelecimento das prioridades, avaliam os programas pedagógicos, organizam e participam dos programas de desenvolvimento de funcionários.

Desta forma, podem ser apontadas algumas características necessárias a um líder participativo. Lück et al. (2007) destacam que as características que qualificam o gestor educacional o tornam:

Facilitador e estimulador da participação de pais, alunos, professores e demais funcionários na tomada de decisão e implementação de ações necessárias para sua realização;

Promotor da comunicação aberta na comunidade escolar;

Ator como referência pessoal de orientação proativa;

Construtor de equipes participativas;

Incentivador e orientador da capacitação, do desenvolvimento e da aprendizagem contínua de professores, funcionários e alunos;

Criador de clima de confiança e receptividade no ambiente escolar e comunitário

mobilizador de energia, dinamismo e entusiasmo;

Norteador e organizador de trabalho conjunto;

Mentor e coordenador de ação de capacitação contínua em serviço como ação coletiva e de conjunto.

O líder participativo envolve os outros e compartilha a liderança com a comunidade escolar. Ele deve saber lidar com aspectos relativos à comunicação, motivação, relações interpessoais, dinâmica de grupo e trabalho em equipe. Para que isto ocorra, ele precisa estar atento e preparado para criar um ambiente propício à integração e ao trabalho coletivo.

Algumas das importantes e atuais funções do gestor escolar são prever e se antecipar às mudanças comportamentais, interna e externa da escola. Pois o gestor deve saber ir além e intuir as mudanças, aprender a pesquisar, avaliar e enfrentar os novos desafios. Para liderar as mudanças e implantá-las, o gestor deve ter a consciência da existência de riscos para que possa evitar possíveis transtornos indesejados na gestão, por meio de um planejamento estratégico, tático e operacional bem elaborado e com a participação de todos envolvidos na comunidade escolar.

FORMAÇÃO DE EQUIPES PELO GESTOR EDUCACIONAL

No ambiente escolar os paradigmas e novos desafios do terceiro milênio incentivam os gestores escolares a abandonarem os perfis convencionais de liderança e trabalho, que não são mais adequados ao modelo de escola contemporânea, em decorrência das novas demandas que surgiram. Dos líderes é exigida uma nova postura, na qual o trabalho em equipe é um meio facilitador na resolução de problemas em grupo e na mediação de conflitos.

Para Tanure et al, (2007, p. 117), “liderança é, claramente, a característica mais importante para o processo de formação de equipes”. Assim, num processo de gestão democrática, o gestor deverá ter competência para buscar novas alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar, compreendendo que a qualidade da escola e do trabalho em equipe depende da participação ativa de todos os membros, respeitando a individualidade de cada um e buscando nos conhecimentos individuais novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.

Na gestão escolar democrática promove-se a redistribuição de responsabilidades, difunde-se e incentiva-se a ideia de participação. Através do trabalho em equipe, decide-se sobre as ações que serão desenvolvidas, analisam-se situações e promove-se o confronto de ideias, procurando alcançar o êxito do trabalho como um todo em detrimento a uma visão fragmentada e fragmentadora através de uma atuação consciente e constante.

Para Paula e Schneckenberg (2008), a descentralização dos processos de gestão escolar e a democratização da escola trazem como objetivo desenvolver o espírito em equipe. Portanto, as decisões compartilhadas são independentemente do nível hierárquico que ocupa na organização; mobilizar as pessoas, para demonstrar seus talentos, até então ocultos para a realização de trabalhos; incentivar para colocar ideias em prática e, assim, auxiliar a escola na solução de problemas. Ou mesmo, então, de inovar com projetos que irão atrair a atenção dos alunos, da comunidade escolar, e em benefício da instituição como um todo.

A habilidade do gestor escolar para a coordenação de grupos é apontada por Colombo et al. (2004) como extremamente necessária, sendo a escola um ambiente em que existem pessoas e grupos em convivência, e muitas possibilidades de interação e/ou conflito existirão.

Além destes fatores, o desenvolvimento de equipes eficazes na instituição escolar implica “ensinar as habilidades necessárias para a participação eficaz; proporcionar apoio e encorajamento para os integrantes da equipe; modelar o comportamento da equipe; e, promover contínua interação entre os membros” (LÜCK et al., 2007, p. 43).

CONCLUSÃO

A liderança e gestão de pessoas em instituições educacionais constituem-se no conjunto de habilidades e competências que contemplam o conceito de gestão de pessoas, sua evolução, funções e desafios.

O papel do gestor democrático, na busca de um ensino de qualidade é de alta relevância. Visto que ele é o grande motivador da sua equipe. Logo, suas ações devem ser norteadas pelos princípios éticos, impessoalidade, competência, eficiência, publicidade e legalidade.

A participação da comunidade deve ser estimulada como um componente fundamental da gestão democrática, que visa à construção de uma escola cidadã a partir de um trabalho que transpõe seus muros e traz os anseios e necessidades do contexto onde ela está inserida.

As experiências da vida de cada um, tanto pessoais, quanto profissionais, acabam determinando assim seu desempenho e comportamento dentro das organizações. O gestor deve verificar o comportamento das pessoas no trabalho, incentivando comportamentos que contribuam para o desenvolvimento da organização e tentar suspender os comportamentos indesejáveis.

Portanto, o gestor precisa estar atento ao comportamento individual e, na medida do possível, descobrir e entender a razão de tal comportamento e de que forma ele afeta ou não o desempenho do profissional em seu trabalho. Se não houver essa preocupação, pode ocorrer a frustração, causada pela incapacidade ou impossibilidade de atingir os seus objetivos. O que acaba por desmotivar o trabalhador, causando uma modificação de comportamento que muitas vezes possui um aspecto negativo, e poderá prejudicar toda a equipe.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB: 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- CÓRDOVA, Rogério. **Os papéis dos dirigentes escolares**. Brasília: UNB, 2004.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania, democracia e educação**. São Paulo: FDE – Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1994.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e Poder nas Organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1996.
- FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 1, jan./jun. Porto Alegre: 2001. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20S1%20Gestao%20Estrategica%20-%20IFES/GANDIN_A%20posi%C3%A7%C3%A3o%20do%20planejamento%20participativo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho de gestor escolar**. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da educação brasileira: Uma contribuição. In: **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática 2002.

PAULA, Roseli Lopes; SCHNECKENBERG, Marisa. **Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI**. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TANURE, Betânia; EVANS, Paul.; PUCIK, Vladimir. **A gestão de pessoas no Brasil: virtudes e pecados capitais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001.

PRINCÍPIOS DE GESTÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Andréia dos Santos Martins de Oliveira ⁶⁹

Marcus Coelho ⁷⁰

INTRODUÇÃO

Este artigo é dividido em três tópicos. O primeiro apresenta alguns conceitos de administração com o objetivo de conceituar o que contemporaneamente se define como uma boa administração. Estes conceitos são de uso corrente na administração e a maioria dos livros de administração os definem de forma semelhante. As definições aqui apresentadas foram retiradas do curso de sociologia aplicada à Administração de Bernardes (1999).

Justifica-se esta exposição para que se possa criar um quadro de referências quando da análise dos conceitos e procedimentos procedentes da Gestão escolar democrática.

O segundo tópico, utilizando o conceito de boa gestão, definida no anterior, procura estabelecer o que seria uma boa gestão em uma empresa pública. Conceito necessário para que se possa refletir sobre o universo desta pesquisa: a escola pública. O tópico seguinte apresenta como seria uma gestão escolar democrática funcional.

69 Mestranda do Curso de Maestría en Ciencias de la Educación da Universidad del Sol – UNADES – Paraguay.

70 Professor orientador: Doutorado em Psicanálise, Sociedade Internacional de Psicanálise de São Paulo – SP.

1. CONCEITOS BÁSICOS DE UMA BOA ADMINISTRAÇÃO

Segundo Castro (2003), Oliveira (2002), Bernardes (1999), a empresa é uma unidade social artificialmente criada e estruturada para alcance de objetivos específicos, por meio de pessoas organizadas em torno de estruturas, rotinas, atividades e ações voltadas para um determinado fim. Esta unidade possui uma cultura específica, um sistema de valores, hábitos, crenças, práticas, porém, todas as culturas organizacionais têm em comum a comunicabilidade.

Quanto mais a comunicação for de qualidade, menos conflitos são gerados, as resistências às mudanças são atenuadas, ficando clara a necessidade de que normas e procedimentos sejam cumpridos (ninguém suporta a obediência cega), os grupos informais são atraídos para um objetivo comum através da organização de trabalho, liderados por indivíduos que desenvolvem um que em última análise é a base de uma verdadeira gestão democrática, como será visto mais tarde.

O primeiro desafio a ser desenvolvido é o que se pode chamar de “Administrando a diversidade de mão de obra”, isto requer do administrador uma sensibilidade maior para as questões étnicas, de gênero, para os níveis de comprometimento, expectativas e necessidades pessoais. Em outras palavras, perceber que o grupo é formado por pessoas e as pessoas são diferentes.

Uma das características de uma gestão despersonalizada é o uso do indefinido para estabelecer posições: “A gerência quer”! Não existe gerência, existem gerentes e estes têm nome. “A direção proíbe!” Este recurso gerencial pode escamotear uma fraqueza de liderança dos profissionais que tomam decisões. O recurso semântico do sujeito indeterminado possui um apelo emocional de enormes proporções, se assim não fosse, não seria usado tão frequentemente.

O que se quer salientar é que em uma gestão democrática os gestores têm que possuir identidade, tanto física como moral, e se na sua base como gestão está a comunicação é um pressuposto saber de onde vem a mensagem ou o comando. O uso do sujeito indeterminado para a gestão despersonaliza tanto quem lidera como quem é liderado. Para quem é liderado fica a impressão de um grande sistema a lhe oprimir e a dirigir

suas ações. Uma real gestão democrática é aquela onde os seus líderes se assumem como indivíduos e como tais se colocam a serviço do bem comum. Qualquer empresa, independentemente de sua natureza, tem que ter o seu enfoque no atendimento ao cliente, ou a prestação de serviços para com ele. Em uma empresa pública, que tem por natureza os serviços educacionais (escola pública), qual deveria ser a operacionalização deste conceito?

Em primeiro lugar, é preciso afastar a ideia simplista que “o cliente tem sempre razão”. Somente quem não conhece marketing comercial é capaz de desposar um conceito como este. Para uma fidelização do cliente é necessário que o vendedor aja como um orientador de suas compras, quaisquer que sejam.

D’Angelo et al. (2006, p. 4) definem marketing de relacionamento como:

[...] é uma filosofia empresarial que prevê a construção e a manutenção de relacionamentos individuais com os clientes, vislumbrando um horizonte de longo prazo. Seja em mercados corporativos, seja naqueles voltados ao consumidor final, sua adoção demanda o engajamento da organização em uma postura cultural, estratégica e operacional que se coadune com seus princípios (D’ANGELO, 2006, p. 4, Resumo)

Um relacionamento de longo prazo é um relacionamento de confiança mútua, onde o vendedor tem por obrigação apontar os melhores caminhos, soluções e mercadorias para o comprador de modo que este, a partir deste elo de confiança, volte novamente. Se este paradigma for transposto para uma escola fica claro que os desejos imediatos do cliente (aluno) podem não ser os melhores para ele naquele momento, cabendo aos seus “vendedores” prescrever e motivar o seu “cliente” para as ações que melhor lhe convenham no futuro.

A importância desta ação dos “vendedores” é ainda maior se for levada em conta que muitos dos seus “compradores” são orientados pelo que a psicanálise denomina de princípio do prazer (a realização dos desejos no aqui e agora) em confronto com o princípio da realidade (princípio do prazer a longo prazo). Segundo Freud (1996), o princípio do prazer,

juntamente com o princípio da realidade, é a base do rumo dos acontecimentos psíquicos e as duas formas de funcionamento mental. Isto quer dizer que o cliente de uma escola precisa ser motivado e convencido a desempenhar e agir de um determinado modo, mesmo que este modelo não lhe venha ao encontro das suas necessidades imediatas.

Isto não acontece somente com a profissão de professor, ao contrário, é a tônica de todas as relações de prestação de serviço especializado. Um bom prestador de serviços, médico, dentista, arquiteto, realizam este mesmo momento de marketing de relacionamento, são capazes de, por seu conhecimento, sua influência, competência profissional, mostrar para o seu cliente qual é a melhor escolha apesar de isto não condizer com o que o cliente quer ou acredita querer naquele momento. Se isto acontece de forma tão clara com os prestadores de serviço que necessariamente precisam fidelizar o seu cliente, porque este conceito é tão estranho para o professor de uma escola pública?

O terceiro desafio é a “qualificação de mão de obra” como o conceito multiplicador, sem a qual os outros não têm sentido. A edição especial da *Revista Nova Escola* de outubro de 2008 é dedicada a apresentar esta questão e conclui que: “de todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é sem dúvida, o mais importante, por isso, a formação (inicial e continuada) faz toda a diferença para o bem e para o mal. No Brasil, infelizmente, para o mal”.

Apesar de se passarem 12 anos, a realidade da formação do professor não mudou e com este pressuposto pode-se perguntar como a gestão de uma escola pública enviesada pelo compadrismo municipal e pelos jogos de poder estadual pode obter os resultados pedagógicos que almeja?

2. A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – GESTÃO ESCOLAR

Segundo Vicente Martins (2002), a legislação educacional:

[...] pode ser, pois, tomada como corpo ou conjunto de leis referentes à educação. É um complexo de leis cujo destinatário é o homem trabalhador ou o homem consumidor. [...] é uma disciplina de imediato interesse do Direito ou mais precisamente do Direito Educacional. Mas um olhar interdisciplinar dirá que ela é central

na Pedagogia quando no estudo da organização escolar (MARTINS, 2002, p. 59).

Duas ideias nesta definição merecem uma atenção maior, a primeira quanto ao objetivo final da legislação “o homem trabalhador ou o homem consumidor”, no início deste artigo o aluno foi apresentado como o cliente preferencial desta “empresa de prestação de serviços”, a afirmação de Martins parece ser uma contradição, parece, mas não é, se for levado em conta que o “cliente” cresce e que o conceito de estudante é transitório, o que se tem em uma escola são futuros profissionais à serem inseridos em um mercado de trabalho altamente competitivo. Assim, é bastante lógico que o fim último deste conjunto de leis tenha como objetivo o homem trabalhador, ou seja, que aquele que saia da escola seja capaz de estabelecer com o mercado de trabalho uma troca justa entre o que se paga e o que se vende, recorrendo ao conceito central de democracia: o poder do povo e do homem que faz parte deste povo; Um homem que ao manter uma relação de trocas justa com a comunidade que o cerca é um homem democrático.

O segundo conceito é a passagem do plano do Direito para o plano da Pedagogia e da organização escolar, o autor passa de um plano para o outro de maneira muito “fácil”, como se os dois conjuntos fossem decorrentes um do outro, para esta pesquisadora não é, pedagogia é a condução de crianças, modernamente pode ser entendida como

[...] uma ciência ou disciplina do ensino que estuda diversos temas relacionados à educação, tanto no aspecto teórico quanto no prático. A pedagogia tem como objetivo principal a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. [...], desta forma a Gestão Escolar pertence à uma esfera de ação e a Pedagogia a outra que, naturalmente, se interpenetram, mas estão longe de ser a mesma coisa (BRASIL, 2003, p. 56)

A legislação educacional possui duas naturezas: uma reguladora e uma regulamentadora. O seu caráter regulador estabelece a regra geral, a norma jurídica fundamental. Quando se fala que a educação é um direito social ou que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, a

imperatividade normativa reside na origem da fonte de direito, a Constituição, seja Federal, Estadual ou Municipal. Por isso, uma vez aprovadas, as leis devem ser respeitadas e cumpridas.

O caráter regulador, se for pensado como um silogismo, tem a forma da premissa básica de onde tudo o mais se deduz. A questão em aberto é se este imperativo categórico se materializa nas salas de aula.

A legislação regulamentadora, ao contrário da legislação reguladora, não é descritiva, mas prescritiva, volta-se à própria práxis da educação. Limita-se a instituir normas sobre a execução da lei, tomando as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais.

A estrutura político-jurídica da educação contida na Constituição Federal e nas Leis Federais, os decretos, as portarias, as resoluções, os pareceres, as instruções, enfim, que prescrevem a forma de funcionamento do serviço educacional e estas duas formas têm por objetivo propiciar a melhor estrutura educacional para este novo indivíduo que deve ser incluído na sociedade. Parece simples, mas não é!

O pensamento clássico da gestão escolar no Brasil (décadas de 1930 a 1970) teve suas origens na base teórica da administração científica. Nesse período, a centralização de poder e as concepções técnicas de gestão escolar predominavam. Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, visando a objetividade e a autoridade, centrada na figura do diretor.

E este diretor era um marionete na mãos de políticos e forças de ocasião, os críticos como Leão (1939) argumentavam que este modelo não era “democrático”, o diretor operava no campo administrativo e de representação política do poder instituído.

Anísio Teixeira (1961), refletindo o momento político geral mostra uma tendência à crítica do modelo centralizado do diretor. Para este autor, a Gestão está associada à administração por comando e controle, centrada na autoridade, a hierarquização e a verticalização dos sistemas de ensino e das escolas, a desconsideração aos processos sociais vigentes, a burocratização, a fragmentação de ações e, como consequência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação pelos resultados finais.

A direção escolar, reconhecida anteriormente como uma função de gerente em uma empresa produtiva, cuja tarefa era garantir a produtivi-

dade, ou o controle dos trabalhadores da educação, passa a ser entendida como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação. Conceitos como função social da escola, autonomia, descentralização e democratização ganharam campo de discussão e são considerados basilares na gestão escolar moderna.

Este discurso comum a uma série de manuais da história da gestão brasileira permeia grande parte dos atuais discursos entre professores e gestores e merece um cuidado especial no seu tratamento. O que estes autores confundiram é que, como foi apresentado, existe o caráter regulador e o caráter regulamentador.

Ao atacar o caráter regulamentador oriundo de uma visão ditatorial e de uma história onde a palavra democracia foi usada para legalizar movimentos de extrema direita e pretensões de esquerda, sob um contínuo jogo de poder coronelista café-com-leite. Neste momento, como já foi exposto, o Brasil tinha apenas a experiência da administração de Juscelino Kubichek como um período realmente democrático; estes autores esquecem que por trás deste jogo existia o caráter regulador que estabelecia uma educação voltada para o social, desta forma, “ao jogar fora a água da bacia, jogou-se fora também a criança”. Este engano conceitual perdura até hoje, matizando uma série de discussões conceituais sobre o uso da palavra democracia.

2.1. A TRAJETÓRIA DO CONCEITO DE DEMOCRACIA

O conceito de democracia nasce na Grécia, precisamente em Atenas, com as leis de Sólon, e marca o nascimento da cultura ocidental. No restante do mundo e nas épocas anteriores ao discurso de Péricles o homem comum era considerado propriedade do rei, e mesmo esta expressão foge da realidade, o homem comum/povo era parte integrante e natural do corpo político do rei.

Porém, a democracia ateniense também deve ser entendida por um prisma histórico e social, em outras palavras, o que este modelo de democracia entendia como povo e como homem?

Para a cidade de Atenas, homem era o indivíduo masculino, maior de dezoito anos, nascido em Atenas; mulheres, metecos (estrangeiros) e escravos não eram considerados homens, portanto, não podiam tomar parte das decisões da Ágora, praça central, onde se reunia o povo de Atenas.

Sim, o “povo” de Atenas, sob estas condições podia ser reunido em uma grande praça, não mais que quatro mil homens exerciam pela primeira vez o direito de decidir o seu destino. Aparentemente. Porque assim que a democracia nasceu, nasceu também sua sombra: o proselitismo.

As famílias mais poderosas e tradicionais contratavam professores particulares chamados sofistas para ensinar os seus filhos como falar em público e manipular opiniões. Mãe infeliz de uma tribo sem sorte, todos os que sonharam com o poder do povo, pelo povo, para o povo, viram seus sonhos se esboroarem nas ondas da realidade. Um dos mais lúcidos pensadores políticos, dois mil anos depois de Péricles, estabelece com extrema clareza o movimento pendular do poder – do poder do rei, ações rápidas, decisões centralizadas mas voltadas para o bem comum se tem o tirano; do poder dos melhores – a aristocracia; o poder de alguns em proveito do pequeno grupo – a oligarquia; do poder de muitos, do povo – democracia para a anarquia, a destruição das estruturas sociais.

O equilíbrio está na dinâmica em que estes três tipos de poder são capazes de exercer. Em tempos modernos esta equação poderia ser lida como o poder Executivo, Judiciário, Legislativo, independentes e com força social para se manterem vigilantes de tal maneira que nenhuma das forças prevaleça sobre a outra. Maquiável, aquele que nunca disse que os fins justificam os meios tinha um cerne republicano, mas sabia que em tempos de tempestades o barco só chega ao cais tendo um piloto forte no leme.

Em seu romance *Emílio*, Rousseau abre as vísceras do modelo democrático: Se eu sou um homem igual a todos os outros por que sou tratado desigualmente? Se as leis são para todos os cidadãos por que para alguns são menos “leis”? A pergunta é respondida por uma série de usos da palavra democracia de cada uma das facções políticas e ideológicas que surgiram de Rousseau para cá.

No tópico seguinte, será analisado como este mecanismo acontece na proposta de “Gestão democrática da Escola Nova”.

2.2. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA NOVA

Os conceitos básicos sobre a escola nova e suas concepções sobre o homem, sociedade e educação são amplamente divulgados para que seja

necessário reapresentá-los. Este tópico analisa as consequências do conceito de “democracia” escola novista na gestão escolar a partir das reflexões de Sforini (2004) e Gustavo Ioschpe. As análises de ambos refletem uma outra visão sobre a escola e seus objetivos dentro de um mundo globalizado.

Sforini (2004) defende sua tese de doutorado *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*, em março/2003 na Faculdade de Educação da USP, Gustavo Ioschpe, articulista em várias revistas de circulação nacional, economista de formação, vem há alguns anos publicando livros e artigos sobre a educação, suas posições sempre baseadas em uma extensa pesquisa estatística dividem os leitores, porém são sempre um discurso de sensatez ou de dúvida, como preferir o leitor, em um mar de textos de autocomplacência e justificativas “injustificáveis”. De Ioschpe (2009) foram utilizados dois artigos: “Falência educacional: complô ou lógica?” e “Professor não é coitado”.

Sforini inicia seu texto com uma observação, que as queixas de aprendizagem aumentam à medida que os conteúdos se tornam mais complexos, ou seja, quanto mais abstratos tornam-se os conceitos trabalhados na escola, mais dificuldades enfrentam os alunos na sua apropriação, o que Piaget concordaria uma vez que os conceitos vivenciados são mais fáceis de serem aprendidos. Contudo a escola existe para que os seus “clientes” se assenhem destes conceitos, pelo menos é o que preconiza a constituição brasileira quando estabelece como objetivo central da educação, e prepare o homem para cidadania. E segundo os conceitos desenvolvidos neste artigo só é possível exercer plenamente sua cidadania democrática o indivíduo que desenvolve através da educação uma possibilidade de troca frutífera com esta mesma sociedade.

A pergunta fundamental é: Como são organizadas as ações educativas que visam propiciar a aprendizagem dos alunos? Após uma longa digressão a pesquisadora chega à conclusão que “Isto nos leva a inferir que muitos problemas de aprendizagem podem ser decorrentes do empirismo exacerbado nas séries iniciais e, por outro lado, do rompimento abrupto com esse modelo nas séries seguintes”.

Se esta afirmação for dimensionada para o universo desta pesquisa, especificamente o tópico em pauta, percebe-se que as séries fundamen-

tais são geridas por uma democracia empírica, onde qualquer estrutura de trabalho que não venha de baixo para cima é tida como ditatorial, onde o construtivismo, em sua versão tupiniquim, estabelece uma cultura pedagógica do “laissez-faire”, onde qualquer ordem, ou exigência maior de qualidade por parte da direção, é encarada como ditatorial e como alguns pedagogos advogam que muitos exercícios e rigor “matam” a infância, porém quando estas crianças acostumadas a um ensino “democrático” ascendem a níveis de trabalho onde é necessário um maior esforço intelectual, como realizá-lo?

Os professores do segundo ciclo do ensino médio exigem que o seu “cliente” esteja motivado, preparado e com conhecimento básico para as tarefas solicitadas e estabelecem um salto qualitativo que evidentemente, como demonstra Sforzi, não são capazes de fazer. A pergunta que se impõe é: Estas opções operacionais refletem uma leitura equivocada da “gestão democrática escola novista”?

Ioschpe, sem citar esta herança cultural, aborda esta questão quando estabelece a pergunta se a falência educacional é fruto de um complô ou resultado de uma percepção errônea de paradigmas e procura através de dados desmistificar alguns deles.

O primeiro é a afirmação de que o poder quer “ver o povo na ignorância para continuarem no poder”, a educação melhorou? O resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2005 é mais baixo que o de 1995. Assim, Ioschpe analisa os vários atores envolvidos no sistema educacional:

Os diretores de escola:

Destes, segundo o MEC, 60% são indicados pelo Poder Executivo de sua cidade ou estado. Menos de 10% são concursados, outros 19,5% são eleitos [...] A maioria das diretorias é composta de ex-professores, o que reforça o corporativismo, e não há no Brasil instituições de ensino que preparem uma pessoa para o ofício de diretor escolar, de forma que mesmo os diretores bem-intencionados são frequentemente despreparados (IOSCHPE, 2009, p. 68)

E continua:

Vejam os professores. [...] Em pesquisa da Unesco, só 8,9% dos professores indicaram "proporcionar conhecimentos básicos" como uma das finalidades importantes da educação. "Formar cidadãos conscientes" ficou com 72,2% das preferências. Confrontados com o seu fracasso, então, nossos professores têm duas respostas-padrão: ou culpam o aluno e seus pais, ou culpam a visão neoliberal e reducionista de quem reclama da escola que forma analfabetos, porque a educação "é muito mais do que isso" (IOSCHPE, 2009 p. 69)

Quando esta estrutura operacional se soma a uma romantização da figura do professor o resultado é o uso do conceito de gestão escolar democrática escondendo gestão escolar de baixa qualidade.

Esta romantização é desvelada em um outro artigo do mesmo autor, "O professor não é coitado". Como sempre, citando estatísticas, Ioschpe desmonta cada um dos paradigmas que justificam uma baixa qualidade de gestão por ser o professor um coitado. Citando:

Segundo a última Sinopse Estatística do Ensino Superior, em 2005 havia 904.000 alunos matriculados em cursos da área de educação, ou o equivalente a 20% do total de alunos do país. É a área de estudo mais popular, deixando para trás gerenciamento e administração (704.000) e direito (565.000). Ademais, é uma área que só faz crescer: em 2001, eram 653.000 alunos – um aumento de quase 40% em apenas quatro anos (IOSCHPE, 2009, p. 72).

É possível que de 2005 para 2020 esta tendência tenha mudado, porém, mesmo com a abertura de novas frentes de qualificação profissional, a pedagogia é um curso procurado, se assim não fosse não haveria tanta oferta.

Outra afirmação que pode causar espanto.

A maioria dos professores trabalha em apenas uma escola. Segundo o Perfil dos Professores Brasileiros, ampla pesquisa realizada pela Unesco, 58,5% têm apenas um local de trabalho. Os que fazem dupla jornada são pouco menos de um terço: 32,2%. Só 9%, portanto, trabalham em três escolas ou mais. Sua carga horária tam-

bém não é das mais massacrantes: 31% trabalham entre uma e vinte horas em sala de aula por semana, 54% ficam entre 21 e quarenta horas e o restante trabalha mais de quarenta horas. Os professores costumam argumentar que seu trabalho se estende para fora da sala de aula, com correção de tarefas, preparação de aulas etc. Nisso, não são diferentes de todos os outros profissionais liberais – qual o médico que não estuda fora do consultório ou o advogado que não pesquisa a legislação nos horários fora do escritório? (IOSCHPE, 2009, p. 78).

O que não se menciona são as vantagens da profissão. As férias longas, a estabilidade no emprego e o regime especial de aposentadoria (80% são funcionários públicos) e, sobretudo, a regulamentação frouxa. No Estado de São Paulo, 13% dos professores da rede estadual faltam a cada dia, contra 1% daqueles da rede privada. Há um amontoado de proteções jurídicas para que essa ausência não redunde em perda salarial, como qualquer gestor pode comprovar.

O artigo tem sua continuidade contestando por números a grande quantidade de alunos por sala: “segundo os dados oficiais, há 27 alunos por turma no ensino fundamental (de 1^a a 8^a série)” e as condições físicas das salas de aula: “mais de 90% de nossas escolas de ensino fundamental têm banheiro, água encanada e esgoto, e 87% contam com eletricidade. Quase um terço tem quadra esportiva, e 42% dispõem de computadores.”

A argumentação de que o professor é acuado pela violência também se desfaz pela força dos números. “Questionário respondido pelos professores quando da aplicação do Saeb, o teste do ensino básico revela que apenas 3% deles haviam visto, em toda a sua carreira, alunos com armas de fogo, que só 5,4% dos professores já foram ameaçados e 0,7% sofreu agressão de aluno”. São incidentes lamentáveis e que devem ser punidos com todo o rigor da lei. Essa quantidade de problemas, porém, está longe de indicar uma epidemia de violência tomando conta das nossas escolas.

O artigo aborda, por fim, a questão do salário. O professor brasileiro tem um salário absoluto baixo – o que se explica pelo fato de ele ser brasileiro, não professor. Somos um país pobre, com uma massa salarial baixa. Estudo recente de Samuel Pessoa e Fernando de Holanda, da FGV, também mostrou que o salário do professor de escola pública é mais alto

do que aquele recebido por seu colega de escola particular. Achados semelhantes emergem quando se compara o professor brasileiro com aquele de outros países.

Enquanto aqui ele ganha o equivalente a 1,5 vez a renda média do país, a média dos países da OCDE (que têm a melhor educação do planeta) é de 1,3. Na América do Sul, os países com qualidade de ensino melhor que a brasileira têm professores que recebem menos: 0,85 na Argentina, 0,75 no Uruguai e 1,25 no Chile. Esses são dados um pouco defasados, de 2005.

É provável que atualmente o quadro seja ainda melhor, pois os estudos sobre o tema mostram que os rendimentos dos professores vêm aumentando, à medida que mais deles têm diploma universitário. Segundo os dados da última Pnad colhidos por Schwartzman, houve um aumento de 20% nos rendimentos dos professores da rede estadual e de 16% nos da rede municipal apenas entre 2005 e 2006.

Estes dados se encontram disponíveis nos sites especializados e na própria bibliografia de Ioschpe, que faz questão de disponibilizar.

A maioria das variáveis possíveis para explicar o fracasso do sistema educacional brasileiro foram abordadas e apontam para uma única questão: o enviesamento do conceito de gestão democrática.

Cabe então estabelecer um paradigma para esta possível gestão democrática que leve em conta o papel mais importante da empresa pública prestadora de serviços educacionais: a formação digna de um cidadão! (Dentro dos parâmetros aqui determinados).

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA FUNCIONAL

Alguns setores da administração pública como um todo e da escolar já perceberam que o caminho traçado nas últimas décadas não apresenta os resultados esperados, embora incipientes, alguns lugares e instituições de ensino público vêm se destacando pelo seu alto grau de competência. Instituições de ensino dos mais variados matizes regionais têm se destacado pela excelência de seus resultados, escolas públicas com administração militar, pode ser considerada um exemplo. Todas estas iniciativas passam por reconstrução da proposta educacional e do trabalho coletivo. Proposta explicitada no artigo de Fusari (2013).

Fusari, a partir de um diagnóstico das necessidades de gestão, apresenta o seu conceito de trabalho coletivo e como operacionalizá-lo: “A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns” (FUSARI, [199-?] década provável, p. 70), reproduzindo quase que literalmente o que se espera de uma empresa funcional como foi apresentado no início deste capítulo, a dificuldade em se conseguir isto também é apontada:

A prática atual dos educadores escolares brasileiros é marcada por um certo "ecletismo pedagógico", no qual estão presentes, de maneira contraditória, elementos das diferentes tendências da Educação Escolar. Por exemplo: é possível identificar num professor, cujo discurso é marcadamente progressista, comportamentos bastante conservadores no trato com os conteúdos do ensino e na própria interação com os alunos. Não há, assim, uma correspondência necessária entre discurso e prática pedagógica (FUSARI, [199-?] década provável, p. 70)

E este trabalho coletivo deve ser orientado para o “próprio fortalecimento da sociedade civil em torno de alguns ideais democráticos, pela ótica dos interesses e necessidades das camadas majoritárias da população” (FUSARI, [199-?] década provável, p. 70).

Cabe lembrar, enfim, que a Escola necessita desenvolver a capacidade de pensar o seu trabalho a longo prazo, com objetivos a serem atingidos anual, bienal, trienal e quinquenalmente. Embora isto seja difícil num país em que não se tem clareza política e econômica do que vai ocorrer amanhã, este argumento não deve ser utilizado para que a Escola planeje (quando o faz) somente o seu dia seguinte. Em outras palavras, a gestão escolar democrática deve se pautar pelas necessidades maiores da sociedade e não pelas suas vontades momentâneas e particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje já se fala em “Learning organization” para o ambiente escolar, como apresenta Fernandes (2017) nos capítulos de sua tese *Mudanças e Ino-*

vações na Escola como organização que aprende. Termo oriundo do moderno pensamento administrativo pode ser traduzido como uma organização que aprende à medida que as pessoas que a compõe são capazes de aprender.

Quando se pensa em organizações educacionais é irônico pensar que elas mesmas não aprendem, repetindo ano após ano, gestão após gestão os mesmos erros. Esta aprendizagem então não está relacionada com o indivíduo, isoladamente, mas com indivíduos e grupos de trabalho, trabalhando juntos, criando novos padrões organizativos e mentais.

A mais tradicional das teorias de aprendizagem estabelece exatamente isto. Piaget em sua teoria de desequilibração contínua para a formação de um novo conhecimento apresenta os mesmos conceitos propostos pela “organização que aprende”, talvez se os gestores aplicassem mais Piaget em suas ações administrativas a gestão poderia ser mais dinâmica e evolutiva. E como quer Piaget, só existe aprendizagem se houver transformação, organizacional ou não.

Neste “exercício” de transpor Piaget para uma gestão escolar, um outro conceito caro ao construtivismo é a visão sistêmica de um organismo, todo o sistema se desenvolve e se adapta para um determinado fim. “Piaget organizacional” alerta para que quando os membros de uma entidade perdem a noção da totalidade, e percebem sua “parte” como “o todo”, a escola tende a ver seu esforço se esvair na fragmentação. Tornam-se partes autônomas que não se relacionam. Tornam-se partes que fragmentam o conhecimento. Tornam-se partes que fragmentam todos os sujeitos envolvidos no trabalho escolar. E fragmentados, os sujeitos perdem a capacidade de realizar mudanças que deveriam ocorrer no sistema como um todo, tendo em vista o seu objetivo comum.

O grande desafio para as escolas é manter-se em sintonia com seu público e seu tempo, num ambiente em constantes mutações, para conseguir realizar a principal função da escola - o sucesso de seu processo educativo.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Cyro; MARCONDES, Reynaldo C. **Sociologia aplicada à administração**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CASTRO, Celso Antônio Pinheiro de. **Sociologia Aplicada à Administração**. 2.ed. São Paulo: ATLAS, 2003.

- D'ANGELO, André Cauduro; SCHNEIDER, Heleno; LARÁN, Julianio Aita. Marketing de Relacionamento junto a Consumidores Finais: um Estudo Exploratório com Grandes Empresas Brasileiras. **RAC**, v. 10, n. 1, p. 73-93, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n1/a05.pdf> cap in 17.11.20.
- FERNANDES, Claudia Rodrigues. Mudanças e Inovação em Educação: A Escola Como Learning Organization. Capítulos da tese: **Mudanças e Inovações na Escola como Organização que Aprende** 2017.
- FREUD, Sigmund. (1923b) **O ego e o id**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FUSARI, José Cerchi. **A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar**. [199-?] década provável. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.
- IOSCHPE, Gustavo. **Falência Educacional: complô ou lógica?** Disponível em: http://veja.abril.com.br/180209/p_112.shtml Acesso em: 20 nov. 2020.
- IOSCHPE, Gustavo. Professor não é coitado. Disponível em: http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_071207.shtml Acesso em: 20 nov. 2020.
- MARTINS, Vicente. **O que é Legislação Educacional**. Disponível em <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/579/O-que-e-Legisla-cao-Educacional> Acesso em: 17 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Silvio L. de. **Sociologia das organizações: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SFORNI, Sueli de Faria. **Aprendizado conceitual e organização de ensino**. Contribuições da teoria da atividade. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2004.

ARTIGOS - MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO: ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E A RELAÇÃO COM O APRENDIZADO

*Elisete Regina Groff*⁷¹

*William Pollnow*⁷²

INTRODUÇÃO

O xadrez é uma ferramenta educacional de extrema importância nos dias atuais, tanto que está apresentada pela nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como alternativa de ensino no componente curricular da matemática. De fato, vivemos em uma sociedade capitalista, onde valores frequentemente são distorcidos, deixando nossos jovens confusos quanto à tomada de decisão. Deste modo, acredita-se que o xadrez contribua diretamente neste aspecto, pois é com erros e acertos de suas escolhas

71 Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Candido Mendes (2013) e licenciada em matemática pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2006). Professora concursada 40 horas na educação básica, atuando do sexto ao nono ano. Desenvolve pesquisas na área da matemática com ênfase no ensino a partir do xadrez.

72 Mestre em Ambiente e Sustentabilidade pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2020). Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2014) e Letras pelo Centro Universitário Facvest (2020). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Geografia e Ambiente, Ensino e Geografia.

no xadrez que os jovens exercitam a concentração, o raciocínio e a prática da tomada de decisão, a qual exige um conhecimento interdisciplinar.

Além de proporcionar maior concentração, paciência, melhora o raciocínio em matemática e nas demais áreas do conhecimento. Oportuniza lidar com a pressão de tempo, resolução de situações difíceis, respeitando as regras entre outros, induzindo o estudante a pensar sobre sua "próxima jogada", ou seja, a próxima decisão que será tomada e o que aquela decisão vai influenciar no seu jogo (vida). Este paralelo entre o jogo e vida, jogadas e atitudes, faz deste esporte uma das principais estratégias para combater os problemas contemporâneos de uma sociedade cada vez mais complexa.

Por ser um dos entretenimentos mais antigos e populares do mundo, o xadrez é bastante conhecido, mas hoje não praticado por grande parte das comunidades. Formado por um tabuleiro quadrado com 8 linhas e 8 colunas e 32 peças, sendo 16 peças para cada jogador (CALDEIRAS, 2009).

Cada peça tem uma posição no início do jogo, recebe um nome e uma maneira de se deslocar no tabuleiro. Em sequência está apresentada as regras do xadrez:

- O Rei pode mover-se apenas uma casa na horizontal, vertical ou diagonal;
- O Rei que joga nunca pode estar em xeque após a realização de uma jogada. Se não for possível evitar que o Rei esteja em xeque a posição passa a ser de mate e o Rei que está a ser atacado perde;
- A Dama movimenta-se um qualquer número de casas na horizontal, vertical ou diagonal;
- A Torre pode movimentar-se um qualquer número de casas na horizontal ou vertical;
- O Bispo movimenta-se um qualquer número de casas em qualquer uma das diagonais;
- O Bispo de casa branca nas linhas diagonais brancas e o Bispo de casa preta, nas linhas diagonais pretas;
- O cavalo movimenta-se em forma de L, e é a única peça que pode "saltar" por cima de outras;
- O movimento do cavalo define-se como: duas casas numa direção e outra na perpendicular;

- O peão move-se de duas formas diferentes: de uma se estiver apenas a mover-se, de outra se for capturar uma peça;
- Quando um peão se move avança uma casa na vertical em direção ao lado do adversário. Se ele ocupar a sua casa inicial pode avançar uma ou duas casas;
- O peão captura movendo-se uma casa na diagonal;
- O peão que atravessar o tabuleiro e chegar ao outro lado pode trocar seu peão por qualquer peça, inclusive por uma rainha.

A intenção de apresentar as regras do xadrez aqui neste artigo é de problematizá-las a partir da complexidade deste esporte. Sem dúvida são inúmeras as habilidades que ele exige de seus praticantes, contribuindo de forma efetiva para a aprendizagem dos estudantes. Sabemos que há uma grande discussão acerca do xadrez, quanto ao enquadramento como jogo ou como esporte. Neste artigo não iremos aprofundar essa discussão, mas tomamos como referência o xadrez como esporte.

O componente curricular de matemática é temido pela maioria dos estudantes, talvez pela maneira como é apresentada. Normalmente em nossas escolas nos deparamos com o ensino tradicional de matemática, onde o professor escreve no quadro negro os conteúdos que julga importante para cada ano do ensino. Mas isso não faz com que os estudantes fiquem estimulados a apreender, pois o que é ensinado a eles dificilmente é direcionado à prática em seu cotidiano (CALDEIRAS, 2009).

Nos últimos anos, começaram a ser utilizadas outras metodologias de ensino de matemática, onde o estudante deixa de ser um “depósito de conteúdos” Freire (1996), passando a ser um dos construtores do conhecimento. Com a utilização do xadrez, podemos estar desenvolvendo inúmeras alternativas para um ensino mais reflexivo, realista e libertário, rompendo o paradigma da aversão matemática.

Sendo assim, objetiva-se promover a discussão sobre a relevância da prática do xadrez como um aprendizado interdisciplinar, a partir de um levantamento bibliográfico e da apresentação do projeto de ensino intitulado Clube do Xadrez, mantido desde 2018 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso, pertencente ao município de Herveiras/RS,⁷³ localizado no interior do Rio Grande do Sul.

73 Herveiras é um município localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, a

1. O XADREZ E O PROTAGONISMO JUVENIL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso está afastada da Sede do município cerca de sete quilômetros e abarca estudantes da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental. Conta com infraestrutura simples e como a maioria das escolas públicas, busca a inserção com meios tecnológicos. Fato este que possa ter despertado nos estudantes o interesse pelo xadrez, tendo em vista a dificuldade de acesso à internet e aos jogos eletrônicos.

Percebendo o envolvimento dos estudantes por aulas mais prazerosas e motivadoras, levantou-se a possibilidade da criação de um clube de xadrez. Então, no ano de 2018 cria-se oficialmente o Clube do Xadrez da Escola Maurício Cardoso, integrando cerca de 15 participantes. Os encontros passaram a ser realizados quinzenalmente, sempre nas terças-feiras a tarde nas dependências da própria escola. A motivação entre os estudantes era tanta, que logo nos primeiros meses, os integrantes do clube passaram a sonhar com participações em torneios oficiais.

Durante esses encontros, além dos momentos para praticar o xadrez, foram realizadas diversas atividades pelo Clube do Xadrez, sendo algumas delas: a criação do logotipo para identificação do clube e a confecção da camiseta, o que possibilitaria a participação em torneios oficiais. A partir desta estruturação, passou-se a realizar com frequência na própria escola, oficinas de aprendizagens do xadrez com turmas de anos iniciais, a pedido das professoras do currículo. Essa ação motivou de tal forma os estudantes, que o Clube do Xadrez aumentou significativamente.

A proposta do Clube do Xadrez tem como base o domínio do jogo e de suas regras, a tal ponto que os jovens sejam capazes de promover esse conhecimento, sendo protagonistas na criação de suas estratégias, além de compartilhar com os demais membros da escola os saberes por eles construídos. Uma das conquistas alcançadas com essa iniciativa foi a participação no Torneio de Xadrez de Santa Cruz do Sul/RS, que ampliou a divulgação do clube na instituição e motivou ainda mais os participantes do projeto.

155 km de Porto Alegre. Seu território é de aproximadamente 118,28 km² (com uma população de apenas 2.954 habitantes (IBGE, 2010).

Outro reflexo positivo foi a ideia de confecção de tabuleiros e peças com materiais alternativos, elaborados coletivamente no intuito de disseminar a prática do xadrez na comunidade escolar, através desses jogos produzidos pelos próprios estudantes.

Acredita-se que o xadrez promove um conhecimento sistemático vinculado a dois contextos: a ludicidade e o educativo. Desta forma, surgem dois ambientes distintos, sendo um deles a sala de aula e outro fora dela. Entretanto, visualiza-se a evolução do aprendizado nessas duas esferas, que são também complementares, e privilegiam a formação de um indivíduo reflexivo, participativo e questionador na sociedade.

Nessa lógica, o professor como mediador do processo educativo, ao planejar sua prática pedagógica, deve considerar que, para aprendizagem de conceito ou procedimento matemáticos é fundamental diversificar as estratégias, os recursos didáticos, entre eles os tecnológicos, os jogos, os desafios, considerando que as escolhas metodológicas devem proporcionar um contexto significativo para os estudantes. De acordo com o que apontam documentos curriculares recentes e em consonância com BNCC (2017), os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (BRASIL, 2017, p. 6-7).

Em consonância com as competências e habilidades que definem o letramento matemático, que vão ao encontro das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), os jogos desenvolvidos na área da matemática orientam as aprendizagens e potencializam o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico.

Dessa forma, incentiva o prazer de pensar matematicamente, além de interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando à equidade e o

respeito às diferentes formas de pensar dos colegas e aprendendo com eles, em busca das soluções necessárias diante das situações expostas. Essa experiência oportuniza, conforme destaca o Referencial Curricular Gaúcho (2018), a compreensão da matemática como uma ciência humana. Este referencial aproxima a matemática das ciências humanas, contribuindo para solucionar problemas científicos e tecnológicos, alicerçando descobertas e a autoafirmação pessoal e social, propiciando, assim, um aprendizado interdisciplinar.

Tem gente que se dedica a estudar os jogos, tentando entender por que essas práticas são tão importantes para o ser humano. Um autor que passou anos pesquisando sobre jogo foi o historiador holandês Johan Huizinga. Ele queria entender por que homens e mulheres de vários cantos do mundo gostam tanto DE JOGAR. Como resultado de suas pesquisas sobre o assunto, escreveu o livro *Homo Ludens*, que foi publicado em 1938 e até hoje é lido por muita gente. Ele concluiu que uma atividade é um jogo quando: (1) a gente pode criar e mudar as regras do nosso jeito; (2) todo mundo obedece às regras que foram combinadas por todos; (3) a gente dá mais valor ao prazer de estar jogando junto com os colegas do que ganhar ou perder o jogo (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

Isso nos faz refletir que muito além do jogo, dos números ou das tomadas de decisões, sejam elas na matemática, nas ciências da natureza, nas ciências humanas, o xadrez estabelece inúmeras inter-relações, oportunizando aprendizados para a vida dos envolvidos.

Deste modo, a proposta do ensino a partir do xadrez se faz necessária, tomando esta como alternativa para despertar e retomar o interesse dos estudantes pelo aprendizado, além de existir probabilidade de os mesmos serem revigorados com o xadrez, traçando estratégias não só para o jogo, mas sim para suas realidades.

As mudanças na educação precisam acontecer e apontam para um ensino aliado à realidade do tempo/espço tornados lúdicos, o que é alcançado através da pedagogia da alegria, da reflexão, da elaboração, do diálogo, de atividade lúdicas, que devem ser experimen-

tados, vivenciados, possibilitando a ação e a interação entre alunos e professores (ARAÚJO, 2000, p. 68).

Entende-se que o xadrez pode ser um mecanismo de ensino, que envolve diferentes áreas do conhecimento, proporcionando a interação, a ludicidade, o diálogo, além de novas vivências para os estudantes envolvidos.

Como mencionado anteriormente, embora o xadrez apareça dentro da matemática, é possível constatar que este esporte está alinhado de forma explícita com pelo menos sete das 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Assim sendo, indica-se a seguir as sete competências gerais as quais se acredita que o xadrez esteja diretamente relacionado com a proposta aqui apresentada:

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e deci-

sões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Trabalhar com a educação básica é um desafio, principalmente quando se busca realizar atividades interdisciplinares, que propiciam aos estudantes e até mesmo aos professores uma maior integração e, conseqüentemente, uma troca de conhecimento entre os componentes curriculares, aproximando ainda mais as metodologias com a vivência dos estudantes.

Como exemplo, temos a Metodologia de Projetos que sempre deve estar presente em nossas práticas, oportunizando trabalhar com a realidade dos envolvidos de forma interdisciplinar, trazendo questões vivenciadas pelos estudantes em sua própria comunidade. Hernández (1998) enfatiza que Metodologia de Projetos exige muito do professor e do estudante, pois aguça plenamente o desejo de aprofundar o conhecimento, gerando grandes desafios, o que se enquadra perfeitamente com o Clube do Xadrez.

1.1 A PESQUISA E O POTENCIAL PARA NOVOS SABERES

Seguindo essa linha de pensamento, viu-se a necessidade de buscar aporte teórico, principalmente pelo fato do projeto caminhar de forma interdisciplinar. A pesquisa se deteve em autores da área da educação como: Araújo (2000), Hernández (1998), Freire (1996), Minayo (2001), Prodanov; Freitas (2013), entre outros, além da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e do Referencial Curricular Gaúcho (2018). Quanto à pesquisa, Minayo (2001) salienta que ela é geradora de conhecimento. Para a autora, o

cientista é, ao mesmo tempo, investigador e objeto de sua própria pesquisa. Já o objeto do recorte amostral, definição do tema, é de gerar informações mais profundas e perceptíveis à comunidade envolvida. Essa informação pode ser de pequena ou grande escala, conforme aponta a autora, mas é importantíssimo que ela seja capaz de gerar novos conhecimentos e aprendizados.

A pesquisa qualitativa 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. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2001, p. 14).

Neste contexto, a pesquisa nos acompanha durante todo o processo. Enquanto trabalhamos e realizamos as ações do grupo, estamos de certa forma pesquisando, embora que tenhamos certeza de que em muitos momentos é necessário redirecionar nossa trajetória, sendo que todo professor é pesquisador e deve apresentar seus resultados. É com esse entendimento que se buscou-se aporte em Prodanov e Freitas (2013), os quais discorrem sobre a importância da estruturação da pesquisa.

Pesquisa é a construção de conhecimento original de acordo com certas exigências científicas. Para que um estudo seja considerado científico, devem ser observados critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação. É desejável que uma pesquisa científica preencha os seguintes requisitos: a existência de uma pergunta a que desejamos responder; a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 73).

Portanto, observa-se que cabe nesta investigação uma metodologia dialética, onde a aproximação com os pesquisados se dá de forma intensa, ou seja, com os próprios estudantes. É uma metodologia que leva em consideração os resultados qualitativos, o que encaixasse perfeitamente nessa investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013). Embora a matemá-

tica possua seu foco em resultados quantitativos, neste caso necessitamos conhecer o todo, identificar as relações, suas inter-relações e diríamos até que, por vezes, pode ser necessário dispendir um olhar para a afetividade, buscando a área das humanas.

Não podemos deixar de mencionar a afinidade com a pesquisa-ação, tendo essa técnica de investigação como possível potencializadora, por estar diretamente inserida na realidade dos envolvidos. Prodanov e Freitas (2013) descrevem acerca da pesquisa-ação:

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66).

Entende-se que ao manter o Clube do Xadrez na escola é manter a pesquisa. A participação dos envolvidos com o grupo traçando constantemente novas metas, requer dos integrantes a preparação para novos desafios. Para tanto, a interação entre uma partida e outra, o convívio e a troca de conhecimento entre o grupo e a comunidade fazem com que o Clube do Xadrez busque traçar novas metas, ora redirecionando a pesquisa para novos aprendizados, ora compartilhando os novos conhecimentos, tornando assim o projeto gerador de conhecimentos interdisciplinares e fazendo com que os próprios estudantes sejam pesquisadores e pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a prática do xadrez traz grandes resultados não só nas aulas de matemática ou geografia, mas em toda a aprendizagem escolar. Segundo Micotti (1999, p. 154), “informação, conhecimento e saber, são distintos, embora sejam inter-relacionados, entendendo essas diferenças, nos permitirá compreender melhor as diferentes concepções de ensino e aprendizagem, ajudando a identificar alguns problemas pedagógicos”.

Na educação matemática há muitos exemplos de ações em que são destacados aspectos isolados dos problemas de aprendizagem. As discussões de

Ubiratan D’Ambrósio (1986), J. M. Matos (1989), M. O. de Moura (1992) e Dário Fiorentini (1994) sobre a evolução do conceito de educação matemática, mostram que os problemas de ensino, até meados da década de 1970, foram analisados utilizando apenas aspectos isolados de elementos que constituem o ensino, com isso a causa do fracasso no ensino de matemática, era procurada ora nos objetivos, ora nos métodos, ora nos conteúdos.

A palavra “jogo”, do latim *joco*, significa, etimologicamente, gracejo e zombaria, sendo empregada no lugar de ludus, que representa brinquedo, jogo, divertimento e passatempo (GRANDO, 1995). Porém todo jogo bem estruturado pelo professor apresenta grandes resultados na aprendizagem dos estudantes.

Tendo essa concepção, enxerga-se que o ensino de xadrez requer uma investigação mais profunda, sob suas contribuições para o ensino e para o próprio estudante. Desta forma, acredita-se na necessidade de manter as atividades do Clube do Xadrez assim como a pesquisa acerca do potencial do xadrez, de forma objetiva e clara, apresentando resultados verdadeiros e positivos.

Como docentes da educação básica, vislumbra-se o potencial do xadrez como transformador da realidade, uma vez que as múltiplas habilidades exigidas por esse esporte, venham servir de alicerce para as dificuldades enfrentadas pelos nossos estudantes.

Assim, entende-se ser possível reunir todos esses pensamentos que se direcionam para uma educação reflexiva, pautada no diálogo e na mediação, almejando que os resultados aqui apresentados podem estar contribuindo para uma práxis na escola, bem como fora dela.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I.R.O. **A utilização de Lúdicos para Auxiliar a Aprendizagem e Desmistificar o Ensino da Matemática**, 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.
- AMBRÓSIO, U. “Como ensinar matemática hoje?” **Temas & Debates**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, ano II, n. 2, 1989.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

- CALDEIRAS, Adriano. **Para ensinar e aprender xadrez na escola.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação.** Tese de Doutorado. Unicampi, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Coleção Saberes. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto de sala de aula.** São Paulo: Papirus, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução: Jussara. Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MATOS, J. M. **Cronologia do ensino de matemática.** Lisboa, Associação de professores de matemática, 1989.
- MICOTTI, Maria. C. de Oliveira. **O ensino e as propostas pedagógicas.** In: BICUDO, Maria A. Viggiani (org.). Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOURA, M. O. de. **O jogo na educação matemática.** In: O jogo e a construção do conhecimento. São Paulo: FDE, n.10, p. 45-53, 1991.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2018.

LINGUÍSTICA APLICADA: PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA E/OU ESTRANGEIRA

Sérgio Machado

Iraneth Patrício Okawa

INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades encontradas na forma de ensino de uma língua, surgiu a necessidade de compreender a proposta da linguística aplicada cujo foco está em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. É preciso entender que para alcançar resultados satisfatórios os professores devem estar conscientes de sua responsabilidade, como formador de opinião e transmissor de conhecimentos, objetivando que seus alunos aprendam de forma significativa e contextualizada.

Para que o professor se torne reflexivo e consciente de sua prática, a Linguística Aplicada apresenta muitas contribuições, no sentido de melhorar a prática pedagógica. Com esta proposta, esperamos contribuir para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, tomando consciência do verdadeiro papel do professor que é ensinar, desenvolver habilidades e formar cidadãos críticos que respeitem as diferenças e ritmo em aprender de cada um.

Neste artigo, abordamos a análise dos problemas no uso da linguagem decorrente do processo de ensino-aprendizagem de língua a partir

da perspectiva da Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Para tal, lançaremos mão da ideia de Bohn, citado por Costa "O Linguísta aplicado parte de um fato, problema concreto de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e subseqüente examina como os princípios linguísticos podem colaborar na solução do problema detectado" (BOHN, 1988, apud COSTA, 2001, p. 3)

É importante notar que a LA deve estar vinculada à vida social do aluno, diferentemente da Linguística, que parte da teoria, enquanto aquela busca solucionar problema prático no contexto do educando.

Almeida Filho (2005, p. 11) analisa o contexto da Segunda Guerra Mundial:

Durante a guerra, houve a necessidade aguda de contato com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo com seus inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas. As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e de produção de material teórico e prático [...] (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 11).

Nesse sentido, houve o interesse de conhecimento de outras línguas. Para isso, surgiu à necessidade de um método, assim a linguística foi um elemento essencial que permitiu um resultado notável. Com a guerra, houve a necessidade de se comunicar tanto com os aliados quanto com os inimigos falantes de outras línguas. Isso fez com que as conquistas na área de linguística se desenvolvessem através de manuais e método de ensino de línguas.

Por estarmos envolvidos em um mundo globalizado, somos conduzidos a procurar cada vez mais a inserção no processo de evolução e desenvolvimento que nos remete a tal modernidade, para que o seu poder de modificação e adaptação rápida às necessidades urgentes do ser humano seja adequado às necessidades cotidianas. No Brasil, que historicamente tem uma diversidade linguística, basta observarmos as contribuições indígenas, das diversas línguas africanas trazidas pelos escravos que, de forma definitiva, influenciaram nosso modo de falar, para percebermos como é

importante a aplicação dos conceitos linguísticos por professores e estudiosos do tema.

1. O QUE É E O QUE ESTUDA A LINGUÍSTICA APLICADA?

A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar de estudo que identifica, investiga e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem. Algumas áreas relacionadas à linguística aplicada são educação, linguística, psicologia, antropologia e sociologia. Com isso entendemos que é vasto o campo estudado pela linguística aplicada, que surge, tendo como um dos objetivos criar meios que viabilizem a melhoria do ensino de línguas.

A Linguística aplicada está relacionada às habilidades de como ensinar de como ensinar, transformando o ensino em resultado da aprendizagem, e vice-versa. Acreditamos que esse conjunto de competências norteiam e direcionam os estudos referentes a área da LA, buscando respostas aos problemas enfrentados na prática da formação de professores de LA. Com isso entendemos que não podemos falar de Linguística Aplicada sem levar em consideração a necessidade de mudança no processo ensino aprendizagem revendo conceitos e priorizando a vida social dos educandos, objetivando estimular a comunicação entre os seres. Para Dubois et al. (1973. p. 71)

Por linguística aplicada designa o conjunto de pesquisas que utilizam os processos da linguística propriamente dita para resolver certos problemas da vida corrente e profissional, e certas questões por outras disciplinas. [...] As aplicações da linguística as pesquisas pedagógicas constituem um domínio essencial da linguística aplicada.

A linguística enquanto ciência se preocupa com teoria propriamente dita, LA tem como objetivo aplicar esses conhecimentos adquiridos a partir das pesquisas da linguística, para sanar problemas do dia a dia dos educandos principalmente no campo da língua estrangeira. Contudo, ela é vista hoje

[...] como articuladora de muitos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais, nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de origem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

Para Moita Lopes, citado por Vilaça (2010) “A Linguística Aplicada é uma ciência social de estudos de linguística de caráter interdisciplinar”. Nesse sentido, um dos pilares de estudos LA se encontra exatamente na sua interação com outras disciplinas no contexto escolar, isto é, não só em si tratando de pesquisa acadêmica, mas também e talvez de maneira mais intensamente, no dia a dia dos estudantes e dos professores, nas escolas de educação básica.

Pilar Rosa citado também por Vilaça (2009) salienta que o caráter interdisciplinar da LA “focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais”. Assim, a despeito da interdisciplinaridade e das questões ligadas ao nosso histórico de diversidade, social, econômica, cultural, aí incluído a diversidade linguística, a LA se faz fundamental para atingir esses propósitos do uso da linguagem, proposto pelos autores.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA E SEU CONTEXTUALIZAÇÃO NO BRASIL

A Linguística Histórica, dominante no século XIX, tem por objetivo classificar as línguas do mundo de acordo com suas afiliações e descrever o seu desenvolvimento histórico. Na Europa do século XIX, a linguística privilegiava o estudo comparativo histórico das línguas indo-europeias, preocupando-se especialmente em encontrar suas raízes comuns e em traçar seu desenvolvimento. Nos Estados Unidos, onde começou a se desenvolver, no final do século XIX, houve uma concentração sobre a

documentação de centenas de línguas nativas que foram encontradas na América do Norte.

A linguística subdivide-se em linguística teórica e linguística aplicada. A linguística teórica procura estudar questões tão diferentes sobre como as pessoas usando suas linguagens particulares conseguem realizar comunicação, quais propriedades todas as linguagens possuem em comum, qual conhecimento uma pessoa deve possuir para ser capaz de usar uma linguagem e como a habilidade linguística é adquirida pelas crianças. Entendemos que a linguística aplicada perpassa os conceitos para atuar na prática.

Durante a Segunda Guerra Mundial houve a necessidade de usar métodos capazes de fornecer uma aprendizagem rápida e eficaz com o objetivo de manter a comunicação com isso surge a Linguística Aplicada com seu vasto campo de pesquisa a procura de soluções para os problemas apresentados. Almeida Filho (2005, p.11), aborda da seguinte forma:

Durante a guerra houve a necessidade aguda do contato com os aliados falantes de outras línguas e mesmo com seus inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da linguística para dentro dos manuais e métodos do ensino de línguas.

Com isso, o interesse em estudar uma outra língua surgiu através da necessidade de manter a comunicação. Nesse sentido, o estudo da Linguística é abrangente e a prioridade é promover a comunicação, possibilitando ao aluno o desenvolvimento pessoal e o conhecimento de mundo.

No Brasil, a linguística aplicada tem uma história recente e se disseminou principalmente através dos professores de pós-graduação a associações criadas, usando o intercambio de pesquisa docente.

Na década de 1960, a linguística aplicada passou a ser obrigatório no currículo mínimo dos cursos superiores de Letras. Comparando com os outros países, esses estudos aconteceram com grande atraso. A partir da reforma universitária moderna, a linguística aplicada passou também a ter obrigatoriedade na pesquisa no âmbito das universidades, sobretudo após a reforma universitária depois de 1968.

Seguindo as recomendações do Simpósio de Cartagena, em 1964, foi fundada a ALFAL (Associação de Linguística e Filosofia da

América Latina), uma das incentivadoras dos institutos Linguísticos Latino-Americanos, atualmente sob a presidência do brasileiro Ataliba de Castilho. Em 1966, também sob recomendação do PILEI foi implantado o centro e Linguística Aplicada do instituto de idiomas Yázigi, sob coordenação do professor Francisco Gomes de Matos, que neste mesmo ano, lança o periódico Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada. O CLA – Yázigi Foi um grande incentivador da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeira, através de sentimentos, cursos e preparação de materiais didáticos (VANDRESEN; 2001. p. 1).

Assim, o estudo de LA no país tem percorrido um longo caminho de desenvolvimento, através de pesquisadores que tem aprofundado, tanto nas universidades, nos cursos de graduação e pós-graduação, como no campo de pesquisa.

3. COMO A LINGUÍSTICA APLICADA PODE CONTRIBUIR PARA O APRIMORAMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E/OU ESTRANGEIRA?

No Brasil, a maioria dos professores de língua estrangeira tem transmitido um sentido quase que de adoração, principalmente de língua inglesa. No entanto, os alunos manifestam, na sua maioria, certo receio por estas disciplinas, passando a ter manifestação de repúdio, algo que causa dificuldade na aprendizagem de línguas.

Segundo Barbosa (2009, p. 20), “Como professores devemos ter a separação e adequarmos as práticas pedagógicas aos objetivos mais concretos, coerentes com a realidade social dos alunos”. Celani apud Barboza (op. cit.) afirma ser a situação do ensino de LE no país de abandono, sendo que esse quadro de coerência se evidencia principalmente na escola pública. Isso configura uma situação oportuna para utilização da LA, uma vez que tem o objetivo de aplicar os conceitos teóricos desenvolvidos pela Linguística tradicional na realidade concreta.

O objetivo do ensino de língua estrangeira, segundo Moita Lopes apud Santiago (2008, p. 19), é de que

[...] ao aprender inglês, o aluno deve aprender a envolver-se nos embates discursivos possíveis na língua, para que seja capaz de refletir sobre os significados construídos no mundo atual e sobre o papel social dos envolvidos no discurso, para então poder alterá-los.

Nesse sentido, a LA ganha importância uma vez que, a contextualização e interdisciplinaridade, seus elementos construtivos, são fundamentais para se atingir o objetivo de ensino da LE preconizado acima por Moita Lopes.

Barbosa (2009, p. 22) afirma que “a pesquisa em LA faz com que cada dia profissional [professores] possa promover mudanças e tornar suas aulas mais dinâmicas e efetivas”. Os professores têm a obrigação de organizar suas aulas de forma a promover o principal objetivo do ensino de LE que é possibilitar o envolvimento do aluno nos embates discursivos possíveis na língua. De acordo com os PCN-LE, citado por Santiago (2008, p. 20):

[...] é necessário que os alunos façam uso de três tipos de conhecimento, que compõem a competência comunicativa:

- Conhecimento sistêmico – refere-se à organização linguística que as pessoas possuem: os aspectos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonéticos fonológicos. Este conhecimento possibilita que as pessoas façam escolhas gramaticalmente adequadas, produzam seus enunciados ou que compreendam os enunciados de outrem, apoiando-se no nível sistêmico da língua.
- Conhecimento de mundo – refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas possuem sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo que as cercam e que foram construídas ao longo do tempo, por meio das experiências vividas.
- Conhecimento da organização textual – refere-se ao conhecimento que as pessoas possuem sobre a organização de textos orais e escritos e de como usá-los de acordo com a situação vivenciada.

Para nosso estudo, o que mais interessa é a questão do conhecimento de mundo, uma vez que a LA focaliza a contextualização dos conhecimentos adquiridos através da Linguística tradicional. Assim como em outras áreas o conhecimento de mundo dos alunos se faz intensamente importante para que os conhecimentos adquiridos ganhem importância. Nesse sentido, o objetivo do estudo de língua estrangeira na educação básica é possibilitar ao aluno a apropriação de instrumentos para a transformação de seu meio e, por conseguinte, da própria sociedade. São vários os problemas referentes ao ensino de língua inglesa, dentre tantos, podemos citar: alunos desmotivados, salas superlotadas, professores sem qualificação, entre outros.

Segundo o professor José Carlos Paes de Almeida Filho, “Os professores de línguas precisam, entre outras coisas produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem”. Ou seja, não basta apenas ensinar é preciso saber o que os alunos querem e precisam aprender, usando metodologias capazes de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem de línguas.

Um dos focos da Linguística aplicada é a melhoria da prática do ensino de LE, para isso faz-se necessário por parte do professor uma reflexão sobre a prática diária e o planejamento utilizando métodos condizentes com a realidade de sua turma. Partindo do princípio de levar em consideração o contexto social dos alunos é preciso rever as práticas pedagógicas que devem partir do princípio onde o essencial seja a interação e a comunicação.

Denise Martins de Abreu e Lima, na sua tese de Doutorado, cita que “entender o que acontece em sala de aula, os papéis do professor e do aluno, o ambiente, as competências, os saberes, entender os diferentes paradigmas a que os professores se filiam ao longo de suas carreiras também cumprem o papel importante nessa ciência” (LIMA, 2006, p. 2). Mudar requer dedicação e consciência do que precisa ser mudado, nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem só será melhorado se os professores estabelecerem metas a serem atingidas fazendo uso de metodologias que elevem o nível de conhecimento dos alunos no que diz respeito a LE.

Sobre a aprendizagem, Silva (2003, p. 182) afirma que:

Qualquer projeto pedagógico pressupõe uma intenção que, por sua vez, é decorrente de uma determinada visão do mundo. A aprendizagem dos conteúdos, a forma como eles são ensinados, a

dinâmica estabelecida em sala de aula e as opções metodológicas não se resumem a preferências técnicas que visam apenas garantir boas avaliações.

Com isso, é extremamente importante repensar a prática e fazer disso um exercício diário, para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, partindo dos pressupostos adotados pela linguística aplicada que é usar instrumentos capazes de promover a integração e a transformação do indivíduo através do ensino aprendizagem.

4. O PERFIL DO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA/ PORTUGUESA

O sucesso de uma aprendizagem eficiente não está apenas voltado para o ensino, mas formulado em um conjunto de elementos que vão desde os contextos socioculturais do aluno às características de vida e formação do professor. Geralmente, ao se ensinar uma língua, neste caso, língua portuguesa, é necessário que se pense nos fatores citados acima, pois o processo que cerca a aprendizagem não pode ser levado em consideração apenas as estruturas gramáticas, já que o ensino da Linguística Aplicada visualiza o contexto social do falante/aprendiz.

Para Dutra e Mello (2004), hoje, se fala mais da aprendizagem, tendo como ponto de partida o professor, sendo ele, também, uma ferramenta de/para aprendizagem e que precisa ser estudado particularmente, como um ser carregado de crenças e mitos. Por isso, percebemos que a formação do professor não se dá apenas em sua graduação ou em uma formação continuada, mas em um processo rico e vitalício que só ocorre na prática do seu trabalho docente interativo.

O domínio da Língua Portuguesa através do ensino da LA não pode focar apenas em estruturas gramáticas, mas desenvolvimento social, fazendo com que o aluno perceba e participe como sujeito ativo do seu mundo externo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 21)

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por

isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Como mediadores desse processo, o professor de LP e a escola devem criar estratégias de formação discente para que o aluno não seja preparado apenas para o domínio da língua portuguesa para exercitar os seus direitos e deveres como cidadão.

O campo físico escolar e a sociedade não podem esquecer que o professor é o mediador e o ponto central do processo educativo, onde circula todo o desenvolvimento de formação. Como mediador, o docente de LA precisa ter um olhar diferenciado voltado para o contexto social de vida do aluno e inserir essas sinalizações em seus planos de aula. É a partir dos objetivos de vida do aluno que o professor passará a reavaliar suas propostas de ensino. De acordo com Gavaldon (2003),

[...] O aluno como usuário imediato desse serviço é quem sente na pele os reflexos da qualidade no ensino que lhe é ministrado. Esta qualidade é filtrada pela sua participação no contexto escolar, pelo grau de satisfação ao participar das aulas, pelas aulas recebidas, pelo desconforto experimentado com o que paga e o que recebe, no convívio com o professor, no conhecimento que lhe é transmitido e na aplicação desse mesmo conhecimento. (GAVALDON, 2003, p. 7).

O ensino deve ser a ação metodológica inovadora e renovadora da transmissão de conhecimento da relação professor-aluno. Esse ensino deve ter objetivo específico, entendemos isso como a aplicabilidade contextual, social e cultural. O aluno precisa ver relevância e sentido no que lhe é trazido como conteúdo, afinal, em qual área da vida social ou profissional o aluno poderá aplicar o que lhe é oferecido no ensino superior? A resposta para essa pergunta não será respondida e aplicada pelo professor se o mesmo não prover de conhecimento de mundo e da realidade onde seus alunos estão inseridos.

A avaliação desse conhecimento deve ser interdisciplinar, complexa e intitulada como prática pedagógica inovadora. A avaliação docente não pode estar voltada apenas para a aquisição dos conhecimentos de conteú-

do que é ministrado pelo professor de LA, é preciso avaliar e direcionar a forma que este processo é conduzido e aplicado pelo próprio aluno. Essa avaliação norteará o professor em sua prática pedagógica, trazendo-o à reflexão e mudança de prática do ensino.

O bom professor não é aquele que preenche as lacunas vazias que o aluno apresenta. O bom professor é aquele que abre lacunas e oferece ferramentas úteis ao aluno para que este seja capaz de completá-las com autonomia e ousadia. Portanto, o ensino não deve apenas está em posição ativa, mas também em uma posição passiva, a fim de instigar e mover o aluno do seu olhar passivo e levá-lo à curiosidade pesquisadora à aquisição de novos conhecimentos. Com isso, sentimos a necessidade da reavaliação dos conteúdos usados para esses fins, tendo a leitura crítica como uma das ferramentas fundamentais nesse processo de ensino.

Essas práticas pedagógicas são associadas a formas e olhares diferenciados quanto à aplicabilidade da didática, independente do objetivo profissional do professor e do aluno, pois os objetivos não podem afastar-se dos projetos político-sociais e educacionais. Para Barbosa,

[...] a competência técnica e a competência política do professor se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar uma da outra. A dimensão técnica da prática pedagógica tem de ser pensada à luz do projeto político-social que a orienta (BARBOSA, 2011, p. 12).

A didática da Linguística Aplicada é a ligação orientadora do professor que une o conteúdo signficante com o mundo onde o aluno está inserido. São essas práticas que se responsabilizarão em (inter)ligar os elementos conhecidos como teoria e prática.

5. A ESCOLA DO TEMPO ATUAL E SUAS MUDANÇAS METODOLÓGICAS

Na atualidade, as escolas experimentam a participação numa elevada gama de mudanças que são reformuladas em tempos após tempos. Nessa mudança, não apenas o aluno ou professor necessita enquadrar-se na dinâmica educacional, pois a escola como um todo é responsável pela

mudança que a nossa sociedade necessita. Trabalhar com a LA em sala de aula é entender que o contexto social não está relacionado apenas na base professor-aluno, mas numa amplitude complexa onde todos devem acompanhar a dinâmica social.

O campo escolar é a oportunidade de acesso intelectual e produção de conhecimento. Formar produtores de conhecimento capazes de criticar suas próprias produções e dialogar com outras, enriquecendo a interdisciplinaridade e reconhecendo a multiculturalidade, é uma das outras funções da escola. A escola, através de suas metodologias, precisa formar cidadãos autônomos e que os mesmos sejam capazes de coordenar a busca de seus próprios conhecimentos. Autonomia, essa é a palavra que melhor se enquadra nesse contexto, pois é o perfil que o aluno necessita desenvolver durante todo esse processo.

A LA é o ponto de encontro de diversas culturas e precisa criar oportunidade para que essa diversidade seja dinamizada de forma que prevaleça a diversidade cultural e social. Como cultura, a LA deve priorizar o pesquisador como fonte de novas descobertas e gerar futuros pesquisadores, a fim de dinamizar e fortalecer o campo pedagógico que rodeia todos os envolvidos nesse processo complexo que nesse momento podemos denominá-lo cenário cultural.

Dentro dessa perspectiva, pretendo destacar quatro funcionalidades da LA como cenário cultural: formação de alunos críticos; conhecimento além da decodificação de signos; socialização do conhecimento escolar interno e externo; e universalização dos aspectos socioculturais. Seguindo esse ponto de partida, podemos identificar alguns dos principais paradigmas que devem cercar a LA, ou seja, o principal papel da Linguística Aplicada vai além de uma formação profissional, isto é o que podemos chamar de um processo complexo, capaz de dar oportunidades para as mais diversas formas do saber.

Nesse espaço educacional, o aluno tem a autonomia de desenvolver por si mesmo a aprendizagem significativa, já que o próprio é parte integrante e efetiva do processo educacional. Então, ao falar de escola e LA, compreendemos que as mesmas são responsáveis pela transformação social do indivíduo e pela proliferação do conhecimento sistematizado, a fim de auxiliar a comunidade exterior, além de procurar sanar as necessidades de conhecimento filosófico e reestruturar o mercado de trabalho.

O novo mercado de trabalho, com ampla concorrência, surge cada vez mais exigente em face aos pressupostos de que o aluno sai da escola pronto para a atuação profissional e para a aplicação de seus conhecimentos na vida social; entendendo que o suporte técnico-científico precisa estar presente em todo momento de formação do aluno, bem como adaptabilidade à mudança tecnológica.

Em outro ângulo, a produção do conhecimento, que pode partir do professor ou do aluno, e a carência de contar com bons professores de LA, eleva o conceito de produção de conhecimento na escola, ou seja, o aluno precisa saber fazer uso das ferramentas tecnológicas com o objetivo de usá-las a favor de sua aprendizagem-prática e não como substituição de sua formação em prática. Para Buarque,

O que não ao se imaginava é que um dia haveria armas inteligentes capazes não apenas de ser empregadas em situações de surpresa absoluta, como também ser usadas sem qualquer risco de parte do atacante. [...] As armas inteligentes atiram sobre o próprio sentido do humanismo, ao fazer com que o conceito de inteligência seja nitidamente desvinculado dos valores éticos (BUARQUE, 2001, p. 39).

Para Buarque, a inteligência humana e a capacidade de resolver problemas não podem ser substituídas pela formação do saber artificial, criada pela tecnologia. Chuchene e Hibarino afirmam que:

Neste caminho, recursos metodológicos e atividades interativas podem ser utilizados pelos professores em sala de aula e, desta forma, explorar as potencialidades, a capacidade de expressão, a produção lingüística, a competência comunicativa e cultural de seus aprendizes, unindo o que acontece em classe com o que se passa no mundo em que vive (CHUCHENE; HIBARINO, 2010, p. 202).

Sobre as discussões das citações dos autores acima, percebemos que a escola precisa capacitar o aluno a manusear as mais diferentes ferramentas metodológicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que essas ferramentas sejam usadas com o objetivo de favorecer o complexo campo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma que a escola precisa acompanhar o

desenvolvimento tecnológico da sociedade, as aulas também precisam ser projetadas com o espaço físico suficiente para o desenvolvimento das mesmas. Como a escola pode julgar-se atualizada ou interligada à sociedade sem os suportes tecnológicos necessários para o complexo ensino contextualizado? Ou seja, não podemos falar em ensino de qualidade sem nos reportarmos ao grande *déficit* que a educação brasileira enfrenta no que se refere aos espaços físicos de salas de aula e à carência de recursos tecnológicos para a pesquisa e atuação docente.

A educação ainda precisa de (re)formulações urgentes, mudanças que seguem a entrada e a saída de alunos do ensino médio. Não podemos falar de qualidade de ensino, sem analisarmos o espaço onde essas mudanças acontecem. A escola é o centro da difusão do conhecimento, constituído de pesquisadores e formadores de profissionais em formação.

Ao carregar essa responsabilidade nos ombros, a escola precisa ser um corpo com membros capacitados e instruídos à elevação da descoberta e do desenvolvimento sociocultural, pois, ao falarmos de indivíduo, analisamos dois fatores essenciais que precisam ser observado desde a entrada do aluno à saída do mesmo da escola: a forma que o indivíduo adquire novos conhecimentos, campo estudado pela psicologia e, a forma que este indivíduo usa os conhecimentos adquiridos no campo da socialização comunitária, campo estudado pela sociologia. Então, ao falarmos de ensino superior, não podemos separar os acontecimentos externos da escola, pois são eles que enriquecem e universalizam o conhecimento sociocultural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Aplicada, enquanto campo de estudo, se destaca por buscar contextualizar os conhecimentos acumulados tradicionalmente pela Linguística, no sentido de instrumentalizar os pesquisadores, e de forma especial, os professores que têm na Linguística Aplicada um instrumento para não só, qualificar suas aulas, mas também para aprofundar seus conhecimentos da realidade linguística de seus alunos.

A LA, enquanto pesquisa científica, faz a diferença no que se refere ao ensino e estudo de uma nova língua porque se preocupa não apenas com o conhecimento acadêmico que deve ser desenvolvido em sala de aula, mas que acrescentado a esses conhecimentos específicos, estejam ligados

à realidade vivida por cada um e a consciência de seu papel na sociedade, promovendo, com isso, um ensino contextualizado, no qual todos possam estar envolvidos: pesquisadores, alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C. A. V. A linguística aplicada e o professor de língua inglesa: novas formas de pensar a prática pedagógica. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, ago. 2005, 19-25, semestral. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Segiouesc/linguística-aplicada-e-o-professor-de-língua-inglesa>>. Acesso em 24 março de 2018.
- BARBOSA, J. R. A. **Didática do ensino superior**. 2. ed. Curitiba: IESD Brasil S. A., 2011. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_1_didatica_ens_sup.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BOHN, H. & VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- BUARQUE, C. **Admirável mundo atual** – dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNO-RINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**.
- CHUCHENE, K. M.; HIBARINO, D. A. A interculturalidade na sala de aula de língua inglesa. **Eletras**, v. 20, n. 20, jul. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Primeiros_ensaios_20.2_A_Interculturalidade_no_ensino_de_lingua_inglesa_CHUCHENE_HIBARINO.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.
- COSTA, G. S. 2001. **Breve histórico da Linguística Aplicada**. [Online]. Disponível em: <<HTTP://www.giseldacosta.co.br/public/2184332-historico-da-linguistica-aplicada.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2018.

DUBOIS, J, et. al. **Dicionário de linguística**. Trad. Frederico Pessoa de Barros et. al. São Paulo: Cultrix. 1973.

GAVALDON, L. L. A qualidade do ensino na visão do aluno. In: QUELUZ, A. G. **Educação sem fronteiras**: em discussão o ensino superior. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 07-16.

MOITA LOPES, L. P. Afinal o que é linguística aplicada? In: MITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 17-26, 1996.

SANTIAGO C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA**: percepção sobre uma unidade didática e a aprendizagem, 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/CeliaSantiago-ME-08-LAEL.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VANDERSON, P. A linguística no Brasil. Linguagem: **Cultura e Transformação**. Santa Catarina, 08/2001.

VILAÇA. M. L. **O que é linguística aplicada? Uma introdução**. 2010. Ensino Atual [online] Disponível: [HTTP://ensinoatual.com/blog/?p=703](http://ensinoatual.com/blog/?p=703). Acesso em 22 junho de 2018.

RESUMOS

A LEITURA E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL PELOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA REFLEXÃO SOBRE O DESAFIO DA LEITURA GEOGRÁFICA E CARTOGRÁFICA EM SALA DE AULA

*Adriano Ferreira Costa*⁷⁴

INTRODUÇÃO

A Geografia e a Cartografia fazem parte do dia a dia dos seres humanos, e seu conhecimento é fundamental para a leitura espacial e de mundo. É fato que a maioria dos alunos e da sociedade as consideram chatas ou sem a devida importância para seu processo formativo.

Entendemos como possíveis fatores para tal deficiência a ausência de recursos pedagógicos, desde os mais tradicionais até os mais modernos, tendo em vista que nem toda unidade escolar está provida de tais condições, aliada a falta de valorização a esse tipo de conhecimento a ser adquirido. Levando em conta esse contexto, propomos uma reflexão levando em consideração a importância da leitura espacial por meio do ensino da Cartografia em sua relação com demais disciplinas.

74 Graduado em Geografia (UEPB); especialista em Educação Ambiental (UNIESP); professor da Rede Pública do Estado da Paraíba.

Ter noção espacial é muito importante, pois contribui para compreensão da realidade, de forma crítica e cidadã. Dessa forma, para a consolidação do processo de ensino – aprendizagem podemos destacar a necessidade de uma mudança cultural, buscando superar a ideia de que a leitura e representação espacial é tida como sem importância para o cotidiano.

Buscamos trabalhar e refletir o tema a partir de experiências ocorridas em projetos pedagógicos bem como pela explanação cotidiana desses conteúdos em sala de aula em escolas públicas na cidade de Campina Grande, em especial no ensino fundamental II onde se começa o aprofundamento da abordagem sobre o conhecimento cartográfico, buscando respostas para o objeto de estudo em questão. Reforçando que essa exposição leva em conta as experiências por nós vividas no ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Geografia passou por muitas transformações, fato evidenciado pelas novas abordagens teórico-metodológicas desde o fim dos anos 1970, quando a ciência geográfica passa a ter um caráter mais crítico e menos descritivo, fruto das profundas transformações nas estruturas cultural, econômica e política em escala planetária. Entretanto, é visível na atualidade certa margem de descrença ou até mesmo descaso com a educação básica, e o ensino de Geografia é levado nesse processo.

Esse é outro problema que aflige o ensino de Cartografia, que é a falta de capacidade ou incompreensão dos docentes ao lidarem com os conteúdos a serem ministrados aos alunos, por vezes relacionado à ausência de uma formação adequada, provocando impactos diretos no processo de ensino- aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O desenvolvimento do ensino de Geografia nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental tem como um dos elementos base nos conteúdos programáticos o trabalho da linguagem cartográfica, em virtude desse conhecimento possibilitar aos alunos ter “em mãos representações dos diferentes recortes do espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa” (PCN’S, 1998, p. 76).

Pela importância da Cartografia enquanto uma ferramenta que possibilita a leitura, interpretação e representação do espaço e dos lugares, sua função é primordial para consolidar o ensino da Geografia escolar, onde,

conforme (ALMEIDA, 2001, p. 18) “que em Geografia, ler e escrever exige o domínio da linguagem cartográfica”. De acordo com o autor supracitado, esses conhecimentos devem desde cedo ser desenvolvidos com os alunos, para que ambos possam atingir a capacidade em representar a totalidade mundo ao seu redor.

Conforme (DIAS; MACHADO, 2013, p. 3), “Atualmente na escola, o uso de mapas tem diminuído e às vezes, quando é utilizado, destina-se somente para ilustrar e mostrar localidades ou para colorir, sem mais objetivos”. De fato, não é novidade alguma ao chegar a qualquer escola verificar a ausência de mapas, globo terrestre, maquetes e outros recursos cartográficos utilizados no processo de ensino aprendizagem, onde muitas vezes por opção até mesmo do professor, os mapas ficam desprezados, jogados em almoxarifados e ficam sem a devida utilização pedagógica. Esse tipo de procedimento coloca em xeque o processo de formação do aluno, que segundo (ALMEIDA, 2001, p. 18), “a formação do cidadão fica incompleta, por não saber usar nem dominar a linguagem cartográfica”.

O ensino que envolve a leitura geográfica e cartográfica ampara sua importância na relevância do conhecimento para o cotidiano do aluno, pois seu espaço de vivência o faz experimentar situações, conflitos e demais relações que o envolvam na sua realidade espacial. Isso reflete a necessidade em trabalhar o conhecimento aliando temas que estejam voltados ao contexto de vivência do aluno, sobre o risco de se tornar enfadonho para quem transmite e quem recebe o conteúdo.

Esses conhecimentos devem ser trabalhados com foco em transmitir saberes que possam instigar a capacidade do aluno em vivenciar os diversos fenômenos sociais em seu entorno, considerando que a escola, a comunidade e o mundo possuem uma relação intrínseca, devido a interação entre os diversos acontecimentos ocorridos na micro e na macroescala. Essa interação exige uma leitura crítica que pode passar pela leitura cartográfica, com a utilização de recursos como os mapas temáticos.

METODOLOGIA

Por se tratar de um diálogo sobre o processo de ensino - aprendizagem, para a pesquisa ser realizada foram utilizados na metodologia: leitura bibliográfica, abrangendo autores ligados a educação e também ao conhe-

cimento voltado e leitura e representação espacial, além das experiências vividas no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse espaço para reflexão analisamos que existem dificuldades por parte dos alunos em compreender a leitura cartográfica para a sua formação, o que demanda necessariamente uma nova forma de pensar a transmissão do conhecimento cartográfico aos alunos do Ensino Fundamental II, e isso passa pela inclusão de novas ferramentas de ensino – aprendizagens ou por um processo que envolva a inserção de recursos tecnológicos que contribuam para a transmissão do conhecimento em sala e aula.

CONCLUSÕES

Concluimos esta reflexão reforçando a necessidade de repensar práticas de ensino – aprendizagem que visem amenizar as dificuldades dos alunos quanto a representação cartográfica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Natalia Dias; FARIA, Fabiana Silva Ribeiro. In: **Tratamento cartográfico de mapas no processo de ensino aprendizagem nos livros didáticos**; 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, (org.) 2009, Porto Alegre.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI Antônio Carlos (org.). **A Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 221-231.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O LIVRO “INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: ENSINO FUNDAMENTAL”, DESENVOLVIDO PELA AÇÃO EDUCATIVA, COM APOIO DO UNICEF E DO MEC.

*Eirilaine Guns de Araujo*⁷⁵

INTRODUÇÃO

O ensino público no Brasil não é bem avaliado por muitas pessoas, o que leva à necessidade de se fazer uma reflexão sobre o porquê desta avaliação negativa e de que forma isso pode ser alterado, tendo em vista que é de interesse de todos, que a população tenha educação de qualidade.

Diante de tais reflexões, foi realizada uma análise crítica sobre o livro *Indicadores de qualidade na educação: ensino fundamental*, desenvolvido pela Ação Educativa, com apoio do Unicef e do MEC, publicado no ano de 2013. O presente estudo justifica-se pela sua relevância social, tendo em vista a necessidade de demonstrar à população que existem mecanismos de melhoria na qualidade do ensino público brasileiro e que tais melhorias

75 Graduada em Engenharia Florestal pela UNEMAT, Graduada em Direito pela UNEMAT, Graduada em Pedagogia pela UNIASSELVI, e, Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto LFG.

dependem de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores, funcionários e governo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o site Unicef Brasil [s.d.]:

Desde 2003, a Ação Educativa, com apoio do UNICEF e do MEC, vem desenvolvendo os Indicadores da Qualidade na Educação, instrumento de autoavaliação institucional que visa ao envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade educativa. O instrumento consiste numa proposta metodológica de avaliação participativa e em um conjunto de indicadores por meio dos quais a comunidade analisa a situação de diferentes aspectos de sua realidade, identifica prioridades, estabelece planos de ação, implementa e monitora seus resultados.

Ainda de acordo com a Unicef [s.d.], os indicadores da qualidade na educação são um “conjunto de dimensões e indicadores para que escolas avaliem de forma participativa o atendimento educacional e construam propostas para melhoria da educação”. Por conseguinte, “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] Aqui, apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: o das dimensões”. (BRASIL, 2013, p. 5). Neste segmento, são indicadores de qualidade na educação:

1- O ambiente educativo:

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela, os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos (BRASIL, 2013, p. 21).

2- Prática pedagógica e avaliação:

- Prática pedagógica: Crianças, adolescentes, jovens e adultos vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de planejar as aulas com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber.

- Avaliação: Por meio dela, o professor fica sabendo como está a aprendizagem dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar a sua própria prática pedagógica. [...] A avaliação deve ser um processo, ou seja, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas. [...] não deve se deter apenas na aprendizagem do aluno. Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante (BRASIL, 2013, p. 27).

3- Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita:

Na escola, crianças e adolescentes precisam ter contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo. Precisam participar de uma rotina de trabalho variada e estimulante e, além disso, receber muito incentivo dos professores e familiares para que, na idade adequada, aprendam a ler e escrever. Para garantir que todos os alunos aprendam, a escola precisa ter uma proposta pedagógica com orientações claras para a alfabetização inicial (BRASIL, 2013, p. 37).

4- Gestão escolar democrática:

Algumas características da gestão escolar democrática são: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência. Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. [...] Discutir propostas e implementar ações conjuntas por meio de parcerias proporciona grandes resultados para melhorar a qualidade da escola no país (BRASIL, 2013, p. 51).

5- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola:

Todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico. [...] Cada profissional tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Tamanha responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta formação continuada aos profissionais e também outras condições, tais como estabilidade do corpo docente, o que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, salários condizentes com a importância do trabalho, etc. (BRASIL, 2013, p. 59).

6- Acesso, permanência e sucesso na escola:

Um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham seus direitos educativos atendidos. [...] a comunidade escolar poderá discutir formas de a escola oferecer boas oportunidades de aprendizagem a todos os cidadãos (BRASIL, 2013, p. 63).

7- Ambiente físico escolar:

Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral (BRASIL, 2013, p. 67).

Com os indicadores,

[...] diretores e toda a comunidade educativa podem ter acesso a dados que mostram os resultados obtidos pela escola, e eles mostrarão um panorama da realidade escolar em seus diversos setores, como financeiro, pedagógico e secretaria escolar (FERREIRA, 2020).

Além disso, considera Ferreira (2020) que tais mecanismos “têm o objetivo de levantar, interpretar e fornecer informações relevantes para o desenvolvimento das escolas”, e que, se usados de forma constante, os problemas podem ser identificados e resolvidos.

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico, partindo da análise do livro *Indicadores de qualidade na educação: ensino fundamental*, parte da coleção Indicadores da Qualidade na Educação (Indique) – desenvolvida com a colaboração de diversas organizações atuantes no campo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a análise do livro *Indicadores de qualidade na educação: ensino fundamental*, torna-se perceptível que aos problemas da educação, que são cada vez mais complexos, não se prestam soluções mágicas e simplificadoras, isso porque, sabendo que existem tais problemas, há a necessidade de participação coletiva para buscar melhorias, ou seja, a população não pode responsabilizar tão somente governantes ou a gestão escolar pela redução na qualidade de ensino público brasileiro, mas, deve assumir sua responsabilidade na participação de ações como as mencionadas como indicadores e, todos, de forma coletiva, devem propor e buscar melhorias.

Essa busca por melhoria no ensino deve ser considerada uma constante para governantes, gestores e comunidade em geral, fazendo com que a atual avaliação geral que é de uma educação nacional de má qualidade, mude, passando então, a ser reconhecida por suas qualidades, resultado de um trabalho conjunto.

Nesse sentido, a utilização dos indicadores de qualidade, que buscam avaliar o trabalho realizado na escola, ajuda a diagnosticar diferentes aspectos das instituições de ensino, conhecendo as informações necessárias para atingir o objetivo pretendido, que é ter uma educação pública com cada vez mais qualidade.

CONCLUSÕES

Com o presente estudo, pode-se observar que o termo “qualidade” não possui um conceito único, imutável, principalmente no que se refere à educação. Isso se deve ao fato de que se deve sempre considerar que existem diferentes épocas, diferentes populações e que as necessidades destas sempre serão também diferentes.

Diante do exposto, pode-se concluir que a própria comunidade escolar, considerando todos os envolvidos, como pais, alunos, gestão escolar e governantes, é quem pode estabelecer e indicar a qualidade desejada, estabelecendo metas e tomando medidas necessárias para que esta seja alcançada, podendo ter como base os indicadores citados, aplicando-os conforme sua realidade.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Felipe. **8 indicadores de qualidade para acompanhar na gestão escolar**. PROESC.COM, 2020. Disponível em: <http://www.proesc.com/blog/8-indicadores-de-qualidade-na-gestao-escolar/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. **Ação Educativa**, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013.

INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. **Unicef Brasil**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/indicadores-da-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 1 fev. 2021.

ABORDAGEM SEMÂNTICA E SIMBÓLICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O FEMININO NA OBRA ÓRFÃOS DO ELDORADO, DE MILTON HATOUM

*Maria Souza da Rocha*⁷⁶

INTRODUÇÃO

A literatura possui diferentes funções, características e acena com possibilidades para o seu uso como recurso de ensino, que pode se realizar por meio da reflexão. Atribuir esses valores ao texto literário depende de como o indivíduo teve acesso à leitura. Assim, o trabalho discute acerca de como a literatura pode ser abordada no ensino de Língua Portuguesa a partir da semântica e da simbologia. Desse modo, quem lê pode reavaliar suas atitudes e mudar sua realidade. Assim, a ficção pode trazer respostas às nossas inquietações, nos mostrando quem somos, nos incentivando a desejar e se expressar no mundo por meio de nossas atitudes, de nossas palavras. Essa pesquisa foca em estudar a literatura como estratégia para ensinar Língua Portuguesa.

76 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC.

Na tentativa de despertar o interesse dos leitores de forma mais prazerosa, o ensino pode realizar-se a partir de uma nova visão do aluno sobre a realidade, a partir de um pensamento crítico e sensível sobre o mundo a sua volta. Logo, essa forma de manifestação humana merece ser valorizada, e mais bem trabalhada no ensino de crianças e jovens. Portanto, buscou-se reunir reflexões com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a literatura pode ser abordada no ensino de Língua Portuguesa a partir da semântica e do simbólico?

Este estudo traça como objetivo geral mostrar o potencial da literatura para o ensino de Língua Portuguesa por meio dos choques semânticos e simbólicos a partir da figura feminina, Dinaura, em *Órfãos do Eldorado*. Tem como objetivos específicos: 1) Mostrar a importância da literatura para a educação, a partir do paradigma da complexidade, 2) buscar nos documentos norteadores (BNCC, PCNEM) orientações acerca do ensino de língua portuguesa e literatura no Brasil; 3) destacar a literatura como uma possível estratégia de ensino da Língua Portuguesa, a partir da análise dos aspectos semânticos e simbólicos presentes no romance *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum.

A escola deve oferecer todas as possibilidades que estiverem a seu alcance para que o discente conquiste o conhecimento sobre as coisas do mundo, propondo tarefas desafiadoras e significativas, incentivando-o a procurar respostas para suas próprias inquietações. Deve também encorajá-lo a valorizar seus pensamentos, mostrar que suas descobertas intelectuais e suas ideias são importantes, potencializar a curiosidade em relação às diversas áreas do conhecimento familiarizando-os com todas as disciplinas, com o mundo complexo em que vivemos. Portanto, a proposta desse trabalho visa contemplar a experiência literária como possibilidade de desvelar a linguagem e levar o aluno a entender os vários modos pelos quais a literatura se constitui.

Este trabalho se constituirá por quatro capítulos: 1) O pensamento complexo na educação, apresentando uma proposta mais compreensiva, por meio de um referencial teórico e metodológico, que possibilite um diálogo de ideias e fazeres docentes no contexto escolar; 2) Literatura e Contexto, em que será abordada a importância da personagem Dinaura para o contexto da época em que o romance acontece; 3) Ensino de Língua Portuguesa e literatura, em que será feito o mapeamento do que já

foi produzido nos últimos quarenta anos sobre o tema em questão; 4) Semântica e simbologia em torno da imagem da mulher e suas significações na obra *Órfãos do Eldorado*, em que será feita a análise, explorando a figura feminina presente na obra.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho busca sustentação sob o olhar do paradigma da complexidade, observando o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio sob uma perspectiva mais ampla que permita o diálogo entre a semântica e a literatura. Para tanto, Morin (2003, 2004, 2005) fundamentará a pesquisa nos campos educacional e metodológico, com contribuições de Cosson (2012), que contribuirá nas questões voltadas para o ensino de literatura; Ilari (2004) dará colaborações específicas dos aspectos semânticos; Chevalier e Gherbrant, com seu dicionário de símbolos, darão suporte na análise literária, acenando com a potencialidade simbólica, dentre outros que surgirão ao longo da investigação.

METODOLOGIA

A investigação tem enfoque qualitativo, pois busca compreender e interpretar símbolos e códigos sociais a partir das teorias e da contextualização da realidade dos sujeitos. Assim, a pesquisa é bibliográfica e documental. Desse modo, a primeira recorre a fontes publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e web sites, dissertações e teses (MATOS; VIEIRA, 2001; MINAYO, 2007). Já a segunda refere-se a fontes mais diversificadas e dispersas como a legislação educacional encontradas em web sites oficiais do governo, observatórios, portais de notícias, atas e regimentos (MATOS; VIEIRA, 2001). Será necessária análise literária, observando os vocábulos ambíguos e simbólicos com o intuito mostrar as várias possibilidades de significações presentes no texto literário por meio da figura feminina.

A análise literária visa oferecer àqueles que se iniciam no estudo da literatura um roteiro capaz de orientá-los no desenvolvimento de suas aptidões para a compreensão do texto literário, cuidando de encaminhá-los progressivamente, das noções teóricas gerais à prática de análise, atestan-

do-lhes a inteligência e a sensibilidade para a captação do que o texto possa oferecer de singular e diferencial (MASSAUD MOISÉS, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O propósito do estudo é mostrar o potencial da literatura para o ensino de Língua Portuguesa por meio da semântica e da simbologia a partir da figura feminina em *Órfãos do Eldorado*. A suposição feita a partir do problema foi que um ensino realizado por meio da literatura possibilita a formação de um sujeito leitor do mundo. Isso porque a literatura é uma área que abarca todas as dimensões humanas, assim, é importante considerar que é necessário envolver o aluno com a poesia, o romance, os seriados, pois são eles que falam a linguagem de nossas vidas (MORIN, 2004).

Pode-se observar que em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), Morin propõe sete pilares capazes de mudar a educação, não são mudanças programáticas, mas transformações paradigmáticas, reitera a necessidade de se considerar todos os saberes, pois as realidades globais e complexas se fragmentam, os problemas fundamentais e globais não estão presentes nas disciplinas, enfraquecendo a solidariedade entre os concidadãos.

Nesse contexto, um dos caminhos para se alcançar uma formação humanística pode ser por meio de uma abordagem que explore mais a semântica e a simbologia, pois possibilita que o aluno aprofunde seu olhar acerca de determinados conceitos, percebendo a importância da literatura para a educação, pois é notório que uma única obra literária pode ter diversas significações, diversas possibilidades de estudo.

Vale destacar que se o professor não ensinar o aluno a fazer uma investigação semântica acerca dos vocábulos, as palavras perdem sua significação e a leitura literária se torna superficial (COSSON, 2009), por esse motivo, conforme explicado acima (MORIN, 2004), fala que a literatura é uma área que abrange todas as dimensões humanas.

Edgar Morin (2004) propõe que o pensamento complexo é importante para a educação, pois serve para nos ajudar a viver melhor, a conhecer a nós mesmos, o outro e o mundo. Assim, sua proposta é apresentar um diálogo entre o universo e a vida, por isso é fundamental que o educa-

dor compreenda os vários fios que tecem a educação para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente.

Diante disso, é possível afirmar que o pensamento complexo nos faz refletir, considerar as várias epistemologias, logo a literatura é essencial para esse processo. Assim, os métodos que se constituem como pressuposto de validade do conhecimento não devem ser considerados como uma camisa de forças, mas como possibilidades de alcançar novos horizontes para o ensino de Língua Portuguesa.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma análise de como os documentos norteadores orientam acerca do ensino de Língua Portuguesa e literatura no Brasil. Mostrando que a literatura pode nos proporcionar o que existe de mais significativo, além de movimentar saberes individuais e globais. Vale salientar que a literatura aponta como característica importante a plurissignificação presente nas obras literárias, bem como uma carga simbólica que pode ser desvendada pelo estudante por meio de um estudo mais profundo. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa tendo como base a literatura pode abordar e aprofundar os estudos semânticos e simbólicos por meio dessa relação.

Nesse sentido, a utilização da literatura como recurso didático permite aos professores mediar o processo ensino/aprendizagem de forma enriquecedora, motivando o aluno a ter mais empatia e mais vontade de aprender e contribuir para que a aprendizagem seja realmente significativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. SP: Contexto, 2012.

CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**. Brincando com a Gramática. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. rev. e modificada pelo autor. Trad. Maria de Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

RELATOS DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA IMPOSTOS ÀS FAMÍLIAS DE ALUNOS ESPECIAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

*Cintia Barudi Lopes*⁷⁷

*Nathália Barudi Lopes Iak*⁷⁸

INTRODUÇÃO

O presente resumo faz uma análise, através de relatos de famílias de alunos especiais, dos desafios enfrentados pelos pais durante a pandemia ante o isolamento social e a imposição da educação a distância. O trabalho se justifica uma vez que o apoio familiar, aliado às adaptações das atividades escolares, contribui para melhorar a rotina desses alunos e o próprio processo inclusivo e pedagógico. Percebe-se uma preocupação dos pais pela involução física e neurológica de seus filhos por conta do afastamento social e a diminuição dos estímulos, bem como uma dificuldade de se conciliar trabalho, afazeres domésticos, estudos e atividades adaptadas

77 Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas; avaliadora do CONPEDI; diretora da 116ª Subseção OAB Saúde/Jabaquara; advogada.

78 Terapeuta Ocupacional graduada pelo Centro Universitário São Camilo; pós-graduada em Dança e Expressão Corporal para pessoas com deficiência física e intelectual pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

passadas aos filhos. Consta-se, também, que algumas famílias optaram por contratar mediadores para auxiliar no processo pedagógico de maneira mais individualizada e incrementar a educação inclusiva. A despeito disso, conclui-se que não é necessário ser um superpai ou supermãe nesse momento de excepcionalidade, mas apenas se manter informado e acompanhar de perto as atividades escolares, até porque os pais são aqueles que mais conhecem os sentimentos e os limites de seus filhos, podendo, com isso, contribuir para um ambiente familiar mais equilibrado nesse novo formato educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito à educação está previsto na atual Constituição Federal como um dos direitos sociais mais importantes para o desenvolvimento pleno e sadio da cidadania, destacando o texto constitucional, em seu artigo 205, que "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". Percebe-se, pois, que o direito à educação é uma prerrogativa a ser concedida aos cidadãos pelo Estado, mas que não exclui a corresponsabilidade da família na promoção, incremento e incentivo dos processos educacionais de seus filhos. É necessário que escola e família acompanhem os alunos para traçar objetivos de aprendizagem. No caso de alunos especiais a interação entre a comunidade escolar e os pais é peça fundamental para as estratégias de inclusão e de desenvolvimento pedagógico. O início das aulas remotas surgiu num contexto ainda muito incerto da pandemia, causando uma preocupação geral para os pais; não bastando a pressão psicológica, desgaste e cansaço, acrescentou-se a sensação de assumir o papel de professor dentro de casa e ainda continuar pagando as mensalidades do colégio (MEDEIROS, A. Y. B. B. V. de; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A., 2020). Com relação às famílias de alunos especiais os desafios se acentuaram sobremaneira. Acredita-se que a maior dificuldade seja conciliar as atividades profissionais dos pais, que na maioria dos casos se encontra em home office, com as atividades adaptadas e passadas pelos profissionais que acompanham seus filhos. Nesse contexto novo e complexo, o trabalho faz uma abordagem, com

os relatos de famílias, das dificuldades dessa realidade e propõe soluções possíveis diante do momento vivido.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho está embasada no critério hipotético-dedutivo e sustentada em doutrinas específicas, dados estatísticos fornecidos por entidades governamentais e não governamentais, artigos científicos, assim como em consulta a sites de notícias jornalísticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos de famílias com alunos especiais permitem visualizar os maiores desafios impostos pela educação à distância por conta da pandemia. Percebe-se, inicialmente, uma preocupação dos pais com a interrupção abrupta da interação social dos seus filhos que, sem estímulos adequados, podem apresentar uma involução física e neurológica. Relatos dos pais de Micaela, de 3 anos, com síndrome de Down, que preferiram deixá-la na casa dos avós em Itanhaém, contam que ela está mais arredia e ansiosa. Não dá para saber se vai ser por um mês, três meses, ela pode perder um pouco a referência, esses dias chamou o avô de pai. (Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/13/familias-temem-que-isolamento-afete-criancas-com-necessidades-especiais.htm>. Acesso em: 02/02/2021).

Outro problema identificado durante as aulas online é a dificuldade que os pais estão enfrentando em conciliar suas atividades cotidianas e trabalho com as atividades adaptadas pela escola. Josi Mariano, mãe de Heitor de 9 anos inserido no TEA (Transtorno do Espectro Autista), relata que está trabalhando de casa, por isso nem sempre consegue conciliar o trabalho com a montagem das atividades passadas pelos profissionais que acompanham seu filho (Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/13/familias-temem-que-isolamento-afete-criancas-com-necessidades-especiais.htm>. Acesso em: 02/02/2021). Desses relatos é possível verificar que as famílias de alunos especiais estão sobrecarregadas de atividades, o que dificulta o próprio processo educacional inclusivo. Há relatos de famílias que optaram por contratar mediadores que orientam os alunos, ainda que virtualmente, de

maneira mais individual. Christie Bulhões Pedreira, mãe de dois filhos, um deles Joaquim, também inserido no espectro autista, relata que tem uma mediadora que fica na sala de aula com ele e agora faz todo o acompanhamento *on-line* com ele pela plataforma *Zoom*.

A mediadora também tem todos os acessos dele dentro do Google Classroom, por onde o aluno vem estudando na parte da manhã. (Disponível em: <https://escolasesponenciais.com.br/desafios-contemporaneos/alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-a-distancia-quais-as-melhores-praticas/>. Acesso em: 02/02/2021). Vê-se que o desafio para o processo educacional online inclusivo é ainda mais desafiador para famílias de baixa renda que não dispõem de recursos necessários à contratação de mediadores. Porém, acredita-se que o engajamento da família nesse novo formato educacional é fundamental porque são os pais que realmente conhecem os sentimentos e os limites de seus filhos, e pais participativos contribuem para a melhora da rotina diária desses alunos. Ainda que o momento seja de muita cobrança, é importante que os pais dediquem um pequeno tempo por dia para brincar com seus filhos, por meio de jogos, desenhos e atividades prazerosas para todos os envolvidos. O ajuste emocional dos pais nesse período de pandemia é imprescindível para o equilíbrio familiar como um todo. É preciso realizar atividades nas quais os pais também possam se sentir mais felizes e motivados. Não é necessário ser um superpai ou supermãe. É necessário apenas acompanhar de perto as rotinas escolares de seus filhos e mantê-los cientes do sentimento de acolhimento que somente um núcleo familiar saudável é capaz de fornecer.

CONCLUSÕES

Conclui-se, portanto, que deve haver uma parceria entre familiares e educadores para uma evolução efetiva tanto de crianças neurotípicas quanto neuroatípicas no contexto pedagógico e em suas atividades diárias, não somente neste novo formato online, mas por todo o desenvolvimento dos filhos.

A maioria dos profissionais da educação teve que se esforçar para aprender a utilizar os novos recursos tecnológicos no formato online, além de adaptar suas aulas para que o conteúdo alcançasse todos os alunos de uma maneira inclusiva, observando as habilidades, dificuldades e potencialidades tendo, através disso, um olhar mais individualizado para cada

criança. Essa é a melhor estratégia no momento, pois ficar de frente a tela do computador por muito tempo diminui o nível de atenção, proporciona maior cansaço mental, prejudica a postura e não possibilita a concentração em relação ao que está sendo ensinado.

O maior desafio dos pais foi conciliar seu trabalho home office com os pedidos da escola de colaboração devido à organização antecipada de matérias que seriam utilizadas em aula, pontualidade, lições de casa, acesso à plataforma para acompanhar os conteúdos, além de estarem atentos à participação adequada da criança.

Sabemos que a preocupação também está sobre o quanto as crianças estão realmente absorvendo das aulas online e a fala dos pais é de extrema importância para que haja alinhamento de conduta entre os educadores frente às necessidades, adaptações e manejos adequados para cada situação. Portanto, a coparticipação da família, consagrada constitucionalmente, é determinante nesse cenário de desafios impostos à educação pela Covid-19. Esforcemo-nos não para sermos superpais e supermães, mas para que os laços familiares se estreitem ainda mais em benefício de uma educação mais humana e com olhar mais individualizado.

REFERÊNCIAS

- ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO À DISTÂNCIA: quais as melhores práticas? Disponível em: <https://escolsexponenciais.com.br/desafios-contemporaneos/alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-a-distancia-quais-as-melhores-praticas/>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- FAMÍLIAS TEMEM QUE ISOLAMENTO afete crianças com necessidades especiais. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/13/familias-temem-que-isolamento-afete-criancas-com-necessidades-especiais.htm>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- MEDEIROS, A. Y. B. B. V. de; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1051, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1051>.

ESCOLA PARA TODOS! COMO ESTÁ A INCLUSÃO EM NOSSAS ESCOLAS?

*Luciana Aparecida Gomes Ferreira*⁷⁹

INTRODUÇÃO

O tema em evidência divide opiniões de estudiosos do assunto e dos profissionais da educação. Alguns defendem a ideia de propiciar aos educandos com deficiência, oportunidade para o desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e motoras, viabilizando sua preparação para o exercício da cidadania. Há, porém, aqueles que acreditam que o problema não consiste na necessidade de adequação da estrutura física do ambiente escolar, tampouco do quadro humano, mas sim da mudança no modo de pensar e agir das pessoas.

A pesquisa traz, ainda, uma reflexão sobre as adequações imprescindíveis no ambiente escolar, no que se refere aos recursos físicos e ao quadro humano, para que se concretize a proposta de inclusão com dignidade e respeito às diferenças individuais. Foi possível observar que muitas mudanças ainda precisam acontecer principalmente no que diz respeito aos recursos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola tem sido desafiada a implementar em suas práticas pedagógicas a cultura da aceitação das diferenças individuais e da cooperação entre

79 Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial, Organização e Gestão; mestranda em Ciências da Educação.

as pessoas, independentemente de suas origens, raça ou condições físicas e psíquicas, conforme propõe a Declaração de Salamanca. Para que se efetive a inclusão em salas regulares faz-se necessário eliminar a cultura da exclusão, que se manifesta, na maioria dos casos, por falta de informação.

Os modelos educacionais devem considerar as limitações do aluno com deficiência, contudo, não podem negar suas possibilidades de aprendizagem e seu direito de participar da vida sociocultural e econômica do país, pois sua limitação não ofusca as habilidades que possui.

METODOLOGIA

Esta pesquisa traz um estudo exploratório com uma abordagem qualitativa buscando informações sobre como vem acontecendo a inclusão nas escolas com ensino regular. Para tanto, temos como fontes de pesquisa: leitura empresa ou não; observação de acontecimentos do dia a dia em algumas escolas do município e troca de conversa pessoal com colegas de trabalho e pais de alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição de ensino que prima pela democratização da educação deve se preocupar em como proceder na prática inclusiva e com a importância da qualificação profissional dos educadores e da conscientização destes e de toda a comunidade escolar para que haja mudanças na forma de conceber o PNEE. Para tanto, é imprescindível a modificação de atitudes discriminatórias em prol da proposta de inclusão, não apenas no ensino regular, mas em todos os aspectos da vida social. É válido lembrar que os discentes são os cidadãos que atuarão no mercado de trabalho de amanhã. Atualmente, a qualidade total e a inteligência emocional são requisitos primordiais para adaptação a este meio.

CONCLUSÕES

Por intermédio desta pesquisa foi possível esclarecer algumas questões pertinentes à inclusão, conhecer o processo histórico dos indivíduos com deficiência, as dificuldades de socialização e, ainda, as discriminações das

quais foram alvo ao longo do tempo. Observando as vivências do passado e a situação atual destas pessoas, percebe-se grande avanço quanto ao atendimento educacional. Diversos textos legais dispõem sobre o direito à educação e à integração dos indivíduos com deficiência ao sistema regular de ensino, visando à construção de uma sociedade justa e solidária, que prioriza a igualdade de direitos e o respeito à essência humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

A Declaração de Salamanca Sobre Princípios. Política e Prática em Educação Especial. 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

OSÓRIO. A Inclusão e Integração. **Jornal do MEC**. Brasília, ano 11, n. 7, 1999.

RAMOS, Rossana. **Passos para a Inclusão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WERNECK, Amilton. **A Nota Prende, A Sabedoria Liberta**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AS DIFICULDADES DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE DA OPINIÃO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DA CIDADE DE CURITIBA-PR

*Gerson de Jesus Monteiro Junior*⁸⁰

*Camilla Mariana Ribas Bispo*⁸¹

INTRODUÇÃO

Ensinar nunca foi um trabalho fácil, o professor cada vez mais é cobrado por políticas governamentais que muitas das vezes mesmo que venham de boas intenções não atendem às demandas da educação pública do país.

As políticas voltadas para a educação especial e inclusiva colocam alguns alunos com necessidades especiais, em específico os que possuem uma deficiência intelectual, em uma sala que já é cheia, e al-

80 Especialista em segurança pública (Faculeste); graduado em segurança Privada (Cruzeiro do Sul); acadêmico de História (UCA)

81 Especialista em educação especial e inclusiva (São Brás) Licenciatura em Educação Física (PUCPR); acadêmica de matemática (FAEL).

gumas vezes não dispõe de atendentes ou professores auxiliares para ajudar no ensino desses alunos, o que torna esse processo muito difícil para o docente.

O objeto deste trabalho propõe demonstrar que é extremamente necessário que o professor tenha auxiliares para conseguir ministrar suas aulas, uma vez que sua classe tenha alunos com necessidades especiais juntamente com os demais alunos. E se o professor necessitar ministrar suas aulas sem auxílio de outros profissionais, a sua aula perde qualidade e não atende à necessidade de aprendizado de sua classe.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é a nossa segunda casa, para o aluno deficiente é mais difícil ainda, tanto no aprendizado quanto na socialização. Construção social “levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima” (LIBANIO, 2001, p. 97), a escola tem o papel de preparar novos cidadãos para a vida em sociedade, e muitas vezes não atinge o esperado, mas não por falta de competência ou empenho dos professores, muito pelo contrário, os profissionais de educação se desdobram para cobrir a falta de estrutura das escolas.

Com ênfase na deficiência intelectual e não na deficiência física, podemos perceber que a dificuldade do professor é bem maior, uma vez que os próprios colegas de classe podem auxiliar os alunos deficientes físicos, já os alunos com deficiência intelectual, autismo ou déficit de atenção já demandam de pessoal especializado que sabem agir em situações corriqueiras.

A deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal [...] Por se tratar de uma limitação que atinge determinadas habilidades da pessoa, é sempre bom lembrar que os casos devem ser analisados de forma isolada pelas peculiaridades que cada paciente tem (BRITES, 2017, p. 1).

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário feito através do Google forms, ao qual 36 professores do ensino fundamental da cidade de Curitiba/PR responderam a 6 questões relacionadas às aulas conjuntas e inclusivas com alunos especiais, e obtivemos os seguintes resultados:

1. Perguntado se já deu aula para alunos com necessidades especiais intelectuais, juntamente com o restante da turma? 84% responderam que já deram aula para alunos especiais em conjunto com os demais alunos, enquanto que apenas 16% dos professores do ensino fundamental não deram aula em conjunto com alunos especiais.

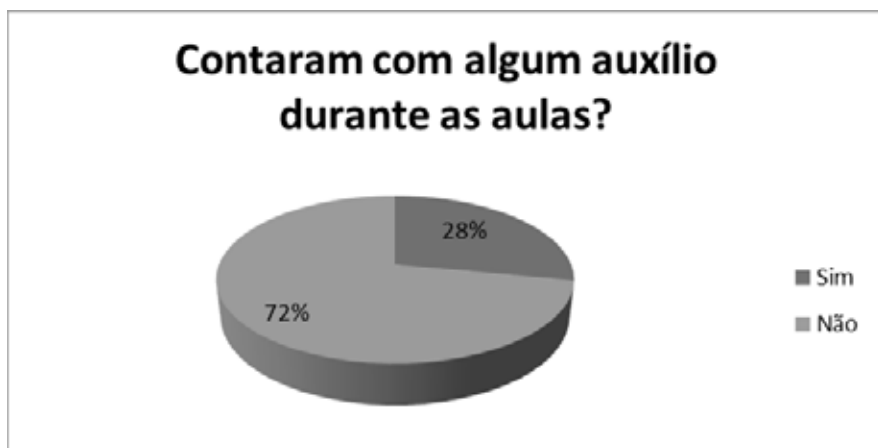
GRÁFICO 1



FONTE: Elaborado pelos autores.

2. Na questão 2 foi perguntado se nessas aulas o professor contava com algum atendente de educação especial ou algum professor auxiliar para ministrar estas aulas? 72%, não e 28%, sim, a grande maioria não possuía auxílio de nenhum profissional de educação especializado nem atendente de educação especial.

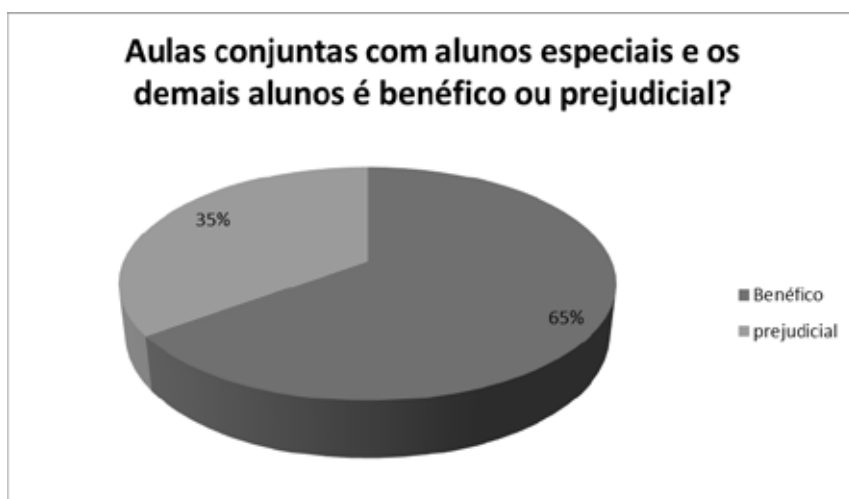
GRÁFICO 2



FONTE: Elaborado pelos autores.

3. Questionado se dar aula para alunos especiais juntamente com os demais alunos é benéfico ou prejudicial, em relação ao aprendizado deles 65 % dos entrevistados julgaram benéfico mesclar aulas com alunos com necessidades especiais junto com o restante da classe. Enquanto apenas 35% acham prejudicial.

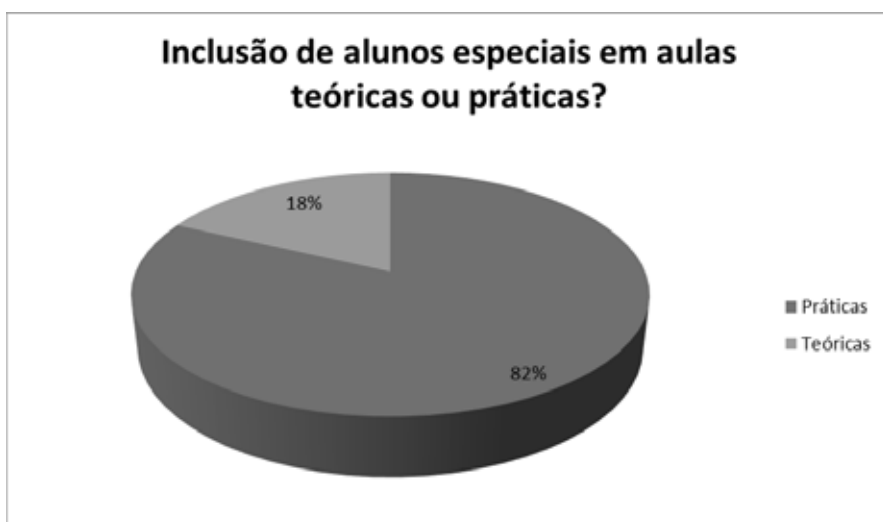
GRÁFICO 3



FONTE: Elaborado pelos autores.

4. Questionado se houver a inclusão dos alunos especiais em outras ocasiões que não sejam em aulas teóricas, juntamente com os demais alunos, 82% acreditam que seria de melhor aproveitamento das aulas teóricas por parte dos alunos com deficiência intelectual, enquanto apenas 18 % julgam que não. porém as atividades práticas são as que mais aproximam os alunos, e deveriam ser promovidas mais do que as aulas teóricas, questão essa reafirmada na próxima pergunta.

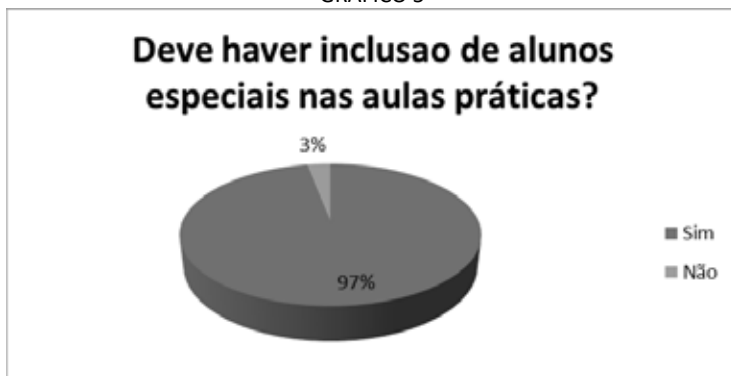
GRÁFICO 4



FONTE: Elaborado pelos autores.

5. As atividades práticas devem ser realizadas em conjunto quanto aos alunos especiais e os demais alunos? 97%, sim e 3%, não.

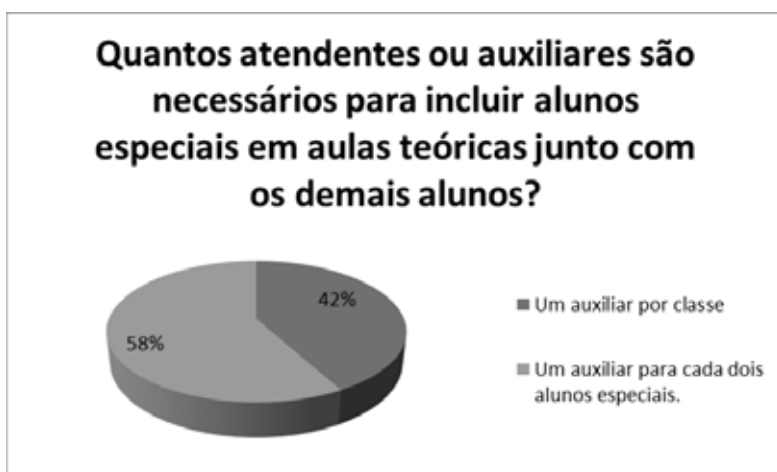
GRÁFICO 5



FONTE: Elaborado pelos autores.

6. Por fim, foi questionado quanto ao número de auxiliares ou atendentes seriam ideais para ministrar aulas teóricas em conjunto com alunos especiais e os demais alunos e 42% acham que 1 atendente por turma é suficiente enquanto 58% acreditam ser necessário 1 atendente para cada 2 alunos com necessidades especiais. Não é a realidade, mas seria o ideal que o professor contasse com o auxílio de outros profissionais para dar aula para a classe que contém alunos especiais, a maioria acredita que um para cada dois alunos com necessidades especiais seria o suficiente.

GRÁFICO 6



FONTE: Elaborado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação especial vem galgando grandes degraus e a cada dia se tornando mais eficiente, e que o professor é um dos protagonistas dessa história, visando otimizar o aprendizado dos alunos com necessidades especiais e os demais alunos, promovendo uma inclusão entre eles, sem demagogia e sem forçar a inclusão de maneira errada em sala de aula, e por fim analisando as experiências de quem já lecionou para alunos especiais juntamente com os demais alunos.

Chegamos às seguintes considerações: que a forma mais eficiente de promover inclusão dos alunos especiais, sem atrapalhar seu aprendizado e não diminuir a eficiência do professor em sala, que as aulas teóricas, quando não possuírem auxiliares ou professores específicos para os alunos especiais, que sejam ministradas em separados dos demais, a fim de não retroagir o aprendizado destes.

Que as aulas ministradas juntamente com alunos especiais e os demais estudantes podem sim ocorrer com qualidade, desde que o professor conte com ajuda de atendentes de educação especial ou professores auxiliares, uma vez que esses alunos demandam um pouco mais de atenção e dedicação exclusiva para que possam aprender o conteúdo com mais facilidade.

REFERÊNCIAS

- BRITES, C. **O que é deficiência Intelectual**. único. ed. Instituto Neurosaber de Ensino: Dr. Clay Brites, 29 jun. 2017. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola –Teoria e Prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MATOS, C. R.; SALGUEIRO, J. E. (2013). O papel das estruturas intermédias na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 21, p. 207-228, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.247>.

LITERATURA SURDA: HISTÓRIAS INFANTIS

*Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana*⁸²

*Camila Martins de Almeida Santos*⁸³

INTRODUÇÃO

Viver em um ambiente projetado para um universo que não atenda ao seu interesse, não possibilita interação, comunicação e significado. E pensar no mundo da criança, onde tudo é novidade, surge a pergunta: Como trabalhar literatura com crianças Surdas?

A partir da indagação inicial articulada na prática das pesquisadoras na área da surdez, esta pesquisa busca conhecer dentro da literatura quais histórias infantis podem envolver traços da cultura Surda. O presente trabalho disserta sobre a literatura Surda, com breve explicação sobre o tema, ilustrações de exemplos de histórias e citações de livros que pertencem a essa cultura.

Para tanto, essa pesquisa buscou histórias infantis para serem contadas às crianças Surdas, para que, por meio do universo literário, elas possam sentir, compreender, interagir e participarem das contribuições da literatura.

82 Especialista em Educação Especial na área da Surdez – Libras (UNIVALE).

83 Especialista em Neuropsicologia e Educação Inclusiva (FAPSS).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação da criança com o objeto, nesse caso a história infantil, inicia-se com a mediação do adulto. Diante de uma história contada, a criança busca em sua memória lembranças de fatos ocorridos com ela ou com seus pares, ou seja, acontecimentos parecidos com os que são narrados. Essas experiências com a literatura, permite o contato e como lidar com diversos fenômenos e sentimentos, por meio da influência da imaginação na realidade. Como citam Leite e Guimarães (2014, p. 2), as histórias contadas “no percurso da vida, nos ensinam a absorver e a dividir experiências, estimulam a criatividade, desenvolvem a autonomia, dentre outros aspectos relevantes”.

Por conseguinte, a literatura surda possibilita à criança o acesso às informações de maneira significativa, pois, em relação as histórias infantis, estas estão vinculadas a sua cultura. Sabe-se que contar histórias não é algo novo, mas uma arte muito antiga, pois “o homem, enquanto sujeito histórico é constituído por sua cultura e pela sua maneira como este interage com o mundo” (LEITE; GUIMARÃES, 2014, p. 2).

Isso faz notório tanto nas histórias como nas piadas e no teatro. Nas piadas feitas pela comunidade Surda “envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte que geralmente é o “português” que não percebe bem, ou quer dar uma de esperto e se dá mal”. No teatro, as encenações são de temas referentes à forma de conviver das pessoas Surdas, a maneira de ver o mundo envolvido na experiência visual (FELIPE, 2001, p. 64).

Portanto, como afirmado anteriormente, contar histórias é de suma importância para o desenvolvimento da criatividade e de novos conhecimentos. No caso da criança Surda usuária da língua de sinais, a compreensão da história se fará por meio de sinais, para que assim ela possa interagir e participar desse processo de aquisição de novos saberes.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa bibliográfica, utilizou-se de livros, artigos científicos, vídeos, revistas e sites que dissertam sobre o tema abordado. Seu caráter qualitativo e exploratório buscou analisar dentro da literatura infantil,

livros existentes que refletem a cultura surda em seus contextos sociais, históricos e culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de pesquisar na literatura Surda exemplos de livros infantis, segue alguns materiais como exemplo de histórias adaptadas para crianças Surdas.

A coleção “LIBRAS É LEGAL”, composta por livros com ilustrações de sinalização em Língua Brasileira de Sinais – Libras, escrita da língua de sinais (*Sign Writing*) e a língua portuguesa. As histórias que compõem essa coleção são: *Viva as diferenças*, *Cachos dourados*, *Ivo e História da árvore*. Nota-se o trabalho de alguns temas e conceitos nessa coletânea que possibilitam ao aluno Surdo, além do acesso às histórias clássicas, noções de cidadania e o respeito à diversidade, como também uma anedota conhecida pelo público Surdo.

Contada por Karnopp e Rosa (2005), a história do *Patinho Feio* relata vários fatos que ocorrem na comunidade surda. O sentimento de não pertencer ao grupo, diferenças linguísticas, a língua de sinais, como também a mediação do intérprete.

A história da *Cinderela Surda* e da *Rapunzel Surda*, escritas pelos autores Hessel, Rosa e Karnopp, contempla a participação de protagonistas Surdos. Na primeira, conta a história de dois jovens Surdos, a Cinderela e o Príncipe, na qual, em vez da Cinderela perder o sapatinho, ela perde uma das luvas. Em *Rapunzel Surda*, a história é de uma menina com o nome de Rapunzel, que foi levada pela bruxa. Quando a bruxa percebe que a garota era surda e fazia sinais, ela começa a comunicar com a Rapunzel por meio de gestos.

Foram encontrados, durante a pesquisa, DVDs realizados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com histórias dentro da literatura Surda. Essas histórias são contadas por profissionais Surdos do INES em Libras, além da exibição de legenda e áudio em língua portuguesa. Alguns clássicos são: *Branca de Neve e os Sete Anões*; *Patinho Feio*; *Os Três Ursos*; *Cinderela*; e *Chapeuzinho Vermelho*. Além desses, são disponibilizados três Lendas Brasileiras em Libras, sendo elas: O Curupira, A Lenda da Iara e A Lenda da Mandioca. Vale ressaltar, na Lenda da Mandioca, o

comentário que o pai faz ao ver sua filha recém-nascida pela primeira vez: “É muito bonita. Agora temos que escolher o sinal e também o nome” (INSTITUTO, s/a).

Verifica-se neste trecho que o pai se preocupa com o sinal e também com o nome da criança. Normalmente se fosse em um contexto ouvinte, os pais escolheriam apenas o nome, pois o ‘sinal’ é próprio da cultura Surda. De forma resumida, “O sinal pessoal é o nome próprio, o “nome de batismo” de uma pessoa que é membro de uma comunidade Surda”, na qual o sinal pode representar algum traço físico da pessoa ou algum atributo que é dado a ela (FELIPE, 2001, p. 27). Com menção a costumes da comunidade Surda nas histórias, a história passa a ser significativa, com possibilidade de alcançar o objetivo desejado.

Além de outras histórias disponibilizada pelo INES, encontra-se quatro fábulas em Libras: *O Leão e o Ratinho*; *O Corvo e a Raposa*; *A Cigarra e a formiga*; *Pastor e as Ovelhas*. Na fábula, *O Corvo e a Raposa*, verifica-se que em vez do corvo cantar com a voz, ele canta poeticamente com as mãos (INSTITUTO, s/a B). Na *Fábula da Formiga e a Cigarra*, observa-se pontos de costumes da comunidade Surda. Quando a cigarra chega para pedir ajuda às formigas por causa do inverno que chegou, ela aperta a campainha. Dentro do formigueiro há um abajur que ao apertar a campainha começa a piscar. Uma das formigas ao ver diz: “A luz piscou” e a outra olha para o abajur que não para de piscar e diz: “Quem será?” (INSTITUTO, s/a B, 5:00-5:10).

Nota-se nas histórias, a participação de alguns personagens Surdos, identificados pelos hábitos e costumes próprios dessa comunidade. A percepção de mundo não se dá por meio dos sons, mas sim de outros estímulos sensoriais, como exemplo: o tato (vibração) e a visão (estímulos visuais). Dessa forma, a comunicação sinalizada é percebida entre as histórias, como também a presença de intérprete de língua de sinais, recursos de acessibilidade, marca cultural e identidade Surda. Assim, as histórias como essas descritas permitem à criança Surda leitora a participação significativa no texto, o desenvolvimento da memória, imaginação e estratégias para o enfrentamento de situações do cotidiano.

Dessa feita, sabe-se que “a formação de leitores críticos, autônomos e copartícipes em seu processo de ensino deve contemplar também as particularidades dos alunos surdos inseridos em sala de aula regular” (LEITE;

GUIMARÃES, 2014, p. 3). Com isso, a educação inclusiva enfatiza o dever do respeito à diversidade para que o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de novos saberes alcancem a todos.

CONCLUSÕES

Este trabalho permitiu conhecer alguns materiais dentro da literatura Surda e compreender que é possível contar histórias para o público infantil Surdo, de maneira que se identifiquem com os personagens das histórias, nas quais suas dificuldades e preferências podem ser semelhantes às relatadas durante a narrativa.

Enfim, considera-se que a presente pesquisa alcançou os objetivos iniciais do projeto, com uma breve apresentação da literatura Surda e sugestões de alguns materiais nesse campo. Acredita-se que esta venha contribuir com o público interessado na educação de Surdos e áreas afins.

REFERÊNCIAS

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

INSTITUTO Nacional de Educação de Surdos. Ministério da Educação. **Contando histórias em Libras**: Lendas Brasileiras. s/a A.

INSTITUTO Nacional de Educação de Surdos. Ministério da Educação. **Contando histórias em Libras**: Fábulas. s/a B.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade e Distância. Florianópolis, SC: 2008.

LEITE, Letícia de Sousa; GUIMARÃES, Lúrian Kézia L. A Literatura Surda e sua contribuição na formação de sujeitos críticos. *In*: VI Seminário Nacional de Educação Especial – SENAES e V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar – ENPEIE, 2014. **Anais [...]**. Deficiência Auditiva e Surdez. Uberlândia – MG, 2014.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: O POTENCIAL DA SABEDORIA POPULAR PARA A PRESERVAÇÃO DAS MELÍPONAS

*Elisete Regina Groff*⁸⁴

*William Pollnow*⁸⁵

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre educação no campo, certamente em algum momento iremos nos deparar com a palavra desafio. Pensar em uma escola no campo, na atualidade, requer conhecer a batalha diária enfrentada pelas comunidades escolares que, em muitos casos, encontram-se afastadas dos grandes centros urbanos. É a partir desse desafio que iremos apresentar o projeto Mirins em Ação, mantido na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Luiz, localizada no município de Herveiras/RS.

Professores da educação básica do município e atuando com os componentes curriculares de matemática e geografia buscaram, através da

84 Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Candido Mendes (2013); licenciada em Matemática pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2006). Professora concursada 40 horas na educação básica, atuando do sexto ao nono ano.

85 Mestre em Ambiente e Sustentabilidade pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2020); graduado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2014) e Letras pelo Centro Universitário Facvest (2020). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Geografia e Ambiente, Ensino e Geografia.

Metodologia de Projetos e de resultados qualitativos, trazer a sabedoria popular do entorno da comunidade escolar para a instituição, discutindo e reconhecendo a importância das melíponas para o meio ambiente, temática que surgiu da curiosidade dos próprios estudantes.

O projeto envolve cerca de 12 estudantes, do sétimo ao nono ano, os quais pesquisam sobre as abelhas sem ferrão e o conhecimento popular, tendo como ponto de partida da pesquisa o morticínio de abelhas que vem ocorrendo na última década, em especial no ano de 2019.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para promover a discussão nesta obra, dialogaremos com alguns autores da área da educação, os quais serviram de suporte para todas as etapas desenvolvidas até aqui. Começaremos com Hernández (1998) que aborda a importância de se trabalhar com a Metodologia de Projetos, uma vez que ela busca romper com a fragmentação dos conteúdos. Busca ainda a transformação da escola, tornando o aprendizado significativo para o estudante. Desta forma, esse modelo pedagógico rompe a abordagem tradicional de educação, inserindo a realidade do próprio estudante na construção do seu conhecimento, propondo ainda que a aprendizagem ocorra de maneira interdisciplinar ou transdisciplinar. Assim, reafirma Pombo:

Aceitar a minha proposta como base de trabalho, como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas (POMBO, 2005, p. 3).

Pombo (2005) destaca que para o aprendizado acontecer efetivamente, o professor precisa internalizar e compreender como ocorre essa metodologia e passar a ser parceiro dos estudantes. É preciso repensar e remodelar a prática a todo o momento, de acordo com o rumo que a pesquisa segue, principalmente nos casos que tratam da comunidade escolar.

Para Castrogiovanni (2003), o entorno da escola oferece uma diversidade infinita aos estudantes, de informações e conhecimentos, cabendo a nós, docentes, o esforço de trazê-los para dentro da sala de aula:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras da vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios e emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 13).

Precisamos hoje mais do que nunca trabalhar a realidade do estudante na escola, fazendo com que as temáticas do cotidiano sejam verdadeiramente significativas para a vida dos envolvidos. Por vezes, há muitos projetos e ações desenvolvidos na escola, mas se apresentam distantes da comunidade. Esse fato reforça a importância de trazer para a sala de aula uma reflexão feita pelos próprios estudantes e a comunidade escolar, tornando-os protagonistas do seu conhecimento, como o caso do morticínio das abelhas nativas sem ferrão.

METODOLOGIA

Por se tratar de um projeto envolvendo estudantes e a comunidade escolar, o grupo se utiliza de pesquisas na biblioteca e em sites de busca, além do conhecimento empírico de membros da própria comunidade. Têm-se os resultados qualitativos como método deste trabalho, nos quais o foco está em aprofundar a compreensão de um grupo social atuante na comunidade. Os resultados obtidos são indispensáveis para a pesquisa, apoiando-se no referencial proposto por Minayo (2011).

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo investigador e objeto de sua própria pesquisa. Já o objeto do recorte amostral, definição do tema, é de gerar informações mais profundas e perceptíveis à comunidade envolvida. As informações levantadas podem ser classificadas de acordo com sua relevância para a pesquisa, conforme aponta Minayo (2011), mas o mais importante é gerar novos conhecimentos e aprendizados.

A pesquisa qualitativa 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. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Em harmonia com Freire (1996), não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move, acreditando então que a curiosidade move a pesquisa. Para Demo (2008, p. 64), “pesquisa se define aqui, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal de renovação científica”.

Para nós, educadores, é fundamental instigar os estudantes, pois Freire (1996) argumenta que é nosso dever aproveitar as situações do cotidiano, tornando-as parte de nosso aprendizado. Percebendo essa oportunidade, vislumbrou-se a possibilidade de trabalhar a Metodologia de Projetos na Escola, pois, conforme Freire (1996), o ensinar e o aprender são complementares:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996 p. 12).

A Metodologia de Projetos não é uma ferramenta que apenas transmite o conhecimento. Hernández (1988) enfatiza que metodologia vai muito além de reunir os estudantes em grupo para produzir algum material, o qual demonstre o que foi compreendido anteriormente pelas exemplificações dadas pelo professor. Trabalhar com essa metodologia requer planejamento para que ela se torne efetiva no aprendizado dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Necessita-se buscar constantemente novas metodologias, pois a educação, neste mundo globalizado, requer inovações a todo momento. A Metodologia de Projetos aliada a novas tecnologias pode instigar nos estudantes, o desejo por novos aprendizados.

Diante deste fato, nós, educadores, temos o dever de acompanhar o avanço das novas tecnologias, principalmente aqueles que lecionam em escolas no campo, como o nosso caso. Entretanto, nesse contexto os desafios são ainda maiores considerando que grande parte dos estudantes ainda não possui acesso adequado a essas tecnologias. Assim, além da carência e das distâncias enfrentadas, é preciso se reinventar a todo instante, adaptando sua metodologia à comunidade em que se atua, com um olhar atento para as necessidades e anseios dos estudantes. Costuma-se dizer que vivemos na era da globalização e das telecomunicações, mas atuando como docentes, percebemos a distância, bem como as dificuldades de alcançar tais tecnologias.

Talvez a alternativa para mitigar tais dificuldades seja a busca pela interdisciplinaridade, ou até a multidisciplinaridade como neste caso, em que geografia e matemática realizam ações em prol de novos conhecimentos a partir da sabedoria popular.

CONCLUSÕES

É a partir do envolvimento dos estudantes com o projeto que acreditamos estar no caminho certo. As pesquisas realizadas pelo grupo possibilitaram compreender o quão problemático é a perda destes insetos para o ambiente, bem como para a sociedade de forma geral. As abelhas, independente da espécie, possuem um papel indispensável na manutenção da flora e, por consequência, no ciclo hidrológico, na produção de alimentos, seja ele para o consumo humano ou da própria fauna.

Foi possível conhecer os prejuízos que a monocultura impacta a essas espécies, a gravidade do desmatamento na perda do seu habitat, além da enorme redução das populações, colocando algumas espécies em risco de extinção.

Por fim, consideramos as ações promovidas demasiadamente valiosas, considerando que além do conhecimento científico, construídos através da pesquisa, incorporou-se a sabedoria popular da própria comunidade nas ações de preservação e conscientização ambiental. Possibilitou ainda aprendizados intensamente significativos, inter-relacionando os saberes populares muitas vezes desvalorizados, entrelaçando na relação família-escola-comunidade.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Coleção Saberes. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução: Jussara. Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DA REDE FEDERAL DE ENSINO

*Ricardo Russell Brandão Cavalcanti*⁸⁶

INTRODUÇÃO

“Esse curso mudou a minha vida”, disse Joziane Alemida dos Santos, integrante da comunidade indígena amazonense da etnia Sateré-Mawé, ao se referir ao curso de Agroecologia realizado pela mesma no Instituto Federal do Amazonas (IFAM). (Fonte: IFAM). O relato acima é a realidade de milhares de pessoas que todos os anos se formam nas centenas de *campi* de Institutos Federais existentes em todo o Brasil.

Os institutos federais mudaram por completo a história da educação no Brasil, dando uma oportunidade para uma infinidade de jovens e adultos e fornecendo mão de obra qualificada em diversos rincões do país. Assim, este resumo pretende, por meio de uma metodologia exploratória e qualitativa, fazer uma análise da Rede Federal de Ensino, tendo em vista a importância da mesma para a educação nacional.

DA EDUCAÇÃO FEDERAL

De antemão, urge frisar que o Direito à Educação é um Direito Fundamental de todo cidadão brasileiro previsto no artigo 205 da Constituição da República de 1988, *in verbis*:

86 Defensor Público Federal e Professor Efetivo do IFPE, Mestre em Direito Processual pela Universidade Católica de Pernambuco. Doutorando em Ciências Jurídicas-Públicas pela Universidade do Minho, Braga-Portugal.

Art. 205. A educação, direito de todos e , 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).

No mais, a Constituição da República Brasileira também prevê:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino

§ 1º A **União organizará o sistema federal de ensino** e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Grifos Nossos).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988).

Desse modo, conforme se percebe, a rede federal de ensino é uma obrigação constitucional da União, devendo ser garantido um padrão mínimo de qualidade, o que torna importante os estudos sobre a referida rede tal como se faz no presente resumo expandido.

Durante muitos anos, quando se falava em educação federal básica e técnica, logo se pensava nas Escolas Técnicas Federais, existindo, no entanto, outras instituições de ensino federal, tal como as escolas agrotécnicas federais. No mais, a rede federal de ensino básico e técnico não é tão nova, existindo desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909 (SILVA; ROMANOWSKI, 2017, p. 15994).

Entretanto, existia a necessidade de uma verdadeira Rede Federal de Ensino, composta por meio de institutos fortes e com uma estrutura adequada. Assim, em 2008 o então presidente Luís Inácio Lula da Silva criou os Institutos Federais de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e a carreira

dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mudando de forma definitiva a história da educação do país.

Atualmente, a rede federal de ensino tem duas grandes divisões, quais sejam: as Universidades Federais (incluindo as Universidade Rurais) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa última com o objetivo de interiorizar e diversificar a educação profissional e tecnológica no país. (FONTE: MEC).

Desse modo, existem, principalmente, duas carreiras de professores federais: os professores do magistério superior e os professores do ensino básico, técnico e tecnológico. Sendo carreiras distintas, os requisitos para ingresso e exercício em cada uma delas é diferente.

A Rede Federal é regulamentada pela Lei nº 11.892 **de 2008, que prevê o seguinte:**

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e

V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Desse modo, conforme se percebe, as antigas escolas técnicas federais espalhadas por todo o Brasil foram reunidas para criar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a maior parte delas se transformando em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras, por uma opção política, mantendo a sua terminologia originária, como é o caso do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, previsto na própria Constituição da República como entidade integrante da Rede Federal (BRASIL, 1988) e que é uma das instituições públicas de ensino básico

mais antiga do Brasil, tendo sido criado no ano de 1837(Fonte: Site CPEI), possuindo, assim, mais de 180 anos.

Dentro desse panorama, os professores da referida rede integram a carreira de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-EBTT, que, naturalmente, possui características diferentes dos professores do magistério superior, cada um dentro de sua área de atuação.

Naturalmente, não o há que se falar em uma carreira de professor ser mais importante do que a outra, mas sim em cada uma precisar ter uma característica própria condizente com as peculiaridades do seu alunado, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB prevê:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 1996).

Desta feita, os professores EBTTs diferem dos professores do magistério superior devido ao fato de ensinarem em cursos do ensino básico, técnico e tecnológico.

Segundo o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, a educação básica é formada pela pela “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. (BRASIL, 1996).

Além disso, dentro da educação básica, a LDB traz ainda a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que pode ser prestada, nos termos do seu Art. 36-B, da seguinte forma: “I - articulada com o ensino médio; II- subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

Por fim, os professores EBTTs também lecionam na Educação Profissional e Tecnológica, que, nos termos da LDB, tem a seguinte abrangência:

Art.39: § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Desta feita, todo professor EBTT tem dentro da sua atribuição a função de lecionar no Ensino Básico, o que comumente acontece de forma integrada ao ensino médio ou por meio de cursos subsequentes ao mesmo, como os cursos técnicos nas mais diversas áreas do saber.

Desse modo, a criação da Carreira de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi essencial para a existência de profissionais efetivamente especializados no ensino de jovens e adultos que se matriculam nas referidas espécies de cursos.

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi acima exposto, claro está a importância dos institutos federais de educação e da carreira de professores EBTTs.

Infelizmente, a Rede Federal de ensino vem sofrendo sérios ataques do Governo Federal atual, mas os professores brasileiros são forjados na base de muita luta e vão resistir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

“ESSE curso mudou a minha vida e é por isso que estou aqui hoje falando com vocês”, conta aluna indígena durante evento nacional. **Instituto Federal de Goiás**, 2018. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/component/content/article/17-ifg/ultimas-noti%20cias/8386-segundodiaeventoaja>. Acesso em: 07/01/2021.

HISTÓRIA do CPII. **Colégio Pedro II**. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acesso em: 07/01/2021.

REDE Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 07/01/2021.

SILVA, Priscila Juliana da; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Os Institutos Federais No Brasil: Da Educação Profissional À Formação De Professores. Artigo apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação (Educere). Curitiba, 2017.

A QUALIFICAÇÃO DO DISCENTE JURÍDICO MULTIDISCIPLINAR COMO VIABILIZADORA DE UMA VISÃO HOLÍSTICA DO DIREITO

Felipe da Silva Lopes

INTRODUÇÃO

Nestes tempos pós-modernos, é comum que os discentes do curso de Direito sejam treinados para serem meros aplicadores de uma legislação obsoleta, para agirem como legalistas comuns, sem pensar no contexto total da sociedade em que vivem. Em decorrência disso, eles encaram o elemento jurídico como simples objeto ditado por sujeitos estatais, legisladores e Tribunais. Por isso, é preciso pensar em modos de desenvolver no estudante uma visão holística do Direito e da sua função social para assim promover a evolução jurídica e pacífica da sociedade.

PROBLEMA DE PESQUISA

Como qualificar discentes jurídicos multidisciplinares para serem viabilizadores de uma visão holística do Direito?

OBJETIVO

Destacar como a sociedade civil, o Poder Público e a universidade podem preparar o discente jurídico multidisciplinar para ser tanto um melhor cidadão quanto um melhor agente jurídico-social.

METODOLOGIA

O método de abordagem empregado nesta pesquisa foi o indutivo, adotando um posicionamento jurídico-projetivo, pelo procedimento monográfico e pela técnica de pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A qualificação do discente jurídico precisa ser mais integrada a sua realidade social. Por isso, faz-se necessário o diálogo entre ações teóricas e práticas durante a sua formação acadêmica. Nesse sentido, torna-se indispensável que o discente seja menos confinado nas salas de aula e nos ambientes de prática jurídica, para desenvolver um convívio prático mínimo nos espaços sociais de sua cidade, desde os mais carentes até os mais abastados, para compreender o fenômeno jurídico multidisciplinar e o seu impacto holístico.

Dessa maneira, é impreterível à sociedade civil uma maior participação em audiências públicas e em outros meios de exercício de cidadania, para estimular o discente a conhecer para além do jurídico, por meio da integração de aspectos sociais, políticos, democráticos e econômicos.

Já o Poder Público deve dialogar mais com a comunidade acadêmica, para assim estimular a participação de estudantes em ações coletivas e de responsabilidade social.

Por fim, é fundamental a universidade: ser um espaço de alteridade, de pesquisas e de trocas de experiências; promover metodologias diferenciadas de avaliação discente que superem as provas ditatoriais objetivas com questões de concursos (a exemplo, o ENADE e o Exame de Ordem); estimular os docentes a trabalhar de forma mais integrativa (e menos fragmentada) na abordagem universitária de disciplinas do curso de Direito, por ser essa uma postura menos legalista, menos ditadora do discurso jurídico “correto e incorreto” e mais estimulante da pesquisa; proporcionar o ensino jurídico multidisciplinar, uma vez que este elabora uma matriz curricular holística – que supera a abordagem de um primeiro ano propedêutico somado a quatro anos de Direito Positivo; promover, permanentemente, o diálogo das disciplinas do curso de Direito com outras ciências, como a Sociologia, a Filosofia, a Engenharia, a Política, a Biologia, a

Bioética, entre outras; estimular o discente a ser mais pesquisador e menos decorador da redação tanto dos compêndios legislativos quanto das jurisprudências dos tribunais superiores, através do exercício e do estímulo holístico no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Maria Francisca. **Pesquisa Jurídica na complexidade e transdisciplinaridade**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2015.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. **Ensino Jurídico Positivista e a Pedagogia de Warat**. Curitiba: Juruá, 2017.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LEI DE COTAS NO BRASIL

*Erilaine Guns de Araujo*⁸⁷

INTRODUÇÃO

O referido resumo expandido tem como tema a “Educação superior e a lei de cotas no Brasil”. A população negra e pobre é maioria entre as vítimas de discriminação e exclusão na sociedade, sofrendo preconceito tanto pela cor de sua pele quanto pela condição social na qual vive, incluindo as esferas de ensino, como o ensino superior. Diante de tal realidade, surge a necessidade de materialização de políticas públicas de ações afirmativas para reconhecer os valores culturais deste, entre outros grupos buscando integrá-lo à sociedade conforme prescreve o princípio da igualdade, previsto pela Constituição Federal da República.

O presente estudo justifica-se por sua relevância social, pois a política pública de ação afirmativa que utiliza de critério racial trata da proteção de um grupo minoritário (negros), e através dela, foi criada a Lei de cotas, que trata de uma busca para a redução da desigualdade de acesso destes às instituições públicas de Ensino Superior, dando-lhes oportunidade de removerem barreiras que os impeçam de ter uma vida digna, igual a todos.

87 Graduada em Engenharia Florestal pela UNEMAT, Graduada em Direito pela UNEMAT, Graduanda em Pedagogia pela UNIASSELVI e Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto LFG.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito à educação se constitui como direito subjetivo previsto pela Constituição Federal, da seguinte forma:

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 (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a atual estrutura de educação superior brasileira foi formalizada e normatizada, respeitando o que prevê a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, e, ainda, uma série de decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Baseadas em tais previsões legais, as políticas de inclusão social, como as ações afirmativas, buscam garantir oportunidades a indivíduos ou grupos considerados desfavorecidos e discriminados, seja em razão da cor, raça, sexo ou etnia quanto aos bens, serviços ou direitos, conforme estabelece o art. 3º, incisos III e IV, da Constituição Federal (1988), e a inclusão de pessoas negras no Ensino Superior é uma dessas ações afirmativas.

Foram aprovados uma declaração e um plano de ação, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, durante a III Conferência Mundial contra o racismo, a xenofobia e as intolerâncias correlatas, onde se recomendava, entre outras medidas, que os Estados desenvolvessem ações afirmativas ou medidas de ações positivas para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial. Como consequência, o Brasil lançou um conjunto de medidas apresentadas na perspectiva de promover os direitos da população negra, por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos II, em 2002, o qual teve resultados positivos através de diversos ministérios.

Com tal iniciativa, algumas instituições de Ensino Superior passaram a reservar vagas para as cotas, como o Estado do Rio de Janeiro, que, por meio da sanção da Lei Ordinária Estadual, de nº 3.708/2001, no vestibular do ano de 2003, tanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) quanto a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), reservaram 40% das vagas para alunos negros.

Após o estabelecimento do primeiro sistema de cotas, de acordo com Heringer e Ferreira (2012), houve significativo aumento das ações afirmativas como forma de popularizar o acesso às universidades, e, diversas outras universidades no país aderiram a algum tipo de política de ação afirmativa para o acesso aos cursos superiores de graduação ou pós-graduação.

Para Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018), apesar do avanço positivo, as ações afirmativas no Brasil ganharam maior notoriedade através da Lei nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), que implantou o sistema de cotas sociais e os sistemas étnico-raciais nas universidades e institutos de educação, visando garantir o ingresso de estudantes vindos de escolas públicas.

A aprovação da Lei nº 12.711/12, ocorreu sob um posicionamento decisivo do Poder Judiciário quanto à constitucionalidade das cotas raciais, pois a lei visa a prevalência do princípio da igualdade previsto no artigo 206 da Constituição Federal (1988), assim como, no artigo 3º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional, no âmbito educacional.

Sarmento (2008 apud BAYAMA, 2012), entende que a constitucionalidade das cotas raciais está amparada no fundamento da justiça compensatória, onde tais medidas são consideradas reparação da situação dos negros na atualidade, considerando todo o seu histórico de discriminação; da justiça distributiva que está baseada numa constatação de desvantagem dos negros, que precisam de políticas para melhor distribuir os bens mais relevantes socialmente; o argumento do pluralismo, onde considera que a característica multitécnica e pluricultural nacional precisa romper com o modelo informal de segregação e; o argumento de fortalecimento da autoestima e da identidade, reconhecendo os valores culturais diversificados e identidades marginalizadas, integrando-os à sociedade.

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico, partindo de teorias, princípios e leis, sobre as políticas públicas no Brasil, e a aplicabilidade de ação afirmativa, conforme preceitua o princípio da igualdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resta claro que, por meio da aprovação da Lei nº 12.711/12, o Brasil apresentou um claro comando sobre a redução das desigualdades para o ingresso de grupos sociais até então pouco representados, nas instituições públicas de Ensino Superior, conforme se podem notar através dos expressos sentimentos da sociedade civil e de intelectuais, e, tal lei pode ser considerada como uma conquista na perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior público.

Contudo, apesar de tal avanço, extremamente positivo, vale ressaltar que as cotas devem ser consideradas não como fim, mas, como meio, como uma medida transitória e progressista com poder de proporcionar maior visibilidade ao povo negro, pois, para uma maior efetividade, há necessidade de que outras medidas também sejam tomadas para democratizar o sistema como um todo, combatendo todo tipo de discriminação e promovendo verdadeiramente a inclusão, pois, políticas públicas de cunho social, isoladamente, não atacam o racismo ou qualquer outro tipo de discriminação, pelo contrário, contribuem para aumentá-las cada vez mais.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, é possível concluir que as ações afirmativas que utilizam critérios raciais, apesar de relativamente recentes no Brasil, garantem o acesso de alunos vindos de meios sociais e culturais desprivilegiados às universidades públicas em conformidade com o princípio da igualdade, garantido constitucionalmente, por meio de uma política pública que é da Lei 12.711/12 e sua respectiva regulamentação.

Contudo, as ações afirmativas não podem ser consideradas simplesmente como forma de reparação por razões históricas. Ainda existem diversos grupos de pessoas que permanecem discriminados, excluídos e que sofrem total violação dos direitos, além do enorme preconceito por sua etnia ou cor.

REFERÊNCIAS

BAYMA, Fátima. **Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências in-**

ternacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Institui a reserva de cotas nos cursos de graduação.** Poder Executivo, Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683/470>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas. **Argumentum**, v. 10, n. 1, p. 293-308, 2018.

UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO SUPERIOR JURÍDICO BRASILEIRO

*Aline Monteiro Rodrigues Alves dos Santos*⁸⁸

INTRODUÇÃO

O presente resumo visa apresentar o atual cenário do ensino superior jurídico no Brasil, o qual encontra-se automatizado a ensinar aos acadêmicos de Direito tão somente a reproduzir o Ordenamento Jurídico Brasileiro, através de metodologias, que em regra, condicionam o estudante a apenas “decorar” dispositivos legais.

Neste contexto, visualiza-se que o próprio nome atribuído aos profissionais da Ciência Jurídica, qual seja operadores do Direito, sugere a ideia de um trabalho mecânico que objetiva a reprodução de conteúdos normativos. Ocorre que a Ciência do Direito vai muito além da aplicação da norma depois da sua entrada em vigor, uma vez que o Direito é dinâmico e deve acompanhar os contextos históricos, sociais, filosóficos e culturais, a depender do momento em que se vive.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, deve-se visualizar o Direito como uma ciência que visa regulamentar as relações sociais, nas mais diversas áreas da sociedade,

88 Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pós-graduanda na especialização de Direito Público pelo Instituto Damásio de Direito da Faculdade Ibmecc SP e pós-graduanda na especialização de Docência Jurídica pelo Instituto Ânima.

como por exemplo, na seara trabalhista, nas relações de consumo, dentre outras. Assim, é importante compreender que o Direito não se confunde com a lei, conforme explica Roberto Lyra Filho em sua Obra “O que é Direito” (2012, p.3).

Neste sentido, a lei emana do Estado como consequência do que se apresenta como Direito em uma determinada sociedade. Segundo Roberto Lyra Filho, na obra supracitada, “quando buscamos o que o Direito é, estamos antes perguntando o que ele vem a ser, nas transformações incessantes do seu conteúdo e forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social” (2012, p.6).

Ocorre que o ensino jurídico brasileiro distancia os estudantes desta visão de um Direito que acompanha um determinado contexto político, econômico, social e cultural, baseando-se em um conhecimento dogmático repassado de forma somente informativa, ao invés de ser reflexiva (VERBICARO, 2007, p. 1). Segundo Loiane Prado Verbicaro, essa visão meramente positivista e dogmática dificulta a “proximidade do Direito à dinâmica da realidade social” (2007, p. 1).

Apesar deste atual cenário que prevalece no Curso de Direito, o jurista deve estar preparado para acompanhar a elaboração das normas a partir da realidade social de um dado momento histórico. Desse modo, ao invés de somente aplicar a letra da lei cegamente, deve-se contextualizar a importância da hermenêutica jurídica, a qual permite conectar a aplicação da norma às reais necessidades vivenciadas na sociedade (VERBICARO, 2007, p. 1). Neste ponto, mister observar que este ensino formalista do Direito e puramente legalista, desvincula os estudantes à pesquisa e à extensão, uma vez que estas aproximam a faculdade à comunidade, ou seja, à realidade social (FERREIRA et al., 2017, p. 455).

É primordial a união entre a teoria e a prática para a formação de um jurista consciente do seu papel social e conhecedor da realidade que permeia a sociedade, independentemente do tempo em que se vive. Assim, é essencial a aplicação da práxis dialógica no contexto do ensino superior do Direito. Esta prática dentro da sala de aula permite o diálogo reflexivo entre professor e alunos, ao invés de tão somente a reprodução maquinal de conhecimentos (MARTÍNEZ, 2000, p. 181).

Percebe-se que essas referências bibliográficas se complementam à medida que fundamentam a ideia maior de que o ensino superior do Di-

reito, em regra, não forma de fato profissionais da seara jurídica críticos e conhecedores de como interpretar a norma, bem como os elementos implícitos na aplicação da norma, os quais permeiam a realidade social.

METODOLOGIA

Este resumo apresenta como metodologia a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se analisou obras fundamentais para compreender o atual cenário do Curso de Direito. Para tanto, foi primordial uma visão interdisciplinar da temática, fazendo-se uso de várias áreas do conhecimento, quais sejam, a filosofia, a sociologia e a antropologia, aliadas à seara jurídica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do estudo bibliográfico realizado, obteve-se como resultado que os estudantes de Direito, em geral, são ensinados a tão somente reproduzir as leis. Logo, há um ensino dogmático e distante da realidade em que se vive na sociedade. Neste sentido, a pesquisa e a extensão acabam não sendo tão exploradas pelos acadêmicos, uma vez que estes estão mais preocupados em “decorar” a letra da lei.

Por outra banda, através da pesquisa realizada, percebe-se como uma possível forma de reverter este cenário apresentado, a implementação de aprendizagens mais ativas e reflexivas que permitam a práxis dialógica, a qual emancipa o estudante e o aproxima dos debates do como deve ser o Direito.

Na mesma medida, o ensino jurídico deve permitir os alunos a compreenderem a dinamicidade dessa ciência que tem por objetivo regular as relações sociais, devendo, assim, estar o mais próximo o possível deste contexto, o que pode ser alcançado por meio do incentivo à pesquisa e a projetos de extensão que tenham por essência tal finalidade.

CONCLUSÕES

Com a presente pesquisa, percebe-se a importância de sistematizar um estudo dentro do Curso de Direito de maneira crítica, reflexiva, con-

sagrando a interdisciplinaridade com a filosofia, a sociologia, a antropologia, dentre outras áreas do conhecimento que podem agregar ao debate jurídico. Deste modo, o objetivo do ensino jurídico deve ir além de formar profissionais conhecedores da lei, como sendo algo estático. É preciso diferenciar a lei do Direito, a fim de dar o primeiro passo em direção à compreensão mais dinâmica que de fato regula as relações da sociedade.

Por fim, visualiza-se primordial trabalhar dentro da sala de aula com os acadêmicos como o Ordenamento Jurídico Brasileiro é elaborado, é construído, visando formar verdadeiros juristas capazes de antever a própria norma, na medida em que conhecem e enxergam as reais necessidades humanas variáveis ao longo da história, que acompanham a evolução da sociedade.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Oswaldo Moreira et al. O emprego da pesquisa no curso de Direito: Obstáculos e desafios para a superação do conhecimento dogmático-jurídico tradicional. *In: V COLÓQUIO INTERDISCIPLINAR EM COGNIÇÃO E LINGUAGEM*, Volume 1, Número 1, Artigo nº 38, 2017. **Anais eletrônicos**, p. 13-30. Disponível em: < Vista do O EMPREGO DA PESQUISA NO CURSO DE DIREITO: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA A SUPERACÃO DO CONHECIMENTO DOGMÁTICO-JURÍDICO TRADICIONAL (srvroot.com) >. Acesso em: 12 fev. 2021.

FILHO, Roberto Lyra. **O que é Direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Práxis dialógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico**. Revista da Faculdade de Direito da UFPR, v. 34, 2000. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/1838/1534>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

VERBICARO, Loiane Prado. **Ensino jurídico brasileiro e o direito crítico e reflexivo**. Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1501, 11 ago. 2007. Disponível em: <Ensino jurídico brasileiro e o direito crítico e reflexivo - Jus.com.br | Jus Navigandi>. Acesso em: 12 fev. 2021.

EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO REMOTO: UM NOVO MODO DE ENSINAR

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio⁸⁹

INTRODUÇÃO

O papel da educação vem se modificando gradativamente nos últimos tempos e o papel do docente também. Aquele docente do passado que ficava apenas na frente da turma transmitindo seus conhecimentos já não existe mais ou pelo menos não deveria existir. A forma como nos comunicamos sofre mudanças constantes e o uso da tecnologia nesse sentido tem papel fundamental nas formas como passamos a informação adiante, retratada como sinal de desenvolvimento e inovação de recursos para facilitar a vida e a comunicação de todos, como sinal de evolução, progresso e comodidade (ARAÚJO, 2017).

Isso se tornou mais evidente ainda nesse período que estamos vivendo. Devido à pandemia da Covid-19, o mundo teve que se readaptar e mudar o modo de vida para se proteger da doença e diminuir o número de vítimas fatais. Um dos setores atingidos pelas mudanças foi a educação. Em nossa instituição, como na maioria, tanto pública como privada, o ca-

89 Mestre em Ensino na Saúde (FAMED/UFAL). Espec. em Saúde Pública em Gerência de Serviços e Saúde da Família (UPE). Espec. em Metodologia do Ensino Superior (UPE). Graduada em Enfermagem e obstetrícia (UFAL). Professor Efetivo EBTT do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

lendário acadêmico foi suspenso e precisou se organizar para migrar para o ensino com o uso das tecnologias digitais.

Esta migração gerou uma transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, o chamado ensino remoto (SOUZA, 2020). Nesse sentido, levando-se em conta a total relevância da mudança do tipo de trabalho e ensino, este trabalho busca relatar as experiências iniciais vividas por um docente no ensino remoto e suas adaptações para favorecer o processo ensino-aprendizagem em um novo modo de ensinar, constituindo um desafio aprender na prática a usar as tecnologias digitais da informação e comunicação -TDIC para desenvolver as aulas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a pandemia devido ao novo coronavírus que assolou o mundo desde o início do ano de 2020, o uso da tecnologia na educação ficou mais evidente e mais necessário se refletindo na necessidade de instauração do ensino remoto com o uso das tecnologias digitais em várias escolas do país de uma maneira muito rápida.

O problema está na rapidez da incorporação dessa tecnologia no ambiente escolar sem a devida capacitação docente, com falta de estrutura das escolas e falta de acesso a uma tecnologia de qualidade. Uma mudança radical no modo de ensino que como toda mudança traz resistência, principalmente no estilo de ensino do docente ainda muitas vezes centrado no modelo tradicional de ensino. Souza (2020) diz que a utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam.

Nesse sentido de isolamento e de instituição de aulas remotas a incorporação da tecnologia no ambiente escolar traz consigo inúmeras vantagens como uma aliada no processo ensino-aprendizagem quando utilizada de uma forma colaborativa e inclusiva, desenvolvendo o protagonismo dos discentes e aprimorando as competências dos docentes com práticas de ensino que visam a melhorar a qualidade na educação.

Sendo assim, os métodos a serem utilizados com os discentes são variados, mas devem sempre levá-lo a uma aprendizagem significativa, com problemas práticos do seu cotidiano para que resolva e construa suas próprias ideias. Pode ser através de jogos, uso de notícias, fatos jornalísticos da atualidade, músicas, filmes, enfim, metodologias ativas que façam o aluno pensar e se ver representado no processo. Também podem ser feitos contratos de aprendizagem (CAPre) acordos negociados entre alunos, professores e gestores, de acordo com Santos (2017), favorecendo o planejamento das ações e o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de um relato de experiência, elaborado no contexto do início do ensino remoto emergencial, no segundo semestre de 2020, da disciplina Saúde Coletiva e Educação em Saúde II, ministrada no segundo período de um curso Técnico em Enfermagem de uma escola pública em Alagoas, que tem como objetivo principal formar profissionais técnicos de nível médio, fornecendo-lhes instrumentos que os qualifiquem para atender as solicitações da área de saúde, formando profissionais com competência técnica, ética e social conforme seu plano de curso.

A base metodológica utilizada é qualitativa, de estudo de caso. Para Goode e Hatt (1973), o Estudo de Caso se caracteriza como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a determinação da aula remota emergencial, todo um protocolo de ação foi estabelecido para que as aulas acontecessem da melhor forma. Houve treinamentos específicos para os docentes bem como uma semana de ambientação para os discentes, incluindo treinamento nas ferramentas digitais a serem utilizadas como google classroom, google meet, a própria

plataforma da instituição o SIGAA, entre outras. Também editais para a aquisição de tablets e inclusão digital para os discentes.

Foi um processo minucioso de adequação das aulas ao novo modelo de aulas remotas para que impactasse o mínimo possível o processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo acolhesse de forma satisfatória os discentes que estavam em suas casas mantendo o distanciamento social recomendado pelas autoridades sanitárias ou tendo que trabalhar para ajudar nas despesas da casa já que muitos familiares perderam seus empregos.

A carga horária da disciplina foi disposta em forma modular dividindo-se em horas síncronas e assíncronas conforme estabelecido. Os momentos síncronos foram realizados no google meet onde eram passadas todas as orientações, sanadas dúvidas e realizada apresentação de conteúdos relativos ao assunto do dia. Também eram realizadas atividades online de interação como jogos. Nos momentos assíncronos, os materiais eram postados no SIGAA para que os discentes estudassem e realizassem as tarefas do dia. Para dúvidas foi instalado um fórum permanente no próprio ambiente para que todos pudessem fazer suas indagações. Também ficou acordado a utilização do WhatsApp como meio de comunicação além do email institucional. Portanto eram vários os meios e ferramentas de interação e de colaboração disponíveis para uso da turma e do docente.

O início foi difícil, mas o contato era constante com os discentes para que eles se sentissem acolhidos e acompanhados, sempre estimulando o protagonismo e autonomia inerentes ao ensino remoto. Durante o andamento das aulas os discentes davam o feedback para que pudessemos ir fazendo os ajustes necessários. Por isso é indispensável que professores e alunos trabalhem juntos à tecnologia, explorando novas possibilidades e formas de educação. A tecnologia como ferramenta auxiliadora no processo ensino - aprendizagem como um meio e não um fim, sendo utilizada como suporte para novas descobertas (SANTOS, 2017).

Sendo assim, temos que estar atentos pois as tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções (VIEIRA, 2012). Ele passa a conduzir o aluno para o protagonismo da ação, guiando-o na direção da construção do sa-

ber agora numa perspectiva bem mais participativa, todos envolvidos num processo reflexivo e crítico da realidade com as tecnologias como aliadas e complementares e nunca substitutivas. O professor não só como aquele que ensina, mas aquele que participa da mudança de paradigma para uma educação voltada para a aplicabilidade do conhecimento produzido.

CONCLUSÕES

O resultado foi considerado positivo, desde os relatos dos próprios discentes quanto ao apanhado do rendimento de aprendizagem identificado pelo docente. Houve a produção de muito material tanto individual quanto colaborativo realizado nas plataformas e ferramentas disponibilizadas para os mesmos ao qual resultou em um *Ebook* das atividades da turma disponibilizado no site da instituição para compartilhamento da experiência.

Ao final o apanhado foi muito satisfatório e a experiência foi bastante relevante frente às dificuldades já apontadas de treinamentos, equipamentos, internet, problemas pessoais e financeiros e a própria pandemia que só trazia incertezas. Enfim, a educação como sempre consegue se reinventar e nas dificuldades docentes e discentes ganham forças para lutar por dias melhores sempre e no contexto de uso de tecnologias conseguir o trabalho coletivo e colaborativo tão necessário para a formação social humana, ajudando tanto na formação discente quanto docente.

Experiência enriquecedora de forma profissional e pessoal, pois trouxe um crescimento de conteúdo, estratégias e principalmente vivências técnicas e afetivas que foram fundamentais para o aprimoramento da prática docente, impulsionando para seguir com os discentes em novas aventuras e descobertas mútuas em um constante aprender.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sérgio Paulino, et al. **Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade**. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2017.

GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. Métodos em pesquisa social. São Paulo, SP: Nacional, 1973.

SANTOS, Priscila Kohls dos. **Educação e tecnologias**. Porto Alegre: Sagah, 2017.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 30, n. 17, p. 110-118, 2020.

VIEIRA, Matheus Machado. Educação e Novas Tecnologias: O Papel do Professor nesse Cenário de Inovações. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, v. 11, n. 129, p. 95-102, 2012.

AS MANIFESTAÇÕES GÍMNICAS COM A GINÁSTICA RÍTMICA (GR) A PARTIR DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR (PA)

*Adriano Diego Oliveira Ribeiro*⁹⁰

*Lucas Gama Pacheco*⁹¹

*Verônica Moreira Souto Ferreira*⁹²

INTRODUÇÃO

A discussão deste trabalho envolve alguns entraves enfrentados na formação de professores de Educação Física em relação ao conteúdo Ginástica e de como a abordagem da ginástica está/estava pautada nas apreensões e conclusões sobre o conhecimento dos discentes antes e após estudar a disciplina. Afinal, a ginástica está longe de ser um conteúdo ativo nas escolas por ser considerada uma possibilidade espetacular (AYOUB, 2013) e isso deve ser mudado e colocado em prática.

90 Graduado em Educação Física (UFPA), bacharel em Administração (FACI/FGV) e pós-graduando em Treinamento Desportivo, Musculação e Condicionamento Físico e Educação, Cultura e Diversidade (UNIASSELVI).

91 Graduado em Educação Física e graduando em Medicina (UFPA).

92 Graduada em Educação Física (UFPA) e mestranda no PPGCMH (UFPA).

Nesse sentido, foi utilizada a Ginástica Rítmica (GR) como modalidade e ferramenta de apoio para problematização, construção das propostas e intervenções. Tais elementos como a memória trazida, referências e experiências adquiridas ao longo da vida e a realidade concreta de condições de ensino foram ressaltadas para a construção do processo de ensino-aprendizagem a partir do que foi discutido na disciplina Bases Teóricas e Metodológicas da Ginástica (BTM da Ginástica).

A DISCIPLINA DE BTM DA GINÁSTICA E O PERFIL DO DISCENTE

A disciplina foi ofertada na grade curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Física do Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) no Estado do Pará, destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases (PARFOR-UFPA, 2021). Os alunos deslocam-se para a capital (Belém) e cursam disciplinas de forma modular (duram uma semana de forma integral) com retornos (manhã e tarde) e sábados matinais inclusos.

O perfil do aluno do programa nacional geralmente é de um docente formado em outra área de ensino, mas que por adaptação ou desvio por necessidade da comunidade, exerce o papel de professor de Educação Física. Neste caso, já têm algum grau normativo em outra disciplina, mas estão no processo de formação de licenciados em Educação Física. Todos são oriundos de regiões distantes da capital, cidades ribeirinhas ou comunidades vinculadas a cidades pequenas. A turma em questão é composta por alunos de interiores do nordeste do Pará e Ilha do Marajó. Os discentes vêm para a sede do campus Belém da Universidade Federal do Pará (UFPA) para cursar a disciplina, comportando a carga horária necessária para a obtenção da conclusão da mesma.

O APORTE PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GR

Em um primeiro momento, foi feito um trabalho de reflexão e memórias sobre a GR. Ou seja, como as conexões dos alunos estavam dispo-

tas sobre GR e de onde vinham essas referências que, para se concretizar, tais conexões ganham complexidade a medida em que são estabelecidas e alinhadas à construção (SALLES, 2008). A partir disso, foram levantadas questões com o conteúdo de modalidade que compuseram a aporte teórico e metodológico, tanto para as aulas práticas quanto para as avaliações, desmitificando uma ginástica apenas como complemento aos esportes mais populares de quadra (basquetebol, futsal, handebol e voleibol) como aparece nas escolas do país (COSTA et al., 2016).

A discussão perpassou ainda na construção de uma mostra em culminância para compor a avaliação ao final da disciplina em que os alunos apresentariam séries com elementos específicos trabalhados nas aulas – rotação, saltos, equilíbrio e manejo dos aparelhos – (FIG, 2021). Para análise e discussão, o presente estudo contou com um caderno de campo para anotações desde a roda de conversa inicial até as experiências de elementos apresentados e discutidos nas séries (ARAÚJO et al., 2013). Em conversa final, o feedback foi dado frente aos pontos relevantes, de como eles trataram a GR, a elaboração de suas apresentações e assuntos transversais que emergiram nas situações de criação/debate.

CULMINÂNCIA DA DISCIPLINA

A culminância da disciplina foi no penúltimo dia de aula com apresentações individuais com aparelhos, conjuntos com aparelhos (simples ou mistos) e mãos livres (FIG, 2021). Ressalvado junto aos discentes, as apresentações deveriam ter uma composição com música (escolhido e contextualizados por eles), uso de aparelhos, alguns elementos e fundamentos obrigatoriamente que caracterizam a GR e trabalho em equipe. O material utilizado nas aulas foram tanto os oficiais quanto alternativos, objetivando ampliar as possibilidades caso a escola não possua os aparelhos ou mesmo para não se negar o conteúdo em suas aulas futuras (SCHIAVON, 2005). Para a culminância, neste caso mais específico, a faculdade disponibilizou materiais oficiais e o espaço do ginásio (sem o tapete).

Assim, uma ginástica, ou melhor, uma modalidade Ginástica, a GR, foi introduzida para que os alunos tivessem uma noção gímnica lapidada e, a partir disso, fossem feitas algumas considerações e experimentações sobre o assunto. Para além, foi possível abranger, com pensamento crítico,

assuntos transversais que fossem abordados frente a questionamentos ou singularidades vividas e isso pode ser viável sem descaracterizar a modalidade (GAIO, 2007).

A primeira aula teve uma breve conversa situacional, busca de memórias e experiências, abordagens desde elementos da modalidade até noções de arbitragem, mostra de vídeos e ações educativas. As outras três aulas foram de prática, experimentação e apresentação dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em levantamento inicial, os alunos mostravam-se tímidos ou com medo de errar algo sobre a modalidade, ainda que houvesse algumas dúvidas e a comparação da GR com a GA (Ginástica Artística). Porém, quase que amplamente a turma apontou que as principais conexões sobre a modalidade oficial vinham de eventos televisionados, mas que na prática poderiam ser algo muito distante de vivenciar, por acharem que necessariamente deve-se ter espaços e materiais específicos e movimentos perfeitos, mas que após, perceberam que é viável com materiais alternativos e que cada indivíduo pode respeitar suas limitações.

Nas vivências, ressaltou-se a comparação da experiência com dança de quadrilha (coreografia e contexto regional) e balizas de bandas marciais de algumas cidades dos discentes, nas quais ocorrem competições municipais. Assim, essa analogia surge pelo contexto expressivo, musical e coreográfico semelhantes ao da GR associado ao manejo de aparelho. Alguns grupos, através de suas séries de conjunto, trouxeram a regionalidade musical; carimbó (ritmo típico do Pará) e inter-regional; a representatividade do sertão nordestino do Brasil referindo-se à comédia *O Auto da Compadecida*, da adaptação de Ariano Suassuna.

Ainda, foi retratada a questão de gênero, na qual muitos dos grupos procuravam não fazer distinção entre movimentos e diferenças entre masculino e feminino, os elementos eram comuns a todos, considerados apenas manifestações gímnicas, mesmo sendo uma modalidade praticada exclusivamente por mulheres, no caso oficial da Federação Internacional de Ginástica (FIG). Foi apresentado os modelos de GR masculina da Espanha (segue o código de pontuação FIG) e do Japão (código próprio)

para contextualizar a participação de homens, assim, os futuros professores mostraram-se receptivos à GR.

Outro ponto levantado e expressivo em sua totalidade foi de que nenhum dos alunos já havia experimentado a GR ou qualquer aula de Educação Física única e exclusiva de Ginástica na época da escola. Apenas o conteúdo associado às atividades pré-desportivas ou como condicionamento para modalidades coletivas de quadra. Da mesma forma, houve relatos que por tratar-se de algo recém experimentado, tiveram alguma timidez ou receio, mas logo superados com a metodologia do ensino dos movimentos corretamente. Ainda, uma certa estranheza em se familiarizar com os termos corretos, tanto de aparelhos quanto dos movimentos, porém ao longo do tempo buscariam a aplicação correta das nomenclaturas inerentes à ginástica, por exemplo, não chamar mais de bambolê o arco e nem de pino as maçãs, recorrer aos nomes dos saltos e dos movimentos.

Por fim, foi realizada a culminância, com apresentações nas quais os alunos puderam vivenciar e perceber como constituiu-se o processo de ensino-aprendizagem através das percepções e conexões, quebrando paradigmas e fomentando a importância da Ginástica e da GR nas escolas, diminuindo uma lacuna exorbitante na formação docente no que tange ao assunto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. F. S. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, 2013.
- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 3. ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2013.
- COSTA, A. R. et al. Ginástica na escola: por onde ela anda, professor? **Conexões**. Campinas-SP, v. 14, n. 4, p. 76-96, out./dez. 2016.
- FIG. **Federação Internacional de Ginástica**. Disponível em: <<https://www.gymnastics.sport/site/pages/disciplines/pres-rg.php>>. Acesso em: 29/01/2021.

GAIO, R. **Ginástica rítmica desportiva “popular”**: uma proposta educacional. 2. Ed. São Paulo: Robe, 2007.

PARFOR-UFPA. **Plano Nacional de Formação Docente da Universidade Federal do Pará**. Disponível em: <http://www.parfor.ufpa.br/parfor_ufpa.html>. Acesso em 29/01/2021.

SALLES, C. A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2. ed. Vinhedo-SP: Horizonte, 2008.

SCHIAVON, L. M. Materiais alternativos para a Ginástica Artística. In: NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Coaut. de). **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo, SP: Phorte, 2005.

ESCRITORES DA LIBERTADE E O CORAÇÃO CORAJOSO DE IRENA SENDLER: FILMES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Hellen Christina Gonçalves*⁹³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de estudo reflexivo acerca dos filmes *Escritores da Liberdade* (Estados Unidos, 2007) e *O Coração Corajoso de Irena Sendler* (Estados Unidos, 2009) sob a ótica de uma estudante de licenciatura e suas considerações sobre a formação docente. Trata-se de uma análise dos filmes considerando estudos de Nóvoa (2009 e 1995) sobre a formação docente e ser um professor reflexivo, aquele que reconhece o espaço escolar como ambiente para pesquisa e que suas experiências dentro e fora de sala de aula contribuem para a pesquisa no que competem à teoria e prática de ensino e sua formação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um curso de licenciatura é fundamental que se discuta a formação docente bem como o processo de construção de um professor reflexivo. Nesse sentido, as disciplinas correspondentes à Área de Educação permitem discussões sobre as experiências dos acadêmicos em seus anos de

93 Estudante de Letras polonês na Universidade Federal do Paraná.

escolarização e suas observações sobre a sala de aula espacialmente nas disciplinas de estágio. Porém, há filmes que também contribuem para a reflexão sobre o papel do professor no espaço escolar, por isso, têm-se na escolha do filme *Escritores da Liberdade* a experiência de uma professora que se importava com seus estudantes e possibilitou que a escola fosse significativa e cumprisse com seu papel social. Assim, trazê-lo para o contexto de formação docente de uma estudante de Letras Polônês juntamente com o filme *O Coração Corajoso de Irena Sendler*, é de suma importância, uma vez que o segundo não apresenta uma professora, mas sim uma assistente social que também se doa e se arrisca pelo outro.

Ao considerar o espaço escolar como fonte de pesquisa, é possível o diálogo entre ambos os filmes. Por isso, tem-se a fala de Nóvoa

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação (NÓVOA, 1995, p. 7).

Para o autor, os docentes podem ter em suas histórias uma fonte de produção de conhecimentos e utilizá-los para a pesquisa e para um trabalho diferenciado, verificando os problemas encontrados na sua própria sala de aula, para pensar a construção de sua identidade profissional.

2. METODOLOGIA

2.1. ESCRITORES DA LIBERDADE

O filme está baseado em uma história real de uma professora, que assumiu a “turma problema da escola”, possibilitou-lhes acesso à cultura além do espaço escolar, oportunizou-lhes contato com vítimas do Holocausto e fez com que compreendessem que o espaço escolar lhes pertence, que lá devem sentir-se seguros e não marginalizados.

Com o projeto *Escritores da Liberdade* conseguiu que um projeto de ensino tomasse a dimensão de um projeto social, que Saviani (2008) cha-

ma de educação emancipatória, pois os estudantes foram os protagonistas, tiveram autonomia, houve a democratização dos saberes e junto a isso houve o interesse social. O que motivava os estudantes da sala 203 era usado como objeto de introdução do assunto a ser trabalhado, por exemplo, circulava pela sala uma caricatura de um estudante negro, a professora em posse deste desenho explicou o que assim também foi com a imagem dos judeus no Holocausto, explicou-lhes sobre como se assemelhava às guerras de gangues com que estavam envolvidos e, ao final descobre que eles não sabiam o que era o Holocausto. A partir desta informação planejou suas aulas, como uma boa professora reflexiva, abordou o assunto em sala, levou-lhes ao Museu do Holocausto (com recursos próprios), possibilitou-lhes um jantar (em seu terceiro emprego, que era para a manutenção de seus materiais escolares) no qual conversaram com sobreviventes radicados nos Estados Unidos; depois propôs a leitura do Diário de Anne Frank e partindo da motivação dos estudantes arrecadaram dinheiro para que a holandesa que acolheu a Anne fosse até a escola. Suas ações provocam a ira da coordenadora de ensino que não acreditava no potencial dos alunos, pois considerava que eram inaptos, devido a suas origens, o que se comprovou que a escola é transformadora, como propõe Saviani.

2.2. O CORAÇÃO CORAJOSO DE IRENA SENDLER

Filha de um médico, que morreu de febre tifoide, enfermidade que matou a muitos no bairro judeu, Irena Sendler, como assistente social, seguiu ajudando aos judeus como fazia seu pai. Por fazer parte da equipe de serviço social e saúde da prefeitura, tinha acesso ao gueto de Varsóvia, lá conheceu a muitas crianças órfãs e nelas viu a oportunidade de fazer o bem, resgatando-as, salvando-as da morte, e as entregando a famílias polonesas católicas.

Para que conseguisse salvar as crianças, contou um a ajudada de amigos, padres, colegas de trabalho e organizações clandestinas. Conseguiu retirar do gueto 2500 crianças, que tiveram seus nomes e certidões de nascimento e batismo modificadas, porém para que algum dia estas crianças pudessem voltar às suas famílias, fez um registro pessoal, de como se chamavam enquanto judias e como passaram a se chamar quando católicas

e para quais famílias foram entregues. Estes registros foram depositados em vidros de conserva e enterrados aos pés de uma macieira.

Seu trabalho foi descoberto pela Gestapo e Irena foi presa e torturada. Outras companheiras que atuavam nos resgates também foram presas e enviadas à execução, no entanto Irena foi poupada e permitiram-lhes que fugisse, isto ocorreu porque membros da organização secreta à que estava vinculada ajudaram-na. Após fugiu, refugiou-se, mas ainda que com nova identidade manteve seu trabalho humanitário.

Casou-se, teve filhos e estes não entendiam o porquê de seu trabalho social, até que recebeu a medalha dos “Justos entre as Nações do Mundo”. Irena tornou-se o vínculo entre aquelas crianças e seus passados, suas histórias, pois muitas foram as únicas sobreviventes e outras optaram por não revelar suas origens, apenas Irena sabia quem eram. Seu trabalho levou mais de 60 anos para se tornar “famoso”, a Lista de Sandler, como o de outros que ajudaram aos judeus independente da fé, da guerra ou do que fosse porque segundo ela, só fez o que qualquer pessoa deveria ter feito e que ainda fez pouco, queria ter podia fazer mais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando tratar-se da reflexão de uma estudante de professorado, o filme *Escritores da Liberdade* reflete os estudos sobre a educação emancipatória, pois os interesses e as experiências de vida dos alunos são base para os projetos de ensino da professora, bem como seu afeto, uma vez que ela os via como indivíduos pertencentes a uma sociedade e que têm direito à educação de qualidade. Já considerando ser professorado em polonística, a experiência da professora com a abordagem do Holocausto dialoga com a prática de todos os docentes devido à temática, mas nas aulas de polonês é pauta recorrente e obrigatória.

O processo pedagógico da docente evidencia sua motivação pessoal e compromisso com a educação, ela entende que a escola consegue transformar e ir além dos saberes que de lá são esperados. Ademais, é uma professora reflexiva, percebe as necessidades dos estudantes e percebe quando é preciso adaptar-se as necessidades deles, pois formar um indivíduo crítico também deve ser prioridade na escola, não apenas saber ser e escrever de modo funcional. Sua prática também revela uma educação emancipatória

e o protagonismo acadêmico, seus alunos saem da condição de oprimidos e conquistam seus próprios espaços.

4. CONCLUSÕES

Estar no processo de formação docente é entender o espaço da escola como espaço social e transformador, por isso, ter o contato das práticas docentes narrados em *Escritores da Liberdade* permitem reflexões sobre ser professor. Além disso, possibilita explorar temáticas que vão além do que está na ementa ou no conteúdo programático; oportuniza, por exemplo, que nas aulas de uma língua distante do português, como é o caso do polonês que um assunto como o Holocausto (que marca a história mundial e ainda mais profundamente a da Polônia), possa ser abordado com empatia, a partir das ações de Irena Sendler. Ser professor é repensar a prática todo e tempo e trazer temas difíceis para o chão da sala de aula, inclusive nas aulas de polonês, nas quais lembrar para não esquecer é imprescindível. E é imprescindível ter consciência de que a formação docente não se restringe às disciplinas pedagógicas das licenciaturas, é parte fundamental do processo e acompanha o professor em sua carreira.

REFERÊNCIAS

ESCRITORES DA LIBERDADE. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Gênero: Drama.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

O CORAÇÃO CORAJOSO DE IRENA SENDLER. EUA/Polônia, 2009. Duração: 96 min. Gênero: Drama.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 2008.

ANÁLISE DOS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU EM RELAÇÃO AO DOCUMENTÁRIO “A EDUCAÇÃO PROIBIDA”

*Mariana Galvan dos Santos*⁹⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz uma análise entre os conceitos de Capital Cultural, Capital Econômico e Violência Simbólica, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, relativamente ao documentário argentino *A Educação Proibida*, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais que levam a sociedade a utilizar do sistema educacional atual. Esse sistema advém de uma ideia de submissão dos povos. Esse sistema atua como opressor e trata os alunos como competidores individualistas (BRAGHINI, 2018).

Por isso, comparando os conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, que apresenta o capital cultural como uma forma de dominação através do capital econômico, e o documentário, passa-se a ver o sistema educacional vigente como uma organização falida, pois não valoriza nem o aluno e nem o professor. Para a construção do presente trabalho foram utilizados o método dedutivo e a técnica de pesquisa bibliográfica.

94 Acadêmica do Nível VI do Curso de Direito da Universidade de Passo Fundo. Integra o grupo de pesquisa: “A efetividade dos Direitos Humanos no plano internacional”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A forma de ensino que temos hoje é baseada na ideia de que: “indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (BONAMINO; ALVES; FRANCA, 2010, p. 497 apud. NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Contudo Pierre Bourdieu (1998) aponta que ele não é transmitido para todos os alunos da mesma forma, ou seja, o discurso de igualdade, mesmo que na mesma escola ou universidade, não funciona na prática, uma vez que alunos que têm maior Capital Econômico passam a ter um Capital Cultural mais extenso (*lato sensu*), e acabam por consumir seu favorecimento. Dizem Bonamino, Alves e Franca (2010, p. 487-488): "a origem social dos alunos leva às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação". E assim, os alunos que estão inseridos em uma classe social mais baixa acabam por ser desvalorizados, desde o que tange a poder econômico e resultando na intelectualidade.

O Capital Cultural é sinônimo de poder, e esse promove a mobilidade social, o alcance uma pessoa de uma classe social baixa para uma mais elevada. Silva (1995, p. 24) dispõe sobre o Capital Cultural: "serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe [...] recurso de poder que equivale e se destaca". Já a cultura é muito mais profunda, essa é o valor pessoal do indivíduo com suas vivências e seu convívio em comunidade, e acaba se tornando parte de sua personalidade. É na cultura onde há, na sociedade, uma classe dominante, que se impõe às outras e isso Pierre Bourdieu denomina como Arbitrário Cultural Dominante.

Tendo em vista que quem conduz os preceitos na sociedade é a classe dominante, a elite (LANÇA, 2014 apud. VISCARDI, 2001) acaba-se por favorecer os alunos que tiveram mais acesso a livros ou músicas específicas, marginalizando os alunos que acabam por não ter a seu alcance precisamente essa cultura mais intelectualizada, mas que por sua vez, desfruta de outra desvalorizada. Essa atitude, mesmo que inconsciente, é caracterizada por Bourdieu como violência simbólica, que se simplifica pela "coerção

realizada pelo dominante sobre o dominado. Não podendo o dominado reconhecer tal situação devido a sua relação imposta como natural" (SOUZA, 2012 apud LANÇA, 2014, p. 180).

O documentário *A Educação Proibida* é uma produção argentina de 2012, e tem como diretores German Doin e Veronica Guzzo, está disponível na internet pela plataforma do YouTube e é resultado de quase uma centena de entrevistas, em diversos países latino-americanos. "O documentário questiona a escolarização moderna e propõe um novo modelo educativo a partir de comentários de professores e pesquisadores da área educacional" (OLIVEIRA, 2016, p. 10).

Apresenta-se que a forma de escola que conhecemos foi criada na Prússia, no final do século XVIII, e fomentava a disciplina, formando alunos/súditos obedientes, e esse modelo de escola se espalhou por todo o mundo, pois poucos eram os lugares que não desejavam ter alunos doutrinados/adestrados conforme seus valores. Levando isso em consideração, podemos fazer uma associação, pois onde iniciou-se essa forma de escola, foi também o berço do Nazismo.

A escola hoje tem elementos evidentemente iguais a uma prisão, inclusive podemos citar as grades e a grade curricular, onde se estabelece o limite de espaço ou de aprendizado. Determina-se também onde o aluno poderá ir (refeitório/banheiro/pátio) e a que horas voltar, a partir do sinal que toca para que saiam ou entrem em sua cela/sala. Ou seja, não há o mínimo de liberdade em uma escola tradicional e isso acaba adestrando esses alunos como submissos.

Como citado no documentário, a escola é entediante e desinteressante, estimula os conflitos gerando competição entre os alunos, pois todos devem realizar as mesmas tarefas, da mesma forma, ao mesmo tempo, com os testes padronizados e matéria estática. Essa escola padrão não mede mais nada, só perpetua a desigualdade já muito presente na sociedade. O sistema educacional que usamos atualmente "pressupõe que só podemos quantificar o quanto aprendemos sobre um assunto através de exames e notas [...] SEMPRE se determina comparando o melhor com o pior [...] SEMPRE haverá ganhadores e perdedores (CAMPOS, 2012, p. 1).

"Não é o aluno que fracassa, é o sistema que está errado", essa é uma das primeiras falas do documentário (2012). Assim, a partir do momento em que o aluno perde a curiosidade e o desejo de aprender não há

mais muito o que fazer. A rebeldia e a espontaneidade são castigadas desde cedo na escola, e são essas as expressões que caracterizam as necessidades humanas intrínsecas, a criança é observadora, gosta de experimentar, mas para que eles se tornem artistas ou cientistas no futuro deve-se deixar que façam uso de todos os métodos de experimentação (A EDUCAÇÃO PROIBIDA, 2012). Os educadores reivindicam: “Melhores condições de trabalho; criticam currículos [...]; denunciam o excesso de trabalho [...]; acusam a moda da hiperatividade de crianças tratadas com psicofármacos” (BRAGHINI, 2018, p. 316).

O documentário traz à tona diversas objeções ao ensino como conhecemos, este que estimula a competição e a individualidade, “assim, fracassados somos todos os que compactuamos direta ou indiretamente com esta verdadeira máquina de subjugar crianças e adolescentes inocentes” (CAMPOS, 2012, p. 1).

CONCLUSÕES

A aprendizagem é um processo profundo que se interioriza em interesse, vontade e curiosidade, e caso não haja algum desses elementos ela não será eficaz. Assim, para que isso aconteça deve haver uma escola ativa, como algumas citadas no documentário, onde o aluno tem mais liberdade de erros e acertos, de práticas de atividades inovadoras e não fica restrito apenas a aprendizagem teórica.

Portanto, com os conceitos citados por Pierre Bourdieu e o documentário *A Educação Proibida*, podemos relacionar as ideias de que o Capital Cultural e o exemplo dos pais são os pilares da educação da criança e adolescente, pois, como citado anteriormente, quando um pai/uma mãe tem um vasto Capital Cultural passa isso, involuntariamente, ao seu filho, que tendo o exemplo intelectual em casa, mais facilmente irá segui-lo.

Outro aspecto a comentar é a matéria e testes padronizados, onde somente quem têm um Capital Cultural mais vasto tem probabilidade de atingir melhores notas, e os que possuem uma cultura não dominante, acaba considerando que lhe falta inteligência. Onde na realidade a inteligência desse está ligada a outra área, que não a dominante. E as escolas ativas têm isso como fundamento: os vários campos de conhecimento, onde cada um poderá sobressair-se em uma área.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO PROIBIDA - FILME COMPLETO EM HD.** Direção de German Doin e Verónica Guzzo. Argentina: Asociación Civil Redes de Pares \ Reevo, 2012 (146 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>. Acesso em: 10 out 2019.
- BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-594, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAGHINI, Katya Zuquim. A educação proibida: A narrativa que destrói o passado da escola para construir um "paradigma educacional inovador". **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual.** Rio de Janeiro, ano 7, v. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/385>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- CAMPOS, Newton. Fracassados somos todos: A Educação Proibida. **Estado:** Blog Newton M. Campos, out 2012. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/a-educacao-no-seculo-21/fracassados-somos-todos-a-educacao-proibida/>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- LANÇA, Luã Augusto da Silva. **PIERRE BOURDIEU E O CAPITAL CULTURAL: Breve análise estatística sobre a educação brasileira no Século XX.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9189>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Daiane de Aquino. **Análise do documentário: “A Educação Proibida”:** Novas formas de educar. Rio de Janeiro:

ro: UFRJ, 2016. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/4069>. Acesso em: 1 ago. 2020.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Cad. do Prog. Pós-Grad. em Ci. da Inf.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMARE-v1n2.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.

RELATO DE INTERVENÇÃO: A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

*Lucas Carolino*⁹⁵

INTRODUÇÃO

O presente relato de intervenção retrata a experiência de estudantes de psicologia em Orientação Profissional com o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma escola localizada em Itapecerica da Serra – São Paulo. As Intervenções tiveram a pretensão de fornecer subsídios aos adolescentes da escola no processo de escolha de sua profissão e descobrimento de sua identidade profissional, além disso, objetivou-se trazer reflexões sobre a relação entre a escola na contemporaneidade e seu papel no desenvolvimento de projeto de vida e na compreensão da realidade brasileira aos educandos. Dentre as intervenções, foram realizadas: desenvolvimento de palestras e exposições de vídeos, realização de rodas de conversas, aplicação de técnicas e dinâmicas grupais e aplicação de questionário aberto. Os resultados proporcionaram aos jovens e adolescentes compreender que conflitos existentes na escolha de uma profissão estão ligados à falta de autoconhecimento, possibilitaram compreender a relação

95 Graduado em Psicologia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2020); pós-graduando em Psicologia Social no curso de especialização da Universidade Santo Amaro - UNISA.

entre processo de autoconhecimento e de escolha profissional e viu se a necessidade da educação criar novos projetos de qualificação profissional no Ensino Médio. Por fim, o projeto desenvolvido auxiliou na diminuição de conflitos e medos e no aumento de estabelecimento de metas e planejamento futuro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente relato de pesquisa tem por objetivo apresentar verbalmente o efeito da experiência do estágio de psicologia para a formação pessoal dos estagiários aspirantes à formação em psicologia. Dentre os indizíveis benefícios obtidos através da experiência de estágio algumas podem ser relatadas e o são no presente relatório. Entender sonhos, anseios, projetos de vida, no sentido básico do termo, bem como as dificuldades de cada um para manter viva a chama que os alimenta, é um dos maiores, senão o maior desafio do estagiário. Deste modo, a leitura do presente relatório evidenciará o quanto os estagiários nele identificados puderam evoluir conceitualmente e também no aspecto pragmático.

Realizamos o estágio em instituição de ensino de escola pública. Situada próximo ao centro de Itapeverica da Serra. O público-alvo foram os alunos do período noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui uma filosofia de que o aluno é o protagonista de sua própria história, não é apenas um mero estudante, mas sim, um indivíduo participativo na sociedade e que colabore com o bem-estar social.

A escola possui uma diretora, vice-diretora, coordenadora, professores, cozinheiros e faxineiros. Tendo em média de 30 funcionários no período noturno ao qual participamos. Possui sala de vídeo, onde utiliza para aulas em Datashow e Power point para enriquecimento dos conteúdos. Possui uma visão global de educação, formando cidadãos em ensino fundamental e médio, desse modo, escolhemos atuar com esse público por possuir jovens e adolescentes em fase de formação e conclusão de estudos na educação básica.

De maneira geral, a juventude e a adolescência é um período de conflitos e decisões, dentre os diversos conflitos que podem ocorrer nesta fase, pode estar o conflito perante a escolha de uma profissão, portanto, o presente relato de trabalho de intervenções em grupo para cumprimento de

estágio curricular profissionalizante do curso de Psicologia buscou compreender os processos de conflitos que ocorrem com os adolescentes na fase de uma escolha profissional, além disso, buscou compreender os fatores determinantes que podem influenciar os jovens atualmente na escolha de uma profissão (SOARES, 2002; VALORE, 2008).

Embora esteja atualmente associado à adolescência o ato de decidir a respeito de uma ocupação futura, essa decisão pode provocar crise em qualquer época da vida, pois esse processo não se trata de um ato de decidir as tarefas que serão executadas futuramente e sim de apropriar-se de uma nova identidade profissional, portanto, mais urgente que a questão “o que quero fazer, surge a questão “Quem quero ser daqui em diante”. Sendo assim, o processo da busca profissional, é uma busca da identidade e não a busca do que se quer fazer futuramente, entretanto, nessa fase acontecem os conflitos internos e também as pressões externas, pois virão as perdas nas quais os jovens deixaram de ser quem eram para construir uma nova identidade, um novo modo de ser, juntamente com uma identidade profissional (SOARES, 2002).

Por isso, os conflitos que ocorrem no processo da escolha de uma profissão estão diretamente ligados à falta de autoconhecimento e de compreensão da identidade, pois os sujeitos não sabem quais são seus próprios desejos, suas habilidades e com isso, qual será seu projeto de vida de acordo com a realidade atual “determinante” (SOARES, 2002; VALORE, 2008). Por outro lado, Soares (2002) relata que é necessário considerar que um processo de aprendizagem de uma escolha profissional deverá estar primordialmente articulado com a família, com a escola, com a comunidade produtiva e com os meios de informação, assim, como fatores que estão inter-relacionados aos aspectos pessoais como estrutura do aparelho psíquico, habilidades, interesses, desejos e identificações, que convergem para o autoconhecimento, para a definição de uma identidade profissional.

Além disso, a orientação do jovem para uma ocupação profissional futura é considerada uma tarefa importante, cujo objetivo é acompanhar a um ou mais sujeitos na elaboração de suas reflexões, conflitos, e antecipações sobre seu futuro, para tentar a elaboração de um projeto pessoal que inclua uma maior consciência de si mesmos e da realidade socioeconômica, cultural e ocupacional que permita aos orientados aprender a escolher um estudo ou ocupação para desempenhá-lo. Desse modo, é indispensá-

vel que os orientadores demonstrem a realidade aos alunos no seu processo de escolha profissional, pois esta realidade também influenciará na sua escolha profissional futura (BOCK; FURTADO, 1999).

OBJETIVO

O trabalho apresentado neste relato de prática teve como objetivo geral fornecer subsídios aos adolescentes da E.E. Sophia Maria Januária Amaral no processo de escolha da profissão. Os objetivos específicos consistiram em demonstrar que os conflitos existentes na escolha de uma profissão estavam relacionados à falta de autoconhecimento e de projetos de vida.

A temática de Orientação Profissional é pouco discutida nas escolas atuais e o principal papel do educador é praticamente transmitir conhecimentos e preparar os alunos para um possível ingresso no ensino superior, porém é pouco discutido em sala de aula conteúdos temáticos relacionados à compreensão de fatores determinantes na escolha de uma profissão como: história pessoal, características da profissão, mercado de trabalho, importância social e remuneração da profissão, habilidades necessárias para o desempenho e por fim o caminho que deve ser trilhado para se chegar a profissão (BOCK; FURTADO, 1999). Desse modo, acreditou-se ser significativo registrar este trabalho, pois auxiliou jovens e adolescentes na compreensão de fatores que eram relevantes para a escolha de uma profissão e construção de um projeto de vida, e assim, a compreender que os conhecimentos desses aspectos podiam ajudá-los na construção da sua identidade e do seu projeto de vida.

MATERIAL E MÉTODOS

As atividades desenvolvidas pelo grupo orientando pretendeu-se, em primeiro lugar, discorrer sobre aspectos teóricos relacionados à orientação profissional que seriam importantes os alunos considerarem na sua escolha profissional. Planejamos assim, com subtemas palestras intituladas “fatores determinantes na escolha profissional”. Falamos sobre identidade, questões socioeconômicas, projeto de vida e a multifacetada realidade brasileira. O intuito do grupo orientando era mostrar aos alunos a importância de considerar as suas habilidades e potenciais, juntamente com a rea-

lidade socioeconômica do país (BOCK; FURTADO; 1999, SOARES; 2002). Logo após, focamos também sobre como a família têm influência nos padrões de escolha profissional e, com isso, gera conflitos nos alunos por quererem “agradar”, a família escolhendo seus padrões impostos.

No segundo encontro, queríamos focar no autoconhecimento dos alunos, assim, indicamos testes de autoconhecimento encontrados facilmente na literatura acadêmica: Âncoras de carreiras, desenvolvido pelo psicólogo Edgar Schein e também o DISC (teste comportamental). Ao término do encontro, observamos que os alunos não estavam sendo participativos, como o esperado, assim, para o terceiro e quarto encontro, produzimos atividades mais participativas, com perguntas para os alunos construírem seus projetos de vida, desse modo, abordamos perguntas que permitiram aos alunos refletir sobre suas escolhas, e desse modo, auxiliamos no quesito de compreensão da sua realidade.

Quanto ao quinto encontro, indagamos sobre a importância dos alunos aprenderem a gerir conhecimentos para aplicar no mercado de trabalho. Destarte, realizamos um Power Point com as teorias de Peter Drucker sobre a “Sociedade do conhecimento”, ou seja, das capacidades dos colaboradores empresariais aprenderem a relacionar conhecimentos com práticas profissionais.

Por fim, no último encontro, executamos uma atividade em forma de rapport, com intuito de fornecer auxílios para que os alunos desenvolvessem comunicação assertiva nas entrevistas de emprego, bem como, capacidade de trabalhar em equipe, e desenvolver liderança na sala de aula, sendo assim, nós orientandos, formulamos um questionário para que os alunos em grupo compreendessem melhor a teoria de Peter Drucker na prática.

Ao longo das intervenções, observamos que os discentes da escola nos auxiliaram nas dificuldades encontradas, como organização de sala e incentivando a participação dos alunos, além disso, as instalações e o ambiente profissional colaboraram para um ótimo desenvolvimento do nosso estágio, gerando-nos confiança no decorrer do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas discussões em grupo, preocupamos - nos em levar conteúdos teóricos relevantes para a construção da identidade profissional dos jovens

e dos adultos e conteúdo que auxiliassem no planejamento de seu projeto de vida. Por isso, nos dois primeiros encontros nos organizamos para apresentar conteúdos em forma de palestras em Data Show para que em primeiro lugar os alunos aprendessem as teorias e se familiarizassem com a temática do projeto.

Após os dois primeiros encontros, nossa maior preocupação foi em levar atividades verbais e escritas para os alunos participarem e serem o foco da intervenção, tivemos a pretensão de assim auxiliar os estudantes ao seu autoconhecimento, ou seja, no descobrimento da sua identidade profissional e posteriormente na construção do seu projeto de vida, desse modo, foi planejado formulários com perguntas de reflexão e tópicos que poderiam ajudar os alunos a realizar um projeto de vida de acordo com a multifacetada da realidade brasileira. Em relação às discussões em grupo, em todos os encontros um integrante do grupo orientador não participava, somente observava a nossa relação com os alunos em sala de aula e o modo em que transmitimos os conteúdos aos alunos e conduzimos atividades em sala de aula.

O integrante do grupo que não participava da intervenção de forma direta ao final do encontro dava um feedback com pontos de melhorias para o próximo encontro e pontuando o que foi mais assertivo, além disso, como forma de avaliarmos mais criteriosamente nossas intervenções o integrante do grupo orientador que observava nossas ações realizava anotações para ao término do encontro realizarmos os relatórios semanais, conforme as petições e orientações do professor de campo orientador do estágio.

Semanalmente, após as suas supervisões, realizamos ajustes no relatório escrito e discutimos em sala as próximas intervenções que seriam realizadas. A sala em que nos foi disponibilizada para as intervenções era adequada para que os alunos realizassem as atividades e era espaçosa, permitindo-nos ter liberdade e autonomia nas práticas profissionais e movimentar-se para auxiliar os alunos quando era preciso, no entanto, chegávamos sempre torno de 30 a 40 minutos com antecedência na escola para organizar a sala e planejar nosso Setting. Sendo assim, sempre utilizamos vídeos e formulamos slides nas nossas apresentações de campo, e por observar o cansaço dos alunos, nós organizamos dinâmicas e os alunos des-

contrairam e criaram vínculos, ou seja, em outras palavras construíram sua identidade grupal.

CONCLUSÃO

Percebeu-se, através dos encontros realizados com os alunos, que houve mudanças comportamentais positivas no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas pelos orientandos em sala de aula, considera-se essas mudanças através das falas dos alunos e suas participações nos últimos 3 encontros pois os alunos relataram que tinham interesse no assunto e pediram indicação de livros e literaturas relevantes para compreender melhor o mercado de trabalho atualmente e a relação entre Educação e Trabalho no século XXI. Indicamos os livros: *Psicologias* Bock e Furtado (2001), *A escolha profissional*, Soares (2002) e *Planejamento de carreira* Dias e Soares (2009).

O encontro 4 também trouxe muitas mudanças de comportamento aos alunos através da atividade proposta na qual deveriam realizar um projeto de vida com etapas, assim, deixamos em Power point tópicos e perguntas reflexivas e pedimos para que escolhessem 3 tópicos que iriam auxiliá-los na construção de seu projeto de vida pessoal, sendo assim, logo após, relataram sobre seu projeto para outros alunos ouvirem em forma de roda de conversa. Ao final do encontro 4 os alunos identificaram com mais precisão sua identidade profissional juntamente com suas habilidades já desenvolvidas e identificando as habilidades que precisariam desenvolver para atingir seus objetivos profissionais, o encontro foi marcante porque os alunos ao ouvir o projeto de vida do outro relataram que houve diminuição de seus conflitos e medos e aumento de estabelecimento de metas e planejamento futuro.

Foi de suma importância trazer para aos alunos os 4 pilares da educação segundo o relatório da UNESCO para o século XXI que são: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (SILVA, 2008). Explicamos que do ponto de vista dessa temática esse novo olhar da educação impactou o mundo do trabalho e formou a educação profissional no ambiente escolar para auxiliar o aluno ao mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mercado. Identificamos nos relatos dos alunos que foi de suma

importância para os alunos entender que precisariam também desenvolver sua autonomia para gerir o conhecimento e acompanhar o mundo globalizado e com rápidas mudanças.

Foi significativo constatar que os alunos compreenderam os fatores que são determinantes na escolha profissional e que não há a ideia de “Vocação”, ou seja, que o indivíduo nasce determinado à uma profissão (BOCK; FURTADO, 1999). Porém, no decorrer do desenvolvimento vimos que as atividades propostas em sala e de interação produziram efeitos positivos pois auxiliaram aos alunos à identificarem sua identidade profissional, assim, também a ter facilidade no planejamento de carreira.

De acordo com a temática abordada e as escolhas dos instrumentos utilizados, considera-se importante que haja intervenções em escolas públicas para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho para que ao concluir o ensino médio tenham conhecimento adequado de si, de suas habilidades e competências para que façam uma escolha profissional adequada com a realidade brasileira e socioeconômica. Por isso, viu-se claramente que a temática “A necessidade da educação para a qualificação profissional no ensino médio”, torna-se indispensável para estimular jovens e adultos ao processo de autoconhecimento, identificação de suas habilidades e no planejamento de um projeto de vida condizente com a realidade brasileira, e por fim, desenvolver sua autonomia no processo de identificação dos fatores determinantes na escolha e formação profissional.

Por outro lado, verificou-se por meio dos integrantes orientadores que há a necessidade de começar trabalhos interventivos em relação a essa temática por meio do autoconhecimento dos alunos, ou seja, facilitando primeiro o descobrimento de suas habilidades e potenciais para posteriormente abordar fatores determinantes e teóricos que podem contribuir para seu crescimento profissional e assim, posteriormente facilitar no seu planejamento da escolha profissional.

REFERÊNCIAS

AUDVIS IPUSP. **Life Design e os paradigmas para a construção de carreira no século XXI**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xt-76F5Uqa4>>. Acesso em: 10 mai de 2019.

- BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo. Ed Saraiva 1999.
- BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional** (livro eletrônico): A abordagem sócio histórica. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2003). **Resolução nº 002/2003**. Disponível em: <<http://satepsi.cfp.org.br/legislacao.cfm>>. Acesso em: 25 maio de 2019.
- G1. Jovens que vão prestar o ENEM têm dúvidas sobre escolha da profissão. **G1 Globo**, 19 out. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/10/jovens-que-vaoprestar-enem-tem-duvidas-sobre-escolha-daprofissao.html>>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F.; TOLEDO, J. C. de. Gestão do conhecimento em uma estrutura organizacional em rede. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 38, n. 1, p. 57-73. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010019652009000100004>>. Acesso em: 09 mai. 2019.
- LAGO, L. Y. **Orientação Profissional**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.
- PORTAL GESTÃO. **Edgar Schein** – O criador do conceito “Cultura Organizacional”. Disponível em: <<https://www.portal-gestao.com/artigos/6900-edgar-schein-o-criador-do-conceito-cultura-organizacional.html>> Acesso em: 25 maio de 2019.
- SILVA, Lenildes Ribeiros. **Unesco: Os quatro pilares da “Educação pós-moderna”**. Unicamp. Campinas. 359-378, jul./dez. 2008.
- SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2002.
- VALORE, L. A. **A problemática da escolha profissional: a possibilidades e compromissos da ação psicológica**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Scielo Books, 2008.

VISÕES SOBRE O ENSINO E A EDUCAÇÃO

Elaine Teixeira Rabello, Juliele Maria Ferreira,
Lucas Manoel da Silva Cabral, Rogerio Borba da Silva (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Junho de 2021